

EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO EM PAUTA



Educação

Inclusão

Profissionais

Organizadora
Rayssa Feitoza Felix dos Santos

EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO EM PAUTA



Educação

Inclusão

Profissionais

Organizadora
Rayssa Feitoza Felix dos Santos

© 2022 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizadora

Rayssa Feitoza Felix dos Santos

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Esp. Alessandro Moura Costa, Ministério da Defesa - Exército Brasileiro

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237i Santos, Rayssa Feitoza Felix dos
Educação Inclusiva: Formação e Atuação em Pauta / Rayssa Feitoza Felix dos Santos (organizadora). – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2022. 157 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-89976-47-9
DOI: 10.5281/zenodo.6410360

1. Educação Inclusiva. 2. Formação. 3. Atuação. 4. Docência. I. Santos, Rayssa Feitoza Felix dos. II. Título.

CDD: 371.11
CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoramultiatual.com.br
editoramultiatual@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.editoramultiatual.com.br/2022/04/educacao-inclusiva-formacao-e-atuacao.html>



AUTORES

**ANA MARIA TAVARES DUARTE
ANA MEL OLIVEIRA DO NASCIMENTO
ARIANA BEZERRA DE MACÊDO MORAES
DILMA GOMES DE AGUIAR BRAZ
FABRÍCIA MARTINS DO PRADO
JACQUELINE KELLY SILVA ALVES
JOÃO PAULO MATOS DA SILVA
JULIEL CONCEIÇÃO BARRETO
MÁRCIO ARAÚJO DE ALMEIDA
MARCUS VINICIUS CAMPOS MATRACA
MARIA JOSELMA DO N. FRANCO
MARIA LINDACI DE SOBRAL SOARES
MATHEUS ANACLETO DA SILVA
MAYARA MARTINS MACEDO
NEILA INGRID PRAZERES SANTOS
PAULO AUGUSTO TAMANINI
PRISCILA DE SOUZA NASCIMENTO
RAYSSA FEITOZA FELIX DOS SANTOS
RENATA PEREIRA DA SILVA
RISONETE RODRIGUES DA SILVA
VILZA FRANCISCA DENKE
YANDRA ESTEVES RODRIGUES SOARES**

APRESENTAÇÃO

Ao refletirmos sobre o passado percebemos anos de luta por uma sociedade com mais equidade de oportunidades. Podemos identificar um grande período em que as pessoas com deficiência foram excluídas da escola, como reflexo da exclusão social. Em sequência, a sociedade passou por um período em que essas pessoas eram segregadas em escolas “especiais”, onde, em muitos casos, eram tratadas de forma homogênea sem que suas especificidades fossem consideradas; passamos em seguida pelo período de integração em que os estudantes estavam matriculados nas escolas, porém eram invisibilizados. Estavam nas escolas, mas nada mudava nesses ambientes. A aula permanecia da mesma forma, o estudante muitas vezes recebia uma atividade totalmente diferente do restante da turma, pela compreensão de que ele não seria capaz de aprender o conteúdo como os demais.

E hoje, vivenciamos uma perspectiva de educação inclusiva. Os discentes com deficiência permanecem nas escolas regulares, porém ações são desenvolvidas para que as especificidades dos estudantes sejam consideradas pelo professor, pelo projeto político pedagógico da escola, pelos gestores, para contratação de profissionais específicos da área da acessibilidade e inclusão, assim, ao direcionar o olhar para o futuro, contamos com o aprimoramento da inclusão educacional em todos os níveis e modalidades.

No entanto, para uma atuação que contemple os direitos dos discentes com deficiência e possibilite sua plena participação no processo de ensino e aprendizagem, um dos pilares a serem considerados é a formação dos profissionais da educação que precisam de conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência.

A presente obra reúne investigações referentes à educação inclusiva tanto com o foco na formação quanto na atuação dos profissionais envolvidos.

Portanto, esperamos que a leitura desta obra contribua com reflexões acerca da formação e atuação dos professores e demais profissionais que trabalham na educação inclusiva e traga ótimos *insights* para novas pesquisas e ações que busquem efetivar a inclusão em nossas escolas e na sociedade como um todo.

Rayssa Feitoza Felix dos Santos

SUMÁRIO

Capítulo 1 DESAFIOS ENFRENTADOS NO CONTEXTO DE AULAS REMOTAS: INTÉRPRETE DE LIBRAS EM FOCO <i>Ariana Bezerra de Macêdo Moraes; Rayssa Feitoza Felix dos Santos</i>	9
Capítulo 2 ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NOS ANOS INICIAIS DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DO ALTINHO-PE <i>Maria Lindaci de Sobral Soares</i>	20
Capítulo 3 ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA ALUNOS SURDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE BELO JARDIM - PE <i>Dilma Gomes de Aguiar Braz; Jacqueline Kelly Silva Alves; Risonete Rodrigues da Silva</i>	44
Capítulo 4 POSSIBILIDADES DE ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS PARA O ENSINO A ESTUDANTES SURDOS <i>Vilza Francisca Denke; Rayssa Feitoza Felix dos Santos</i>	65
Capítulo 5 A DOCENCIA E PRÁTICA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) NO CONTEXTO DA INCLUSÃO DE SURDOS EM SALA REGULAR <i>Maria Lindaci de Sobral Soares</i>	76
Capítulo 6 ATUALIZAÇÃO DO AUTISMO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA <i>Juliel Conceição Barreto; Neila Ingrid Prazeres Santos; Priscila de Souza Nascimento; João Paulo Matos da Silva; Marcus Vinicius Campos Matraca</i>	89
Capítulo 7 A INSERÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA SALA DE AULA REGULAR <i>Risonete Rodrigues da Silva; Maria Joselma do N. Franco; Ana Maria Tavares Duarte</i>	103
Capítulo 8 DESAFIOS DA INCLUSÃO DA COMUNIDADE SURDA NA ESCOLA <i>Ana Mel Oliveira do Nascimento; Fabrícia Martins do Prado; Mayara Martins Macedo; Yandra Esteves Rodrigues Soares; Rayssa Feitoza Felix dos Santos</i>	117

Capítulo 9 RECONHECENDO OS PARES ATRAVÉS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) NO ENSINO DE HISTÓRIA <i>Márcio Araújo de Almeida; Paulo Augusto Tamanini; Matheus Anacleto da Silva</i>	129
Capítulo 10 DEFICIÊNCIA VISUAL: COMO A INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL PODE AUXILIAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM CEGUEIRA? <i>Renata Pereira da Silva; Risonete Rodrigues da Silva</i>	138
CURRÍCULOS DOS AUTORES	151
A ORGANIZADORA	156

Capítulo 1

DESAFIOS ENFRENTADOS NO CONTEXTO DE AULAS REMOTAS: INTÉRPRETE DE LIBRAS EM FOCO

Ariana Bezerra de Macêdo Moraes

Rayssa Feitoza Felix dos Santos

DESAFIOS ENFRENTADOS NO CONTEXTO DE AULAS REMOTAS: INTÉRPRETE DE LIBRAS EM FOCO

Ariana Bezerra de Macêdo Moraes

Pedagoga pela Universidade de Pernambuco. Licencianda em Letras-Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Tradutora e Intérprete de Libras.

E-mail: bezerraariana7@gmail.com

Rayssa Feitoza Felix dos Santos

Tradutora e Intérprete de Libras da Universidade Federal de Pernambuco – Campus do Agreste, Mestrado em Educação Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco, Especialização em Libras, Licenciatura em Letras-Libras, Licenciatura em Pedagogia.

E-mail: rayyssa.felix@gmail.com.

Resumo: O presente trabalho consiste numa apresentação de relato de experiência do intérprete de Libras entrevistado, que atua na área da educação durante o período enfrentamento à Pandemia do COVID-19 tendo, portanto, interpretado aulas remotas. O objetivo geral deste estudo é analisar as condições de atuação do intérprete de Libras em tempos de aulas remotas. Nossa pesquisa tem abordagem qualitativa, por trabalhar com o universo dos sentidos, significados e atitudes, elementos não quantificáveis em nossa pesquisa. Pode ser classificada como exploratória, por se apresentar num contexto atípico, em que poucas são as pesquisas voltadas para o intérprete de Libras. Para coleta dos dados, optamos por realizar uma entrevista semiestruturada com um intérprete de Libras, que aconteceu de forma on-line. O intérprete entrevistado traz detalhes de quais desafios enfrentou no contexto analisado por esta pesquisa, exemplificando dificuldades e como superou cada uma delas. Apontamos ainda, com base nos dados coletados, possíveis pontos positivos e negativos do trabalho remoto para intérpretes de Libras sob o olhar do intérprete participante, que vivenciou essa realidade. Não propomos esgotar as discussões acerca do tema escolhido neste artigo, sendo incentivada a realização de outros trabalhos para ampliação dos debates a respeito deste profissional essencial no processo de inclusão dos estudantes Surdos.

Palavras-chave: Intérprete de Libras. Ensino remoto. Educação de surdos.

Abstract: The article consists of a presentation of the experience report of the interviewed Libras interpreter, who works in the area of education during the period facing the COVID-19 Pandemic and, therefore, interpreted remote classes. The general objective of this study is analyzed as conditions of performance of the Libras

interpreter in times of remote classes. Our qualitative research, for working with the universe of senses, meanings and attitudes, non-quantifiable elements in our research. It can be classified, as it presents itself in an atypical context that there are few researches, as explorations for the Libras interpreter. For data collection, we chose to carry out a semi-structured interview with a Libras interpreter, which took place online. The interpreter interview the questioner does not contain research details, exemplifying difficulties and how he overcame each of them. Point out the work to interpreters of Libras from the perspective of which we are participants, who have experienced this reality. We do not propose to study as the theme chosen in this article, encouraging the realization of other professional works for essential studies in the process of inclusion of Deaf students.

Keywords: Brazilian Sign Language Interpreter. Remote teaching. Deaf education.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se insere na perspectiva inclusiva do contexto educacional, pois trata da atuação dos intérpretes de Libras, profissional fundamental para que os alunos surdos tenham acesso aos conteúdos e interações em sala de aula. No entanto, com um recorte para o período atípico que temos vivenciado devido a Pandemia do COVID-19, que nos impôs a necessidade de distanciamento social, acarretando a substituição das aulas presenciais pelas aulas remotas, a fim de colaborar com a preservação coletiva da saúde.

Bem sabemos que a educação já possui inúmeras lacunas em seu formato presencial. Essas lacunas se agravam e seus contornos se tornam mais contrastantes ao refletirmos sobre uma adaptação que precisou acontecer de forma emergencial em todo o sistema educacional, desde educação infantil até o ensino superior.

É nesse contexto em que surge a urgência em pesquisar acerca da atuação deste profissional, quais condições de trabalhos são oferecidas, quais os desafios, entre outros itens relevantes ao contexto da educação de surdos que permeiam a atuação do intérprete de Libras.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as condições de atuação do intérprete de Libras em tempos de aulas remotas. E como específicos: identificar quais têm sido os maiores desafios da atuação do intérprete educacional de Libras no contexto pandêmico; verificar possíveis pontos positivos da atuação remota; e, apontar os impactos do ensino remoto na educação de surdos sob o olhar do intérprete de Libras.

AULAS REMOTAS E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS

A Pandemia do novo Coronavírus ou COVID-19 afligiu o mundo e de repente tivemos nossas vidas viradas pelo avesso. Muitas instituições sociais precisaram fechar suas portas, por tempo indeterminado, mal sabíamos que passaríamos mais de dois anos em meio às incertezas como estamos vivendo. No início, diante do receio de adoecer e a situação piorar, as escolas precisaram se reinventar para dar andamento aos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, “Adotaram-se aulas remotas para que as atividades não fossem paralisadas e os estudantes prejudicados em seu processo de aprendizagem” (VERCELLI, 2020, p. 49). No entanto, por ter acontecido de forma emergencial o período de aulas remotas trouxe consigo inúmeros desafios para todos os profissionais envolvidos.

Um dos principais desafios insurge relacionado ao meio pelo qual as aulas deveriam começar a acontecer, o meio digital que é mediado por inúmeros aplicativos, plataformas e dispositivos.

A tecnologia já apresentava forte influência sobre a sociedade, porém, com o período de isolamento os recursos tecnológicos passaram a ser essenciais para que as atividades educacionais pudessem continuar, com isso, a adaptação ao mundo digital foi premente, inclusive para o TILSE (FERREIRA; ABI-ACKEL; FARIAS, 2021, p. 31).

Como os autores evidenciam, toda a comunidade escolar precisou adaptar seu trabalho. Os professores passaram a lecionar de casa, assim como os estudantes assistiam às aulas de qualquer lugar, desde que conectados à internet. E, no caso da educação de Surdos, o intérprete de Libras também precisou atuar de forma virtual. E, mesmo que a princípio pareça algo simples – apenas estar conectado; não é nada simples, pois envolve uma série de elementos e recursos que precisam ser ajustados para que a aula bem como a interpretação aconteça de forma satisfatória.

Vale ressaltar (ainda!) que as experiências dos estudantes Surdos acontecem fortemente por meio da visão. Inclusive sua língua, é de modalidade espaço visual. E, será que as aulas foram adaptadas nesse período emergencial para os estudantes Surdos considerando suas especificidades?

Nas aulas presenciais já eram encontrados desafios quanto à adaptação das aulas, à não utilização de recursos visuais que facilitam a compreensão do Surdo, à parceria tão necessária entre professor e intérprete; e, em meio a um contexto tão desafiador e atípico como o das aulas remotas, como esses desafios têm se apresentado?

O INTÉRPRETE DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Ao refletir sobre o contexto geral da educação, teoricamente se o professor e o aluno estiverem conectados, pode haver uma mediação do conhecimento. No caso dos estudantes surdos, “Mais um profissional precisa estar conectado, além do professor, e com o suporte necessário para executar seu trabalho. E não apenas estar conectado tecnologicamente, mas, conectado ao aluno”. (SANTOS, 2020, p. 5 e 6). Essa percepção de que é necessário que o intérprete de Libras esteja conectado à aula e mais que isso, ao estudante, pode nos levar a refletir sobre os papéis dos profissionais intérprete e professor da sala regular. Afinal, não é essencial que o professor também esteja conectado ao aluno Surdo?

Pois bem, aos desafios apresentados são somados ainda a não compreensão das diferenças entre os papéis destes profissionais. Santos e Gomes (2020, p. 255) contribuem ao afirmar que

muitos professores delegam ao intérprete a responsabilidade de passar o conteúdo desenvolvido em sala de aula ou, até mesmo, muitos alunos esperam que o intérprete desempenhe o papel que seria do professor. [...] o intérprete às vezes assume responsabilidades que não lhe cabe.

É necessário que haja uma compreensão mais clara das definições dos papéis de cada profissional. O intérprete de Libras educacional, conforme Quadros (2004) tem a função de mediar a comunicação entre professor, estudante surdo e demais estudantes nas interações escolares.

Sendo assim, questões pedagógicas, tecnológicas, ou de adaptações de recursos e materiais não deveriam estar entre as atribuições de um intérprete de Libras.

Porém, o que podemos perceber através de uma rápida observação na literatura é que os papéis de professor e intérpretes acabam sendo enleados. Na

realidade, diferente do papel do professor, o papel do intérprete não está consolidado e amplamente conhecido (ainda) em muitas escolas. Autores como Cunha (2016), Schefer (2018) e Lacerda (2009) retratam a confusão que acontece com o papel do intérprete, seja por parte dos alunos Surdos que o veem como professor; por parte do professor regente que delega parte de suas atribuições ao intérprete; ou da coordenação da escola que desconhece o real papel do profissional na escola.

Assim, podemos notar que em condições típicas de aulas, os desafios já se apresentavam grandes diante dos intérpretes de Libras. E, durante este período de Pandemia, em que as aulas e demais atividades rotineiras são realizadas de forma atípica, os intérpretes têm se deparado com esses desafios de forma agigantada além do surgimento de desafios outros, como as barreiras tecnológicas, uma vez que o trabalho de forma remota não se resume a ter dispositivos e conexão à disposição, o que já não seria simples.

METODOLOGIA

O delineamento da pesquisa ocorre a partir de uma abordagem qualitativa, uma vez que consiste em análise de atitudes, significados, aspirações (MINAYO, 1995), dados preferencialmente não quantificáveis. Classificamos ainda este trabalho, como pesquisa exploratória, por se apresentar num contexto atípico, em que excassas são as pesquisas voltadas para a atuação do intérprete de Libras em aulas remotas.

Como instrumento para coleta dos dados da pesquisa optamos pela entrevista semiestruturada que aconteceu de forma virtual, onde foi possível que o participante relatasse suas experiências, pontuando os desafios e superações em sua vivência profissional. A partir da entrevista foi realizada a transcrição e posterior análise. O participante atua como intérprete há 16 anos, atualmente numa escola de ensino médio.

Por questões éticas, o participante não será identificado pelo nome, mas mencionado como intérprete participante.

ANÁLISE DOS DADOS

Na entrevista realizada, deixamos o participante a vontade para relatar como tem sido a experiência de interpretar em aulas remotas, pedindo apenas pra que pontuasse pontos positivos, negativos e desafios. Foram vários desafios enfrentados, alguns relatados com detalhes. Um desafio mencionado foi o de buscar soluções para acrescentar a janela do intérprete às aulas remotas, uma vez que os alunos surdos assistiam as aulas pelo celular e não conseguiam visualizar a aula e o intérprete. O intérprete inclusive diz que “realmente não foi pensado no surdo, quando foi colocado essa possibilidade de usar o meet” (INTÉRPRETE PARTICIPANTE).

Dessa forma, o intérprete participante relata

Tive que aprender, pra solucionar esse problema, a **usar um programa que usa uma câmera virtual**, o OBS. De qualquer forma, eu teria q usar um outro aplicativo, o zoom pra **transmitir essa aula que tava acontecendo online**. Então eu **busquei no Youtube como fazer isso** (INTÉRPRETE PARTICIPANTE, grifos nossos).

É nítido nas palavras do intérprete que a busca por novos conhecimentos aconteceu de forma emergencial. Não houve capacitação, instrução, indicação de como levar a interpretação para o espaço virtual. As ideias foram surgindo e o profissional em busca de informação de como fazer acontecer.

Mas, as dificuldades não pararam. O intérprete definiu junto com os estudantes surdos que as aulas seriam ao vivo, pelo aplicativo zoom. Ele conta que “usaria um aplicativo paralelo ao google meet. [...] meu notebook começou a travar, porque usar o aplicativo zoom, esse outro aplicativo OBS como câmera virtual e o meet ao mesmo tempo deixou ele muito pesado, um notebook antigo”.

A solução encontrada para esta barreira tecnológica foi gravar as aulas e disponibilizar posteriormente no Google Sala de Aula aos alunos surdos. “Foi o meio mais fácil porque usaria apenas o google meet e um aplicativo virtual onde eu colocava uma janela de libras”. Assim, mesmo nas aulas em que os professores ministravam aulas síncronas, não acontecia dessa forma para os estudantes surdos, prejudicando a relação professor aluno, já que o aluno não teria contato com o professor na hora na aula, diferente dos alunos ouvintes que podiam tirar suas dúvidas imediatamente. Vercelli (2020, p. 50) afirma “As aulas remotas ocorrem de forma sincrônica, portanto com a presença do professor em tempo real, sendo que

as dúvidas podem ser sanadas no momento em que surgem, por vídeo ou por chat”. No entanto, não para os alunos surdos, nesse caso.

O intérprete além de realizar a interpretação, que é primariamente seu papel, precisou dedicar bastante tempo para aprender e já manipular aplicativos para gravação, além da inserção da janela de intérprete no vídeo da aula, e envio para os estudantes surdos. Assim, nota-se que sua demanda de trabalho sofre aumento devido ao trabalho de outra natureza (gravação, edição, postagem, conversas com gestão para resolução dos desafios), do qual a sua atuação depende.

No entanto, não para por aqui. Para que os alunos tivessem acesso ao vídeo da aula com a janela de Libras, se fazia necessário postar esse vídeo na plataforma utilizada pelo alunos. Sobre essa etapa do trabalho, o intérprete aponta outra situação: “como é que eu podia fazer isso, colocar no Google Sala de Aula? Será que eu teria que enviar pra um professor postar? E se o professor não soubesse postar as aulas gravadas? Ou, se ele não tivesse tempo pra isso?”. Após essas colocações, o intérprete relata a solução parcial encontrada por ele. “Solicitei que me adicionasse como professor adjunto, de cada matéria. Então ali eu tenho acesso na minha turma a todas as matérias e eu tive a oportunidade de convidar as alunas que até então não tinham entrado na sala usando o código da sala” (INTÉRPRETE PARTICIPANTE).

Após ser adicionado como professor adjunto, foi solucionado o problema de postagem dos vídeos das aulas com janela do intérprete. Entretanto, conforme relatado pelo intérprete participante, nem todos os professores ministram suas aulas ao vivo. Surge o questionamento: e aqueles que “apenas enviam atividades escritas baseadas no livro didático?” (INTÉRPRETE PARTICIPANTE) Diante de situações como esta, o intérprete relata “não pude fazer muita coisa, porque eu não tenho acesso ao livro didático. Aqueles professores que passavam atividades escritas e colocavam lá o word ou PDF no Google Sala de Aula, eu interpretava as perguntas e as alternativas da atividade”.

Outra situação desafiadora para o intérprete participante surgiu quando professores disponibilizaram para os estudantes vídeo-aulas do Youtube que não tinham janela de Libras. Sobre esse tipo de vídeos, o intérprete participante afirma “que eles tem direitos autorais eu não poderia infringir direito autoral por inserir janela de Libras e gravar direto do Youtube. Então eu tinha q buscar um método alternativo”. Vale ressaltar que todas essas questões apresentadas não faziam parte

necessariamente da rotina do intérprete nas aulas presenciais, onde ele poderia se dedicar à interpretação, sem se preocupar com o acesso do aluno ao seu trabalho. O meio alternativo encontrado não era nada simples e rápido. Já que não era possível gravar a interpretação das vídeo-aulas do Youtube enviadas pelos professores, por questões de direitos autorais, o intérprete precisou procurar no canal da Secretaria de Educação vídeo-aulas relacionados ao conteúdo vivenciado pela turma.

No canal do Youtube foi uma complicação porque eles não tem as aulas separadas por assunto, por temas, apenas tem: 'aula de geografia, 1º ano, aula 1'. Então não sabia qual a matéria. Tinha q abrir cada um pra ver se aquela aula daquele dia tinha sido referente aquela aula que o professor tava dando em paralelo. Então isso foi um grande desafio pra mim. Perdi muito tempo pra buscar essas aulas, já que o próprio professor não colocava vídeo aulas com janelas de Libras (INTÉRPRETE PARTICIPANTE).

Diante desse relato, podemos inferir que não há clareza no papel de cada profissional, uma vez que, procurar materiais adaptados às especificidades dos alunos da turma para apresentar em aula é atribuição do professor regente. Santos e Gomes (2020) afirmam que muitos professores delegam ao intérprete de Libras a responsabilidade pelo ensino aos estudantes surdos. Compreendemos por outro lado que o professor também está sobrecarregado nesse contexto de aulas remotas. No entanto, se esse cuidado em pensar nos surdos ao procurar materiais e decidir estratégias de ensino já estivesse consolidada nas aulas presenciais, talvez tivéssemos uma situação diferente agora. Chamamos, portanto, a atenção para os papéis dos profissionais envolvidos no processo.

Embora o contexto vivenciado pela sociedade no último ano seja desolador, o intérprete participante elencou pontos positivos do trabalho realizado de forma remota. Uma das vantagens mencionadas pelo participante é a obrigação de aprender novas tecnologias, visto como algo positivo, no sentido de levar o profissional em busca de maior conhecimento. Além disso, trabalhar no ambiente doméstico, para o entrevistado, consiste na possibilidade de tornar o ambiente mais agradável proporcionando maior conforto para realização do trabalho. E, em meio à uma Pandemia, o estar trabalhando em casa significa de certa forma mais proteção, conforme o intérprete participante.

Como principais pontos negativos foi mencionada a falta de retorno das alunas surdas, uma vez que havendo a gravação e envio das aulas, os estudantes não dão um feedback da interpretação, e dúvidas que possam surgir não são muitas

vezes apresentadas ao intérprete e ao professor, devido não acontecer de forma simultânea a interpretação da aula. Outro ponto abordado foi a diminuição do vínculo afetivo com o aluno surdo, pelo pouco contato. E, por fim, “falta de treinamento para o uso de novas tecnologias, o que acarreta perda de muito tempo buscando alternativas e às vezes não é a melhor alternativa” (INTÉRPRETE PARTICIPANTE). Sobre possível impacto que o intérprete participante percebe na aprendizagem do surdo, o impacto

é grande, principalmente de maneira negativa, porque poderia dizer, o aluno agora, falta, diminui a comunicação com seus pares, então diminui a expansão da Libras. É claro que a Libras é a língua deles mas mesmo assim ele já tem pouco contato com outras pessoas surdas, principalmente aqui na cidade aqui é pequeno então esse contato de diário dentro da escola, claro que vai expandir a Libras, uma hora ou outra a gente vai aprender um sinal novo, na própria aula e aí eles vão se comunicar vão repetir isso várias vezes. (INTÉRPRETE PARTICIPANTE).

Outro impacto mencionado foi em relação ao “aluno às vezes não tem autodisciplina para estudar autonomamente”. E ainda, um impacto no âmbito pessoal, “alguns surdos tem ficado mais propensos a doenças emocionais por causa dessa ausência é claro que isso aí é âmbito pessoal mas também afeta no educacional porque ele não fica estimulado a estudar” (intérprete).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intérprete participante traz dados inovadores e detalhados, nesse cenário de aulas remotas para estudantes surdos, o que torna evidente a necessidade de mais estudos e providências nesse contexto, para que alunos surdos não sejam prejudicados com falta de acesso ao conhecimento. Inclusive porque o intérprete que participou da pesquisa apresentou bom manejo, rápido e autônomo aprendizado do uso de ferramentas que possibilitaram a adequação de vídeos com janela de intérprete.

No entanto isso não é algo simples e provavelmente muitos intérpretes não dominam essas ferramentas. Encontramos intérpretes que não têm facilidade em manusear aplicativos tão específicos, como os de edição de vídeo, o que se torna uma limitação e pode levar o profissional intérprete a buscar outras possibilidades.

Assim, nosso artigo cumpre o objetivo de analisar as condições de atuação do intérprete de Libras em tempos de aulas remotas. E, suscita novas pesquisas no

intuito de aprofundar cada vez mais as análises sobre as diversas possibilidades encontradas por intérpretes de Libras no contexto pandêmico para continuar tornando acessíveis as aulas aos surdos. Propomos o aprofundamento de pesquisas acerca da perspectiva do estudante Surdo sobre as aulas remotas, uma vez que nesta pesquisa tivemos como foco a atuação e desafios do intérprete de Libras.

REFERÊNCIAS

- CUNHA, M. L. Análise das percepções de professores do ensino médio de uma escola recifense acerca da ética profissional do tradutor e intérprete de Libras em sala de aula. II Congresso Internacional de Educação Inclusiva. **Anais...** Campina Grande: Realize, 2016.
- FERREIRA, A. C. A. X; ABI-ACKEL, K. F; FARIAS, F. N. A. Os impactos da pandemia da COVID-19 nas atividades profissionais dos tradutores e intérpretes de língua de sinais. **Web-Revista Sociodialeto** – NUPESD / LALIMU, v. 11, n. 33, mar, 2021.
- LACERDA, C. B. F. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- SANTOS, R. F. F. A atuação do intérprete de Libras em tempos de pandemia: reflexões acerca de possibilidades e desafios. IV Congresso Internacional de Educação Inclusiva. **Anais...** Campina Grande: Realize, 2020.
- SANTOS, C. N; GOMES, A. F. Desafios enfrentados por alunos com deficiência, professores e intérpretes: um estudo na UESB, campus Vitória da Conquista. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v.7, n. 15, p. 251-272, jul.-dez. 2020.
- SCHEFER, R. C. A. **Considerações de uma Intérprete de Libras no Contexto Escolar**. Trabalho de conclusão de curso de bacharelado em Letras Libras. Joinville, SC. UFSC. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188445>. Acesso em: out. 2019.
- VERCELLI, L. C. A. Aulas remotas em tempos de COVID-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 47-60, 2020.

Capítulo 2

ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NOS ANOS INICIAIS DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DO ALTINHO-PE

Maria Lindaci de Sobral Soares

ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NOS ANOS INICIAIS DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DO ALTINHO-PE

Maria Lindaci de Sobral Soares

*Graduada em pedagogia pela universidade Federal de Pernambuco (UFPE);
Graduada em Serviço Social (bacharelado) pela universidade Norte do Paraná
(UNOPAR); Pós-graduação em Docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais,
pela Faculdade Futura; Pós-graduação em Assistência Social e Saúde Pública, pela
faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI); Cursando Pós-graduação lato
sensu em Interdisciplinaridade em Educação e Ciências Humanas.*

lindacisobral@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como tema a inclusão educacional nos anos iniciais. Como objetivo, esta pesquisa busca compreender a presença ou ausência de estratégias que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental mobilizam para trabalhar a perspectiva da Educação Inclusiva. O campo empírico abrange duas escolas do município de Altinho-PE. Para produção dos dados, acompanhamos a rotina de professores em duas salas de aula do Ensino Fundamental I, tendo como foco a prática inclusiva e a prática docente. Para aprofundarmos essa temática, realizamos uma discussão a partir de autores como Mantoan (2003), Machado (2009), Carvalho (2010), Candau (1983), Barbosa (2016), Sampaio (2009), Minetto (2008) e Magalhães (2009). Optamos pela pesquisa qualitativa, tendo como técnicas de coleta de dados conversas informais e entrevistas semiestruturadas, analisadas à luz da Análise de Conteúdo. Obtivemos como resultados às estratégias: as formações de professores(as), as adaptações curriculares, o apoio da turma e da escola, o auxílio do Atendimento Educacional Especializado e a presença dos(as) cuidadores(as) no que se refere ao apoio pedagógico.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Ensino Fundamental I. Prática docente.

ABSTRACT

The present work has as its theme the educational inclusion in the early years. As an objective, this research seeks to understand the presence or absence of strategies that teachers in the early years of Elementary School mobilize to work on the perspective of Inclusive Education. The empirical field covers two schools in the municipality of Altinho-PE. To produce the data, we followed the routine of teachers in two classrooms of Elementary School I, focusing on inclusive practice and teaching practice. In order to deepen this theme, we conducted a discussion based on authors such as Mantoan (2003), Machado (2009), Carvalho (2010), Candau (1983), Barbosa (2016), Sampaio (2009), Minetto (2008) and Magalhães (2009). We opted for qualitative research, using informal conversations and semi-structured

interviews as data collection techniques, analyzed in the light of Content Analysis. We obtained the following strategies as results: teacher training, curricular adaptations, support from the class and the school, assistance from the Specialized Educational Service and the presence of caregivers with regard to pedagogical support.

Keywords: Inclusive Education. Elementary School I. Teaching practice.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva afirma o direito de todos (as) à educação, exigindo para além do campo das adaptações físicas e materiais, uma nova postura da escola regular, passando a propor no Projeto Político Pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, nas formações, nas avaliações e nas atitudes de professores (as) e estudantes, ações que favoreçam a inclusão social, beneficiando a todos (as) os (as) alunos(as) e denunciando o caráter excludente no sistema educacional brasileiro.

A escolha dessa temática justifica-se pelas vivências na escola campo de estágio do curso Normal Médio, nos anos 2006 a 2009, onde passei a observar a prática pedagógica dos (as) professores (as), que relatavam não estarem preparados para lidar com alunos (as) com deficiências.

Assim, a Educação Inclusiva passou a ser objeto de estudo nos meus trabalhos no curso de pedagogia, especialmente nas disciplinas de Projeto Político Pedagógico (PPP¹) e nos estágios², pois como estudante e futura docente, vejo a necessidade de compreender as estratégias que os (as) professores (as) mobilizam para trabalhar na perspectiva da inclusão escolar, as quais tornam-se instrumentos

¹ A disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica 1 (PPP1), foi desenvolvida em uma instituição do município do Altinho-PE. Teve como requisito desenvolver uma pesquisa (30horas) etnográfica, a qual “permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 2009, p.41). Além disso, seguiu como abordagem os princípios da pesquisa qualitativa. Foi desenvolvido um relatório como objetivo de apresentar os resultados do relato de experiência, com procedimentos de pesquisa elaborados. Esse trabalho teve como tema: Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Como objetivo geral, tivemos o seguinte: Analisar enquanto política educacional, se a inclusão de alunos (as) com necessidades especiais conseguem alcançar o objetivo de uma educação para todos (as), sem exclusão, verdadeiramente inclusiva, promovendo o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, ético e social de todos (as) os (as) envolvidos (as).

² As experiências nos estágios ao final do curso de Normal Médio e no curso de Pedagogia foram elementos importantes também para a escolha da temática abordada nesse trabalho, visto que o estágio permitiu vivenciar diversas experiências. Assim, partindo do pressuposto do estágio como prática na formação docente, espaço de aprendizado e produção de conhecimento, é a partir dessa compreensão que fundamentamos nosso olhar em direção ao desenvolvimento de pesquisas que possam contribuir no processo educacional, atentando para as relações estabelecidas com a prática docente, tomando a postura de aprendizes para ressaltar a indissociabilidade entre a teoria e a prática.

para a preparação e efetivação da inclusão educacional, enriquecendo e potencializando a prática docente, no que se refere ao processo de aprendizagem de todos (as) os (as) alunos (as), sem exceção ou diferenciação.

Nesse sentido, este trabalho teve como foco as estratégias de trabalho dos (as) professores (as) que atuam na perspectiva da Educação Inclusiva, pois compreendemos as práticas desses profissionais como um dos fatores que influenciam no processo da referida concepção.

Escolhemos os trabalhos da Anped como campo/espço de pesquisa, por sua importância no panorama dos trabalhos acadêmicos. Tivemos como base o Gt15 (Educação Especial) nas edições: 34ª, 35ª, 36ª, 37ª, 38ª, tendo acesso a 108 trabalhos publicados, porém, apenas 27 se relacionavam com a Educação Inclusiva.

Quadro 1 - Total de trabalhos levantados no GT 15: Educação Especial da ANPED

REUNIÃO DA ANPED	TOTAL DE TRABALHOS DO GT 15 (EDUCAÇÃO ESPECIAL)	TRABALHOS COM TEMÁTICAS PRÓXIMAS
34ª REUNIÃO/2011	24	11
35ª REUNIÃO/2012	19	5
36ª REUNIÃO/2013	20	3
37ª REUNIÃO/2015	29	6
38ª REUNIÃO/2017	16	2
Total	108	27

Fonte: A autora (2019).

Nota: Site da ANPED. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>>. Acesso em: 20 de abr. 2019.

A partir dos apontamentos citados, minha inquietação é sobre como os (as) professores (as) que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental I mobilizam estratégias para trabalhar na perspectiva da Educação Inclusiva, pois muitos docentes ainda relatam dificuldades para trabalhar de acordo com essa perspectiva. Assim, o nosso objeto de estudo foram as estratégias que são desenvolvidas pelos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental que orientam a sua prática na perspectiva da Educação Inclusiva.

Apesar de ser um campo bastante discutido, a inclusão escolar ainda permanece sendo um desafio, visto que as práticas de acolhimento em algumas instituições educativas ainda têm sido excludentes em relação aos alunos com

deficiência. Sendo assim, esta pesquisa busca contribuir com as discussões acerca da inclusão de pessoas com deficiência, no Ensino Fundamental - anos iniciais.

Neste trabalho, tivemos como objetivo geral compreender a presença - ou ausência - de estratégias que os (as) professores (as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental mobilizam para trabalhar a perspectiva da Educação Inclusiva nas escolas do município do Altinho-PE. Com isso, tivemos como objetivos específicos: identificar as estratégias que orientam a prática docente dos (as) professores (as) que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental frente aos desafios da Educação Inclusiva; analisar a presença ou ausência de estratégias de adaptação curricular para os (as) alunos (as) com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas do município do Altinho/PE.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A trajetória da Educação Inclusiva, a qual visa acolher no ambiente escolar os (as) alunos (as) de forma geral, tem sido marcada por um caráter excludente, segregativo e conservador. Essa situação tem se arrastado ao longo dos anos e perpetuado transgressões ao direito à educação e à não-discriminação, garantidos na Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu Art.208, bem como, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além de declarações, decretos e estatutos.

Não obstante, a Educação Inclusiva não visa garantir somente a aceitação das diferenças no meio escolar, mas vai além dos muros da escola, criando condições para que todos os indivíduos tenham as mesmas oportunidades. De acordo com Carvalho (2010, p. 101):

Ao pensar na proposta de Educação Inclusiva, além de estendê-la a todos, sem exceção, cumpre lembrar que o processo educacional não se limita ao espaço escolar. Na escola ele se sistematiza no projeto curricular que inspira as práticas pedagógicas com ênfase para a desenvolvida em sala de aula.

Nessa perspectiva, as ações educativas têm como eixo o convívio com as diferenças e a aprendizagem para todos (as), construídas no coletivo das salas de aula, propiciando a todos os indivíduos, indistintamente, a mediação do saber, tendo

em vista a formação do ser na sua completude. A Convenção da Guatemala (1999), ratificada no Brasil pelo decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001, afirma a:

Eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência e o favorecimento pleno de sua integração à sociedade. Define a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, ou em seus antecedentes, consequências ou percepções, que impeçam ou anulem o reconhecimento ou exercício, por parte das pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

A Constituição de 1988 elege em seu Art. 206, inciso I, como um dos princípios para o ensino, “a igualdade de condições de acesso e permanência nas escolas”, acrescentando que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Art.208, inciso V).

Assim, uma vez que todos esses textos legais permitem uma base para a construção de uma educação de qualidade e para uma sociedade inclusiva, solidária, sem preconceitos ou discriminação, nota-se a necessidade de pôr em prática o acesso e a permanência de alunos (as) com deficiência na escola. Para Mantoan (2003, p. 24), “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

Frente a esse paradigma educativo, a escola pode ser definida como uma instituição social que tem por obrigação atender de forma igualitária a todos (as), sem exceção, isto é, uma escola aberta, democrática e de qualidade, que promova o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, moral, ético e social, ao mesmo tempo em que facilita a inserção dos educandos na sociedade como membros ativos.

Com base na teoria Freiriana, um ensino para todos (as) parte da compreensão de que todos (as) os (as) alunos (as) sempre sabem alguma coisa, possuindo as capacidades necessárias para aprender, porém, no seu ritmo e do jeito que lhe é próprio. Freire (1996, p. 47) enfatiza que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção”.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS)

No final do século XX, o Brasil foi tomado pelo discurso da Educação Inclusiva, que defende o ingresso dos(as) alunos(as) com deficiência na escola regular, essas inovações da inclusão, de forte apelo ético, produziram nos(as) professores(as) preocupações, medos, inseguranças, colocando em xeque a formação docente.

Considerando a formação inicial e continuada indissociáveis com a teoria e a prática, trazemos a trajetória do processo de formação de professores (as) de forma não linear, tendo diferentes sentidos e objetivos nos diferentes momentos históricos. Nesse contexto, nos anos 1960, a docência era entendida como transmissão de conhecimentos; nos anos 1970, como um fazer técnico; nos anos 1980, como mudança social (formação de estudantes críticos e responsáveis pela mudança social); nos anos 1990, a atividade pedagógica foi tida como espaço privilegiado para problematizar, significar e explorar os conteúdos teóricos; nos anos 2000, a educação científica passou a ser vista como atividade pedagógica e espaço de pesquisa (reflexão, construção e produção de conhecimento, na busca por uma racionalidade prática).

As demandas que o novo paradigma da inclusão impõe no desempenho do ofício docente, desencadeiam novas exigências aos processos de qualificação profissional. Nesse sentido, a formação de professores (as) tem um papel fundamental, seja na formação inicial ou na formação continuada.

A formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola (NÓVOA, 1989, p. 28).

Como vimos, a inclusão educacional impõe o aprimoramento de competências adquiridas na formação inicial, exigindo também competências inteiramente novas, que complementam a formação inicial. Os espaços de formação, os quais têm como base os saberes profissionais, por meio da difusão de técnicas de trabalho e métodos, registros das práticas educativas, representam estratégias no sentido de oportunizar, aos professores (as), a possibilidade de refletir

sobre suas ações/práticas individuais e coletivas, conscientizando-os acerca de suas concepções, crenças e valores que embasam sua prática diária.

Assim, a experiência do (a) professor (a), na perspectiva da Educação Inclusiva, assume lugar de destaque na aprendizagem profissional da docência. Trata-se de aprender na prática e pela prática, visto que não existem fórmulas prontas, sendo de suma importância que esses espaços de formação sejam mobilizadores na construção de novos saberes que servirão de base para o exercício da docência.

Essa realidade aponta para a complexidade presente nos processos de ensinar e aprender, comparando os limites e possibilidades de atuação dos (as) professores (as), gerando questionamentos sobre o que e como ensinar aos alunos (as) com deficiência na escola, questionando uma educação que deve ter como base os conceitos de uma educação de qualidade para todos (as). A partir dessa compreensão, ocorre a incorporação de novos saberes e procedimentos no processo ensino-aprendizagem desenvolvido no cotidiano de trabalho.

Nesse sentido, Sampaio (2009, p. 135) afirma que “a formação do professor deve proporcionar uma análise de sua prática, em vez de ser apenas um momento de repasse de conteúdo”. De acordo com Freire (1988, p. 19) “Não podemos reconhecer os limites de nossa prática educativa se não sabemos, se não estamos claros, em face de, a favor de quem desenvolvemos nossa ação docente.”

As discussões atuais na área de formação de professores (as) ressaltam a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem, dificuldades, pontos a serem superados. Portanto o processo formativo do professor inclusivo é pautado na discussão, reflexão e socialização das práticas pedagógicas, contribuindo para a prática docente e uma aprendizagem significativa dos (as) alunos (as).

PRÁTICA PEDAGÓGICA/DOCENTE

A prática pedagógica como ação intencional, desenvolvida para atingir objetivos, envolve uma diversidade de fatores que compõem o processo de ensino-aprendizagem, que engloba as dimensões técnica, humana e política. Como afirma Candau (1982, p. 23):

A prática pedagógica, exatamente por ser política, exige a competência técnica. As dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica se exigem reciprocamente. Mas, esta mútua implicação não se dá automaticamente e espontaneamente. É necessário que seja conscientemente trabalhada. Daí a necessidade de uma didática fundamental. A perspectiva fundamental da didática assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro de sua temática.

A prática pedagógica, entendida como todas as atividades realizadas pelo professor no processo educativo, como ação consciente, não é solta ou neutra, mas está ligada a um referencial teórico e metodológico, a uma didática. Dessa maneira, entendemos o ensino/aprendizagem como um processo intencional, isto é, orientado por objetivos a serem alcançados, estando relacionado a aspectos, como: seleção de conteúdos, organização do processo de avaliação e escolha de técnicas avaliativas, planejamento de aulas, currículo, entre outros fatores que constituem o núcleo da dimensão técnica do processo de ensino-aprendizagem e, assim, as definições dos objetivos. Portanto, a prática docente é de suma importância à efetivação da inclusão educacional.

Para Freire (1996, p. 43), “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a própria prática”. Contudo, ao se pensar na mudança, vemos que ela envolve sentimentos ambivalentes, com os quais o sujeito diante do dilema de manter o status *quo* ou mudar, sofre com a incerteza, com o medo, e pode se tornar resistente a mudanças.

Diante do paradigma da inclusão educacional, surgem novas demandas referentes à uma prática não muito diferente ao que consta no processo de ensino-aprendizagem do sistema educacional comum, uma prática que tem por objetivo a aprendizagem do alunado. Entretanto, o processo inclusivo traz a necessidade de adequação para que nos ajustemos às necessidades dos indivíduos com deficiências. Como afirma Carvalho (2010, p. 19), “todos precisam vivenciar a inclusão na aprendizagem para que a intencionalidade educativa aconteça, assim como a prática pedagógica necessita ser revista e aprimorada, adequando-se às características pessoais do aprender e do participar”.

As práticas desenvolvidas em sala de aula, reveladas na ação sistemática e intencional, têm como base a aprendizagem de todos os indivíduos, dentro de uma realidade de grande diversidade de sujeitos e especificidades, na qual cada um tem um ritmo próprio de aprender.

METODOLOGIA

Na busca por estabelecer uma aproximação com o objeto de estudo que pretendíamos pesquisar, visando as respostas para o problema de pesquisa, optamos por fazer uso da pesquisa qualitativa, tendo em vista que, essa abordagem possibilita identificar e analisar dados que não são mensurados numericamente. De acordo com Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações das crenças, dos valores e das atitudes”.

Essa pesquisa teve a observação e a entrevista semiestruturada como instrumentos utilizados para atingir os objetivos específicos delimitados, uma vez que teve como intuito compreender a presença - ou ausência - de estratégias que os (as) professores (as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental mobilizam para trabalhar a perspectiva da Educação Inclusiva na sala de aula, fazendo-se necessário, portanto, o acompanhamento dos docentes em suas vivências durante um determinado período de tempo.

A pesquisa foi desenvolvida na cidade do Altinho-PE, em duas escolas públicas, tendo como foco a Educação Inclusiva, e sendo os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I os sujeitos da pesquisa. Tivemos como critérios de escolha escolas de origem pública, as quais atendem a um grande número de alunos (as) com deficiência.

A primeira escola foi denominada Escola A, mantida pelo poder público, e funciona em dois turnos, da 7h 30min às 11h 50min e das 13h 00min às 17h 20min. A instituição oferta as etapas da Educação Infantil e o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), além de contar com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais, na sede escolar, o qual é realizado no contra turno das aulas. Atualmente, esse serviço atende a 300 alunos.

A escola A traz em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e no regimento, a Educação Inclusiva baseada no respeito às diferenças, no exercício da cidadania e na dignidade humana, pregando o respeito à diversidade, no qual se firma o conceito de inclusão social. A participação de todos (as) os (as) estudantes fortalece a concepção democrática defendida nos documentos citados, respeitando o sujeito em suas singularidades. A escola é composta por 10 salas de aula, mais uma sala para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e uma biblioteca. Sua

estrutura é adaptada com rampas e um banheiro também adaptado, assim é estruturado todos os demais ambientes.

A segunda escola, denominada Escola B, tem sua localização no centro da cidade, atendendo a 853 alunos em três turnos, incluindo o Atendimento Educacional Especializado e a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Sua estrutura é composta por 12 salas de aula, uma sala do AEE e uma biblioteca. É importante salientar que não tivemos acesso ao PPP da escola, pois o mesmo estava no processo de construção/revisão.

Os critérios para a escolha dessas duas escolas foram os seguintes: escolas municipais, localizadas ao alcance da pesquisadora, que atendessem a um grande número de alunos (escolas de médio e grande porte), que possuíssem como público alunos (as) com deficiência e que oferecessem o Atendimento Educacional Especializado. A partir disso, buscamos compreender as estratégias de trabalho dos (as) docentes dessas escolas frente à prática educacional inclusiva no ensino regular do município da cidade do Altinho-PE. As observações foram realizadas em 10 salas de aula, totalizando oito professores entrevistados.

Foi realizado um levantamento nas duas instituições, a fim de identificar a quantidade de alunos (as) com deficiências, assim como seus respectivos diagnósticos, para auxiliar na compreensão do contexto vivenciado pelos docentes. Para melhor compreensão dos dados, seguem os quadros abaixo:

Quadro 2 – Quantidade de alunos (as) com deficiência na Escola A

ESCOLA A	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
Diagnóstico	1- Sem laudo	1- Autismo	1-TDAH e Transtorno de humor bipolar 1-Retardo do desenvolvimento, hiperativo agressivo 1- Autismo 1- Retardo mental moderado com agitação e agressividade 1- Sem laudo	1- Deficiência intelectual	1- Retardo no desenvolvimento neuromotor (cadeirante) 1- Autismo

Fonte: A autora (2019).

Quadro 3 – Quantidade de aluno(s) com deficiência na Escola B

ESCOLA B	3º ANO 'A'	3º ANO 'B'	4º ANO 'A'	4º ANO 'B'	5º ANO 'A'	5º ANO 'B'
Diagnóstico	1- Síndrome Down 1- Transtorno do Espectro Autista	1- Prognóstico sombrio 1- Transtorno do espectro Autista 1- Deficiência múltipla	1- Transtorno do espectro Autista	1-TEA/ Deficiência múltipla	1 - Crise não especificada 1-Deficiência Intelectual	1- TDAH 1 -Múltiplas 1 - Baixa Visão 1- Múltiplas

Fonte: A autora (2019).

Utilizamos a Análise de Conteúdo, segundo Minayo (1994), como ferramenta de tratamento das entrevistas, com o intuito de explorarmos os sentidos, e a partir das falas dos (as) professores (as), focamos os elementos referentes ao objeto dessa investigação.

Nessa perspectiva, organizamos as respostas de acordo com o que buscamos solucionar em cada um dos objetivos propostos (como podemos ver nos quadros). Destacamos ainda o processo seguido para a análise dos dados, a saber: transcrição das entrevistas colhidas com os sujeitos da pesquisa, leitura, escolha das respostas que mais se adequavam à questão/objetivos da pesquisa. Assim, apresentamos a seguir as perguntas e respostas dos (as) professores (as) entrevistados (as), analisando-as à luz dos (as) teóricos (as) discutidos neste estudo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir das narrativas dos professores (as), pudemos perceber que sobressai uma espécie de consenso discursivo em relação à visão dos (as) docentes no que diz respeito aos fatores que compõem o processo da Educação Inclusiva, ao mesmo tempo em que há uma discordância entre suas falas e a prática observada. Dito de outra forma, foi possível ver as contradições entre as observações da prática docente no cotidiano escolar com as suas falas, também em relação aos estudos dos teóricos da área. As questões da entrevista semiestruturada estão colocadas no quadro abaixo.

Quadro 4 – Questões da entrevista semiestruturada

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	
1 ^a	A escola e os(as) professores(as) estão preparados(as) para receber as crianças com deficiência no ensino regular? Justifique sua resposta.
2 ^a	Qual a sua formação? Você acha que ela é suficiente para trabalhar na perspectiva inclusiva? Por quê?
3 ^a	Os(as) professores(as) buscam estratégias de distintos campos de saberes para serem utilizados no sentido de orientar e dar suporte diante do desafio de trabalhar a prática inclusiva de uma pedagogia que tem como base a diversidade e a inclusão de todos os (as) alunos (as). Quais estratégias que dão suporte à sua atuação no Ensino Fundamental para trabalhar na perspectiva da Educação Inclusiva?
4 ^a	As adaptações curriculares podem ser entendidas como estratégias de planejamento e de atuação dos docentes para a efetivação do ensino/aprendizagem de todos(as). Nesse sentido, quais são as adaptações que o(a) professor(a) pode fazer na sala e no plano de aula para favorecer a aprendizagem dos(as) alunos(as) com deficiência? Exemplifique algumas adaptações que você já realizou e/ou dificuldades para a realização das mesmas.
5 ^a	A ausência ou presença de estimulação desde os primeiros anos na escola em vivenciar a inclusão influencia no desenvolvimento dos(as) alunos(as)? Cite exemplos.
6 ^a	Ter acesso ao diagnóstico do(a) aluno(a) com deficiência é importante para a prática docente na perspectiva da Educação Inclusiva? Por quê?

Fonte: A autora (2019).

Compreender a presença - ou ausência - de estratégias que os (as) professores (as) do Ensino Fundamental mobilizam para trabalhar a inclusão exige analisar vários aspectos, pois a inclusão como paradigma que precisa vivenciar a aprendizagem de todos (as) está relacionada à prática docente/pedagógica. A prática pedagógica como ação técnica e intencional varia de acordo com a realidade/situação, não estando pronta e acabada, mas construída no dia a dia, tendo como base o processo de ensino-aprendizagem de todos (as) os (as) alunos (as).

Esse trabalho teve os saberes/práticas docentes como uma marca da produção da inclusão, colocando a profissão docente em um conjunto de competências técnicas e teórico-metodológicas que dão suporte ao trabalho do (a) professor (a). Considerando o (a) professor (a) em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais.

As políticas de inclusão existem há algum tempo e ainda assim ouvimos o discurso de que a escola não está preparada para conviver e trabalhar com alunos (as) deficientes. Essas afirmações estão relacionadas a vários fatores, que vão além das necessidades estruturais, pois as mudanças que a inclusão exige ocorrem nos

sentidos materiais/estruturais (equipamentos, máquinas, livros, etc.), como também nos aspectos conceituais (ressignificação do papel da educação, da escola, das relações, hábitos, atitudes e concepções). Estes aspectos trazem mudanças que influenciam direta e indiretamente as relações sociais dentro e fora da escola. Vejamos, a seguir, as respostas à seguinte questão: A escola e os professores estão preparados para receber crianças com deficiência no ensino regular?

Quadro 5 – Respostas dos (as) professores (as) à questão 1

Professor (a) 3 Escola A	“As escolas não estão preparadas para receber os(as) alunos(as) com deficiência no ensino regular, estão tentando, eles(as) estão vindo à escola, mas eu, hoje, não os(as) vejo incluídos(as). Eles(as) têm que se virar! Eles(as) quem tem que se adaptar ao espaço, à sala regular e ao professor(a), e não a escola está recebendo-os e adaptando-se a eles, são eles que estão chegando e se adaptando”.
Professor (a) 3 Escola B	“Não, em minha opinião, não! Porque a questão não é só a escola, é nós, professores(as), que não tivemos essa formação [...] chegam, jogam eles(as) na sala de aula, onde nós não fomos preparados(as), onde eles(as) não acompanham o nível dos(as) alunos(as) [...]”.
Professor (a) 4 Escola B	“As escolas deveriam, de fato, estarem preparadas, mas infelizmente no contexto escolar não estão, porque os(as) professores(as) não são capacitados(as) para atender a essa demanda, porque se exigem especificidades maiores para que possa compreender tanto o déficit, como o transtorno e a síndrome [...]”.

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019).

As afirmações de alguns professores (as) estão em consonância com a realidade observada nas salas de aula, pois a maneira como a inclusão dos (as) alunos (as) com deficiência vem sendo vivenciada negligencia as suas particularidades, deixando-os (as) apenas preenchendo um lugar na sala, sem que ocorra a aprendizagem.

As condições de excluídos no processo de escolarização em que ainda se encontram muitos alunos com deficiência indicam que é preciso garantir não apenas seu acesso ao sistema de ensino, mas investir na melhoria da qualidade de ensino.

Como resposta a essa questão (se as escolas estão preparadas para receber os(as) alunos(as) com deficiência), sobressaiu-se um discurso no qual os(as) professores(as) atribuem a afirmação de que a escola não está preparada para receber os(as) alunos(as) com deficiência por falta de formação adequada.

Outros(as) professores(as) relataram suas visões sobre os avanços que estão ocorrendo em relação ao paradigma da Educação Inclusiva no cotidiano escolar,

destacando a trajetória dessa perspectiva como um processo de luta pelo direito à igualdade, e uma inclusão que não está fora dos processos sociais, avanços e contradições de uma realidade de dificuldades. Assim, como nos relatou o(a) professor(a) 1 da Escola B sobre as atuais políticas para a Educação Inclusiva, “[...] eu diria que estão melhorando a cada dia [...]”.

Diante do que foi visto, a formação de professores (as) surge nessa pesquisa como um fator chave no processo de inclusão dos (as) alunos (as) com deficiência. Nesse sentido, os (as) professores (as) ressaltaram a importância da qualificação profissional, apontando a ausência de formação como uma das principais barreiras para a efetivação da inclusão, ou seja, descrevem a formação como um dos principais fatores que dão base ao trabalho do (a) professor (a) diante da inclusão. Assim, os relatos se referem à ausência, precariedade e importância do mesmo. Como percebemos na fala do (a) professor (a) 1 da escola A: “Dizer que os (as) professores (as) estão preparados (as) para receber essas crianças, não estão, porque nossa formação não está voltada para as necessidades especiais”.

Todavia, o paradigma da inclusão ainda provoca muitos preconceitos, receios e inseguranças. Quase todos (as) os (as) professores (as) entrevistados (as) expuseram em sua fala a palavra angústia, insegurança e impotência quando se referiam ao processo da inclusão.

Esses sentimentos emergem diante do desafio de uma sala de aula superlotada, com a necessidade de atender a todos (as), visto que cada aluno (a) possui especificidades, não sendo diferente com os (as) alunos (as) com deficiência. Vejamos, nesse sentido, as falas seguintes dos (as) professores (as) das escolas A e B:

Quadro 6 – Falas dos (as) professores (as) extraídas das conversas informais

Professor (a) 1 Escola A	“A gente fica angustiada em não poder dar a atenção devida que as crianças merecem, mas a gente vai fazendo o que pode”.
Professor (a) 2 Escola A	“[...] sinto uma angústia porque não posso fazer mais, queria fazer mais, porém, sou apenas professor (a). [...] eles não são especiais apenas na sala de aula, continuam sendo especiais em casa, onde vemos que tem as necessidades também [...]”.
Professor (a) 4 Escola B	“[...] outra coisa que angustia muito os (as) professores (as) é a quantidade de alunos. [...] temos turmas aqui que têm 4 na mesma turma, uma turma já superlotada de alunos (as), eu acho que a quantidade deve ser revista.”

Professor (a) 1 Escola B	“[...] não é fácil o (a) professor (a) estar com quase 40 alunos em uma sala de aula, porque é 35, 36 alunos, você está com essa quantidade de alunos (as) e o professor sozinho para dar conta de toda diversidade [...]”.
-------------------------------------	---

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019).

Como vimos, esses sentimentos surgem diante de uma “realidade que não é fácil”, diante de salas de aula superlotadas, tendo em média 38 a 40 alunos, sendo este mais um dos fatores que dificultam a efetivação da inclusão.

Entre os (as) entrevistados (as), tivemos um (a) professor (a) que apresentou uma concepção contrária aos demais professores (as), referindo-se à inclusão como um processo que produz sensação de satisfação e igualdade.

Quadro 7 - Resposta dos (as) professores (as) à questão 2

Professor (a) 4 Escola B	“[...] eu me sinto preparado (a) porque tenho uma formação em clínica, neura e pedagogia. Então, minha formação me possibilitou trabalhar de uma forma diferenciada com meu aluno (a). [...] isso possibilita interagir com meu aluno (a) com uma visão diferente, vendo que essas crianças têm potenciais, têm capacidade, que elas podem alcançar, e isso era algo que antes eu desconhecia. Então, hoje eu me sinto realizada nisso, em poder ajudar, e feliz em ter conhecimento para trabalhar de forma adequada para com eles”.
Professor (a) 3 Escola A	“[...] o processo de inclusão traz uma sensação de igualdade, sim, sensação boa [...], eu acho que na questão da inclusão, para podermos nos sentir aptos a trabalhar com as crianças, temos que fazer alguns cursos complementares, porque são muitas deficiências encontradas em nossa sala de aula. No curso de pedagogia, quando se trabalha inclusão, trabalha a cadeira de forma geral, então, eu não acho que ela nos deixa pronto (as) para trabalhar com a Educação Inclusiva, mas ela deixa um leque, onde cada um vai buscar sua dificuldade e vai trabalhar com ela. [...] então, é um preparo diário, a gente estar se capacitando para isso”.

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019).

Nesse contexto, foi possível chegar à conclusão de que os (as) professores (as) consideram a formação como fator principal para a autoafirmação no trabalho com a inclusão educacional. Esses profissionais apontaram a formação como suporte para a efetivação da prática inclusiva, visto que de todos (as) os (as) entrevistados (as) apenas um (a) afirmou estar realmente preparado (a) e outro (a) se refere aos sentimentos de inclusão como algo positivo, expressando a necessidade de formações que dê suporte ao professor (a) no trabalho com a inclusão. Assim como tivemos outra parcela dos (as) entrevistados (as) que expressaram que a escola não está preparada e que os (as) professores (as)

também não estão aptos (as) para receber e trabalhar com alunos (as) com deficiência.

A formação como estratégia citada pelos (as) professores (as) traz afirmações e contradições, sendo uma das causas para a não efetivação da Educação Inclusiva no ambiente escolar, ao mesmo tempo, surge nas falas como fator fundamental para a consumação dessa perspectiva.

Diante do discurso sobre formação, é ressaltada a importância da formação continuada, da necessidade de especialização, sendo a experiência um fator que contribui para a inclusão educacional, assim como a necessidade de o profissional ir em busca de sua própria formação, ou seja, ser o sujeito de seu processo formativo. As falas dos (as) professores (as) em relação à formação na perspectiva da Educação Inclusiva estão em consonância com o que os (as) autores (as) almejam para o cenário da Educação Inclusiva.

Quadro 8 - Resposta dos (as) professores (as) à questão 2

Professor (a) 2 Escola A	“[...] o profissional tem que se especializar um pouco mais, tem que ir em busca, porque só isso talvez não seja o suficiente, aí a gente tem que ir em busca com cursos, estudos em casa mesmo. [...] a gente precisa sempre estar se reciclando, se especializando mais, porque se a gente parar no tempo com um curso que a gente tem, acho que é pouco, e o dia a dia ajuda ainda mais, a experiência do dia a dia”.
Professor (a) 3 Escola A	“[...] muito importante a formação continuada, pois são esses cursos complementares que nos capacitam no dia a dia, pós-graduação, especializações na área, os trabalhos científicos, os (as) autores (as) que falam sobre isso, até porque eles (as) são formados (as) em cada área, então essas formações continuadas e essas pós-graduações são o que nos capacita, nos prepara mais para trabalhar”.

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019).

Segundo Marin (1995, p. 32):

O professor precisa dar continuidade nos estudos não apenas para ficar atualizado quanto às modificações na área do conhecimento da disciplina que leciona. Há uma razão muito mais premente e mais profunda, que se refere à própria natureza do fazer pedagógico. Esse fazer que é do domínio da práxis e, portanto, histórico e inacabado.

A formação surge, portanto, como estratégia principal ao desenvolvimento de uma Educação Inclusiva, da efetivação de uma prática inclusiva na escola e sala de aula, mas que ainda não é consolidada no Brasil. Nesse sentido, Gatti (2012, p. 204) afirma que “a melhoria da formação inicial é essencial para que formação continuada possa atingir seus objetivos”.

Analisando o PPP de uma das escolas, temos a seguinte referência à importância dessas formações: “a formação continuada aos professores da rede municipal é um elemento necessário para que o atendimento aos alunos com deficiência possa acontecer satisfatoriamente” (PPP da escola A).

Diante dos dados relatados, vemos que a formação para os (as) professores (as) pode trazer o sentido de o seu fazer pedagógico, contudo, por eles (as) não terem acesso a essas formações, surgem o sentimento de insegurança, além de outros já citados no texto. Vejamos, nesse sentido, a fala do (a) professor (a) 2 da escola A: “[...] no meu ponto de vista, a inclusão acaba sendo uma exclusão, porque a gente não tem preparo suficiente”.

Nesse contexto, em uma abordagem que tem como princípio a aprendizagem de todos (as), as adaptações surgem como respostas dos (as) professores (as) no que se refere às estratégias que dão suporte para trabalhar na perspectiva da Educação Inclusiva, com vistas ao processo de ensino-aprendizagem. Como já citado, a inclusão acontece quando está havendo a aprendizagem. Assim, adaptações podem ser entendidas como instrumentos para superar as dificuldades no processo educativo.

Trata-se de pequenos ajustes que forneçam respostas individuais e coletivas às necessidades dos (as) alunos (as) com deficiência, sejam elas nos aspectos materiais, relacionais ou organizativos. Como afirma Minetto (2008), pode-se assinalar que as adaptações curriculares abrangem toda a organização de estratégias educativas que ajudem, facilitem e promovam a aprendizagem do (a) aluno (a).

É importante destacar que não se trata de elaborar um currículo paralelo, mas sim a introdução de medidas capazes de flexibilizar os currículos normais, no qual os (as) alunos (as) com deficiências terão os mesmos conteúdos, porém, as metodologias podem ser diferentes. Contrário a esses preceitos, foi observado nas escolas pesquisadas que em algumas salas os (as) alunos (as) com deficiência, muitas vezes, estavam sem atividades, enquanto a turma estava fazendo/desenvolvendo algo, bem como que, quando era dada uma atividade para que esses (as) a realizassem, era totalmente diferente do assunto trabalhando pelo restante da turma.

Os discursos revelam explicações acerca do por quê os(as) alunos(as) não acompanham as atividades da turma. Porém, foi visto que havia atividades que os

(as) alunos (as) poderiam desenvolver em grupo ou individualmente, mas foi colocado para eles (as) algo totalmente diferente. Como exemplo, observamos em uma das salas pesquisadas os (as) alunos (as) (não deficientes) confeccionarem cartazes sobre determinado assunto, enquanto os (as) alunos (as) (deficientes) coloriam um desenho que nada se relacionava com o assunto trabalhado naquela aula.

Quadro 9 – Resposta dos (as) professores (as) à questão 4

Professor (a) 1 Escola A	“[...] a gente tenta adaptar um pouco a nossa aula para atender aquela criança, e nem sempre aquela criança alcança o nível da sala de aula, daquela turma, então a gente procura fazer atividades diferentes pra que eles não se sintam [...] envergonhados de não conseguir fazer [...]”.
Professor (a) 3 Escola B	“As adaptações têm que existir porque eles (as) não acompanham, eu tenho que fazer uma atividade dentro do assunto que os mais vão ver, mas a gente nem sempre consegue [...]”.

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019).

Analisar a fala dos (as) professores (as) em contraponto com a observação de suas práticas possibilitou verificar que as adaptações trabalhadas no dia a dia não correspondem às adaptações almejadas pela Educação Inclusiva, na qual as diferenças, ritmos e individualidades são fatores que norteiam o processo de ensino-aprendizagem. Segundo essa perspectiva, não se deve diferenciar a atividade trabalhada pelos (as) alunos (as) deficientes do assunto trabalhado pelo restante da turma.

No que se refere às adaptações, sabemos que há algumas exceções, pois realmente têm alunos (as) que não acompanham a turma, porém, são poucos (as) que realmente precisam de uma adaptação totalmente diferente. De todos os (as) entrevistados (as), apenas três professores (as) demonstraram fazer adaptações de forma correta, trabalhando o mesmo assunto, mudando apenas a metodologia, ou seja, a maneira de repassar o assunto. Vejamos, nesse sentido, a fala do (a) professor (a) 4, da Escola B, sobre a questão da adaptação:

Nesse processo, a aprendizagem ganha espaço central, focalizando a adaptação curricular como estratégia de ensino-aprendizagem, na atuação docente, no planejamento, na forma de organizar as atividades, de desenvolver e executá-las. Desse modo, desenvolvem-se nos sujeitos as habilidades e competências cognitivas, afetivas, relacionais e políticas, tendo como base o objetivo de que todos

(as) podem aprender, ainda que seja com ritmo e estímulos diferentes, valorizando a diversidade, a autonomia e respeitando o ritmo de cada um.

As adaptações curriculares consistem em ajustes ou adaptações que vão de pequenas modificações até mudanças significativas, de forma que sejam trabalhados os mesmos assuntos (conteúdos) para todos (as) os (as) alunos (as), diferenciando apenas a metodologia de forma a atender as necessidades individuais dos (as) alunos (as) no processo educativo.

Assim, as adaptações surgem nas falas dos sujeitos da nossa pesquisa como estratégias que podem dar suporte para o trabalho na perspectiva inclusiva. De acordo com as falas e observações, a maioria dos (as) professores (as) não faz as adaptações necessárias e quando o faz, não estão em consonância com as adaptações na perspectiva da Educação Inclusiva, na prática de diferenciação apenas das metodologias e não dos assuntos trabalhados.

Diante desse processo que envolve as adaptações curriculares, surge a importância de os (as) professores (as) terem acesso ao diagnóstico dos (as) alunos (as) com deficiência. Como afirma Minetto (2008, p. 95), "fazer adaptações curriculares para os (as) alunos (as) com deficiência pressupõe ter em mente as particularidades de cada educando, as quais precisam ser consideradas para que tenhamos sucesso na aprendizagem". Esses fatores estão em consonância com as afirmações também dos (as) professores (as), em relação ao acesso ao diagnóstico dos (as) alunos (as) com deficiência.

Quadro 10 - Resposta dos (as) professores (as) à questão 6

Professor (a) 3 Escola A	"Com esse laudo, nós vamos fazer uma pesquisa direta com relação aos autores (as) dessa deficiência, [...] vai ser mais fácil de a gente identificar a dificuldade da criança para trabalhar com ela [...]. então, o laudo é fundamental, sem o laudo o trabalho fica 90% mais difícil".
Professor (a) 1 Escola B	"Diagnóstico é o que vai dar condições de o (a) professor (a) entender melhor aquela deficiência, acho até que é necessário que o (a) professor (a) saiba o tipo de deficiência [...], para facilitar a compreensão dele, a relação deles, ver o que faz, do reagir com cada aluno (a)".
Professor (a) 1 Escola A	"veja bem, é a partir do diagnóstico que o (a) professor (a) vai traçar suas metas, o como você vai trabalhar com aquela criança, vai até começar a pesquisar como trabalhar com aquela criança através do diagnóstico".
Professor (a) 4 Escola B	"[...] muito importante, como vou saber o diagnóstico daquela criança? Saber trabalhar com ela, sem ter um CID, um laudo que possa acobertar aquela criança? É importante, pois, para que eu possa trabalhar com ela de uma forma diferenciada, que eu possa subsidiar

	de uma forma mais ampla, que eu possa buscar de uma forma que ele compreenda [...]”.
--	--

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019).

O acesso ao diagnóstico dos (as) alunos (as) foi identificado como uma estratégia para a Educação Inclusiva, vista como uma forma de o docente obter informações sobre as características de seus discentes, pois, através do CID, o docente poderá compreender e conhecer habilidades, dificuldades e, assim, auxiliar no seu planejamento e nas adaptações que se fazem necessárias à inclusão, não apenas na sala de aula, mas na aprendizagem e na participação.

Nas observações realizadas nas escolas, outro fator que chamou bastante a atenção no processo de ensino-aprendizagem foi a ausência de estimulação. Essa estratégia foi totalmente ausente ou pouco vivenciada no contexto das escolas observadas. Porém, questionados sobre a importância do estímulo, ela aparece nas falas dos (as) docentes como fator de suma importância à efetivação do processo de ensino-aprendizagem e, em especial, no contexto da Educação Inclusiva.

Quadro 11 – Resposta dos (as) professores (as) à questão 5

Professor (a) 4 Escola B	“[...] a estimulação é fundamental para qualquer um independentemente, pois sem estímulo, sem vontade, sem querer dar o seu melhor e estimular aquela criança [...], eu acho que sem estímulo ninguém chega a lugar algum, acho que se faz necessário você estimular, para que essa criança perceba que ela é capaz, que ela interage [...]”.
Professor (a) 2 Escola B	“[...] fundamental, acho que o estímulo é necessário em qualquer situação, [...] o estímulo é fundamental para ter a aproximação do (a) professor (a) com o (a) aluno (a)”.
Professor (a) 1 Escola A	“É muito importante a estimulação para que a criança se sinta mais segura. [...] a estimulação é bem pessoal, eu procuro trabalhar de forma que ele (a) não se sinta constrangido (a) [...]”.

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019).

Outros fatores mencionados por uma parte dos sujeitos da pesquisa foram os atendimentos do AEE e a atuação dos cuidadores em sala de aula como importantes suportes no processo da Educação Inclusiva. Ao mesmo tempo, houve os que discordaram, pois relataram a falta de articulação com os (as) professores (as) no compartilhamento de informações, de avanços dos (as) alunos (as), de se trabalhar junto em prol do desenvolvimento dos discentes com deficiência. Em

relação aos cuidadores (as), a crítica referiu-se ao fato de eles (as) não possuírem formação profissional na área de pedagogia, o que qualificaria o trabalho com esse alunado.

Quadro 12 - Resposta dos (as) professores (as) à questão 3

Professor (a) 2 Escola A	“[...] AEE, aqui funciona bastante, eles (as) vêm pegar os (as) alunos (as) duas vezes por semana, tem a sala do EAE para ir, e tem a cuidadora. Acho isso espetacular porque na minha carreira profissional eu nunca tive uma cuidadora comigo nas minhas salas de aula.
Professor (a) 3 Escola B	“[...] a gente tem o apoio do pessoal do AEE, mas que também é muito relapso é uma vez ou outra que vem pegar eles (as) na sala para fazer o acompanhamento. [...] O suporte que tenho é de vez em quando eles (as) vêm buscar os (as) alunos (as), com 20 minutos trazem de volta. Pronto, mas não dizem o que foi feito, não dizem o que foi trabalhado com eles (as), como eles (as) estão se saindo, nada! [...]”.
Professor (a) 4 Escola A	“[...] além do trabalho do AEE, muitas dessas crianças contam com o apoio de cuidadores (as)”.

Fonte: Arquivos da pesquisa (2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que pensar na inclusão educacional é refletir uma diversidade de fatores que compõem e influenciam no processo da Educação Inclusiva, visto que incluir os (as) alunos (as) com deficiência vai além das adaptações físicas ou inserção no sistema educacional. Os educandos precisam vivenciar a inclusão na aprendizagem, pois esta se efetiva quando todos (as) os (as) alunos (as) estão incluídos (as) no processo de ensino-aprendizagem. Todavia, o acesso à escolarização não está garantindo a inclusão dos (as) alunos (as) com deficiência. Nesse contexto, o processo da Educação Inclusiva envolve várias dimensões nas quais se concentram as dimensões materiais/estruturais, política e pedagógica.

Nessa perspectiva, como resultado/resposta aos objetivos almejados nesta pesquisa, encontramos vários fatores que compõem o processo da Educação Inclusiva. Dessa forma, as respostas com relação às estratégias que são mobilizadas pelos (as) professores (as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental que podem dar suporte para trabalhar com a perspectiva da Educação Inclusiva foram: as formações de professores (as), adaptações curriculares, apoio da

sala/equipe do Atendimento Educacional Especializado e o trabalho dos (as) cuidadores (as).

Assim, chegamos à conclusão de que a formação deve ser a base das modificações/transformações do ser e fazer docente no processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da Educação Inclusiva. Portanto, é preciso não apenas garantir a formação adequada desses profissionais, mas também oferecer-lhes condições de trabalho adequadas e valorizá-los. Nesse viés, pensar no sucesso escolar em relação à Educação Inclusiva é pensar em diversidade, processo esse a que professores (as), técnicos (as) e gestores (as) devem ser convidados (as) a refletir acerca de suas próprias práticas, concepções de ensino-aprendizagem, diferença/deficiência, sujeito, singularidade/coletivo e sobre as diversas concepções e demandas que surgem no dia a dia das escolas.

Diante dos elementos citados, reconhecemos a necessidade de uma adaptação curricular que não diferencie os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, mas que suas diferenças/singularidades sejam a base de um ensino para todos (as), no qual sejam diferenciadas apenas as metodologias utilizadas, mas que não haja diferenciação ao que é ensinado para a turma.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Josenildo Klerson. **Formação Docente e mudanças de práticas de alfabetizadores**. III Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE), 2016.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 de abr. 2019.
- CANDAU, Vera Maria (org). **ADidática em Questão**/Vera Maria. Petrópolis: Editora Vozes, 1982.
- CARVALHO, Edler Rosita. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- DECLARAÇÃO da Guatemala. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Política docentes no Brasil: um estado de arte**. Cadernos de Pesquisa. v. 42 n. jan./abr. 2012.

MACHADO, Rosângela. **Educação Especial na Escola Inclusiva: política, paradigmas e Práticas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MAGALHÃES, Lúcia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Soares Souza. **Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente**. Cad. CEDES [online]. 2015, vol.35, n.95, pp.15-36.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** — (Coleção cotidiano escolar). 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na Educação Inclusiva: entendendo esse desafio**. 2 ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

NÓVOA, António. **Profissão Professor: Reflexões Históricas e Sociológicas**. Análise Psicológica, 1989. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5229/1/AP-1989_123_435.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

PASSOS, L. F. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

SAMPAIO, Cristine T; SAMPAIO, Sônia Maria R. **Educação Inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.) **Repensando didática**. 29 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

Capítulo 3

ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA ALUNOS SURDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE BELO JARDIM - PE

Dilma Gomes de Aguiar Braz

Jacqueline Kelly Silva Alves

Risonete Rodrigues da Silva

ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA ALUNOS SURDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE BELO JARDIM - PE

Dilma Gomes de Aguiar Braz

Professora de Educação Infantil – Pedagogia – E-mail: dil.gomesab@gmail.com

Jacqueline Kelly Silva Alves

Professora de Educação Infantil – Pedagogia – E-mail: jacqueline.kelly222@gmail.com

Risonete Rodrigues da Silva

Professora de Orientadora – Mestrado em Educação – E-mail: risoneteprof@gmail.com

Resumo: O ensino de alunos surdo é um desafio para muitos professores, por esse motivo, este trabalho apresenta como objetivo geral: identificar quais as estratégias utilizadas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos, de uma escola municipal de Belo Jardim - PE. E como objetivos específicos: investigar de que maneira ocorre o processo de formação continuada dos professores para o ensino dos alunos surdos; Analisar como a Libras auxilia para o ensino e aprendizagem de alunos surdos; E avaliar de que forma os métodos lúdicos utilizados por professores podem facilitar o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo. Este trabalho tem por finalidade apresentar algumas estratégias de ensino utilizadas pelos professores. O percurso metodológico foi desenvolvido através de uma pesquisa de campo e bibliográfica, a partir de análise de documentos oficiais, artigos e textos científicos. Para coleta de dados utilizamos a aplicação de uma entrevista semiestruturada, com três participantes: uma professora de sala de aula regular com aluno surdo; uma professora do Centro de Atendimento Educacional Especializado - CAEE; e uma intérprete em Libras. Os resultados apontaram que as melhores estratégias são a utilização da Libras, dos recursos visuais e dos recursos lúdicos, pois, os alunos surdos aprendem por meio do visual e esses recursos irão proporcionar uma aprendizagem mais significativa. Mesmo assim, foi verificado que a professora do ensino regular, não utiliza práticas nenhuma e que não foi preparada para atuar com esses alunos. Conclui-se que por isso é importante que os professores tenham sempre formações continuadas para que possam estar preparados para o trabalho diversificado e dinâmico que faz parte da educação inclusiva.

Palavras-chave: Surdo. Estratégias. Ensino Fundamental.

Abstract: The teaching of deaf students is a challenge for many teachers, for this reason, this work presents the general objective: to identify the strategies used by teachers in the teaching-learning process of deaf students, in a municipal school in Belo Jardim-PE. And as specific objectives: to investigate how the process of continuing education of teachers for the teaching of deaf students occurs; Analyze how Libras helps the teaching and learning of deaf students; And to evaluate how the playful methods used by teachers can facilitate the teaching-learning process of the student with deafness. This work aims to present some teaching strategies used by teachers. The methodological approach was developed through field and bibliographic research, based on the analysis of official documents, articles and scientific texts. For data collection, we used a semi-structured interview, with three participants: a regular classroom teacher with a deaf student; a teacher at the Specialized Educational Service Center - CAEE; And an interpreter in Libras. The results showed that the best strategies are the use of Libras, visual resources and playful resources, since deaf students learn through the visual and these resources will provide a more meaningful learning. Even so, it was verified that the teacher of regular education does not use any practices and that she was not prepared to work with these students. It is concluded that is why it is important that teachers always have continuing education so that they can be prepared for the diverse and dynamic work that is part of inclusive education.

Keywords: Deaf. Strategies. Elementary School.

INTRODUÇÃO

A inclusão é uma realidade na qual as pessoas com deficiências necessitam se preparar para assumir funções na sociedade. Nesse sentido, é necessário envolvê-las no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando que as pessoas com deficiências se tornem cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, para atuar diretamente na sociedade em que estão inseridos. Esperamos que através desta pesquisa, professores encontrem um ponto de partida para repensar algumas práticas e estratégias de ensino para alunos surdos e aplicar de forma significativa.

É crescente o número de alunos com deficiência recebidos nas escolas, sendo assim, se revela a fragilidade nas formações e preparo de professores para assistir esse público no contexto escolar, surgindo assim, o interesse de pesquisar quais as estratégias utilizadas pelos professores para contribuir com a inclusão de alunos surdos na sala de aula, pois, a inclusão escolar não é um assunto recente, é uma realidade legal, porém, na prática o processo inclusivo está apenas iniciando e para que a inclusão de fato aconteça, é necessário que haja mudanças no currículo, nas práticas do professor, nas estratégias de ensino, permitindo que o aluno tenha

acesso ao ensino-aprendizagem de forma adequada, reconhecendo as necessidades de cada aluno, propiciando um ambiente estimulador. No caso dos alunos surdos, um ambiente com recursos visuais, e com o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que é essencial para a que aprendizagem aconteça.

A ideia do tema proposto nessa pesquisa partiu das observações das aulas da disciplina de Libras, durante o quarto período do curso de pedagogia, nela, foi proporcionado a experiência de ter um professor surdo, que ensinava utilizando na prática Libras (Marcos Torres). A experiência foi fascinante, pois, o ensino oportunizou aprender a falar outra língua, só que com as mãos. O professor sempre nos contava como foi difícil a sua escolarização, pois naquela época as dificuldades eram ainda maiores e o preconceito era muito presente.

A partir desse momento, surgiram as seguintes inquietações: Como a professora leciona aos alunos surdos? Será que tem intérprete para auxiliá-la? A professora e a intérprete interagem na elaboração das atividades? No caso de não haver intérprete como a professora consegue ensinar o aluno surdo?

Das quais elegemos como Problemática da pesquisa: Quais as estratégias utilizadas pelos professores no processo de ensino aprendizagem de alunos surdos, de uma escola municipal de Belo Jardim - PE?

Para responder esta problemática, esta pesquisa tem como objetivo geral: identificar as estratégias utilizadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos, de uma escola municipal de Belo Jardim - PE. E como objetivos específicos: investigar o processo de formação continuada dos professores, para o ensino dos alunos surdos; analisar até que ponto a Libras auxilia para o ensino e aprendizagem de alunos surdos; e avaliar de que forma os métodos lúdicos utilizados por professores podem facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos.

SURDEZ E DEFICIÊNCIA AUDITIVA

No Brasil, pelo censo do IBGE (2010) a população de surdos ou deficientes auditivos soma 5,1%. São mais de nove milhões de pessoas com perdas auditivas e pelos ao menos trezentos mil surdos. Mesmo com bastante em comum, tem uma diferença bem grande entre deficientes auditivos e surdos.

Ser surdo em si não constitui problema. O que determina o desenvolvimento mental superiores da pessoa surda não é fato biológico-ausência ou insuficiência na capacitação das informações sonoras do ambiente, mas a interação social e o quanto ela possibilitará ou impedirá a atividade do ser no mundo. (KELMAN, 2018, p.48).

O fato de uma pessoa ser surda não altera a capacidade de seu desenvolvimento cognitivo. Todo surdo é capaz de se desenvolver, depende do ambiente ao qual ele está inserido. É preciso que a pessoa surda construa sua própria história, na política, na sociedade e na comunidade surda, conquistando seu espaço como um ser integrante da sociedade com direitos e deveres, como todas as outras pessoas. Essa perspectiva busca afastar-se de concessões ligadas a patologização do surdo, propondo que a surdez seja vista como uma diferença cultural e linguística e não como uma deficiência.

É muito importante entender a diferença entre a deficiência auditiva e a surdez e apresentar a nomenclatura correta. Existem dois posicionamentos sobre essa questão, existe o ponto de vista clínico-terapêutico e existe o ponto de vista antropológico. Dentro do ponto de vista clínico-terapêutico o DA é a pessoa que tem uma incapacidade auditiva, que ao nascer estava em condições “perfeitas” e ao longo da vida foi acometida com alguma doença, como por exemplo: sarampo, caxumba, meningite, ou devido a alguma otite, utilizou medicamentos em dose inadequada e ainda foi exposta a excessivos ruídos durante a vida, o que fez com que ela ficasse com perda auditiva. Já o surdo dentro dessa visão, é a pessoa que por algum problema congênito, como exemplo: a mãe teve rubéola ou tomou medicamentos fortes por alguma doença, o que comprometeu a formação do bebê fazendo com que a criança nascesse surda.

Dentre as causas congênitas, o contato do embrião ou feto com o vírus da rubéola, sífilis, toxoplasmose, citomegalovírus e herpes são causas mais recorrentes. Outros indicadores de riscos para os recém-nascidos são as anomalias craniofaciais, hiperbilirrubinemia, neurofibromatoses, meningite bacteriana, medicação ototóxicas. (GESSER, 2009, p.72).

Ainda conforme a autora Gesser (2009), o grau de surdez pode variar de leve a profundo, inclusive pode passar de surdez leve à profunda com o passar do tempo. A surdez pode também ser classificada como unilateral ou bilateral, quando está presente em um dos ouvidos ou nos dois. “A perda auditiva é classificada de acordo com sua intensidade, medida em decibéis (dB) através do audiômetro, com

este instrumento faz-se a realização de alguns testes no qual se obtém a classificação da surdez quanto ao seu grau de intensidade” (ALVES, 2012, p.82)

Em relação ao deficiente auditivo e o surdo, o deficiente auditivo é uma pessoa que não se reconhece como surdo, que acredita que o melhor para ele é transitar no mundo ouvinte, oralizando. E o surdo dentro da visão antropológica é alguém que se reconhece como pessoa surda, que se aceita e se vê como alguém com uma cultura diferente, que é a cultura surda e que utiliza a língua de sinais plenamente. Nesse ponto Bisol e Valentini (2011) esclarecem:

Os deficientes auditivos seriam as pessoas que não se identificam com a cultura e a comunidade surda. Assim, contrariamente ao que muitos podem supor o surdo que se identifica com a língua de sinais e a comunidade surda não gosta de ser chamado de deficiente auditivo. Ele tem orgulho de ser surdo e não se considera um deficiente. (BISOL; VALENTINI, 2011, p.2).

Ainda tem a questão de reconhecer que o surdo é uma pessoa que tem experiência visual, ele vê e sente o mundo por meio dos olhos. Então, sendo assim, as aulas devem ser com mais ilustração, desenhos, fotos que possibilitem o surdo associar o que ele está vendo, com o conteúdo escrito.

INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA SOCIEDADE

Comenta-se com frequência a respeito da inclusão, mas o que é inclusão de fato? Segundo dicionário Aurélio online, a inclusão é a ação ou efeito de incluir, ou seja, adicionar coisas ou pessoas em grupos e núcleos que antes não faziam parte. É comum associar a ideia de inclusão a pessoas com deficiências em âmbito escolar, no entanto a inclusão vai além disso, a inclusão abrange todos os grupos que, de alguma forma, estão marginalizados, como as pessoas com deficiências, mulheres, afrodescendentes, LGBTQIA+, as pessoas idosas, enfim, têm uma gama de pessoas que se beneficiam da inclusão social.

Historicamente, alguns grupos sociais ficaram à margem do processo de socialização, não tendo o devido acesso a direitos como educação, emprego digno, moradia, saúde e alimentação adequada. Para resolver esse problema os governos passaram a criar, a partir do século XX, medidas de inclusão das camadas marginalizadas da população na sociedade. (PORFIRIO, 2021, p.1).

A história é clínica e ao olhar o seu passado, no que se refere a pessoas com deficiências, percebe-se o quanto foi dolorosa a vida dessas pessoas; pois, elas não

tinham direito algum, eram discriminados, segregados, abandonados, tidas como impuros. Para alguns povos como os egípcios, por exemplo, as deficiências físicas ou mentais nas pessoas, eram causadas por espíritos malignos ou eram somatórias de vidas passadas, portanto, não havia interferência desses povos em relação às pessoas com deficiências, pois, acreditavam que apenas a interferência divina poderia ser feita nesses casos.

Já na Idade média, com o crescimento das cidades vieram as doenças, que causaram má formações em muitas crianças. Porém, essas más formações foram atribuídas a bruxarias, feitiços, castigos divinos. Com isso as crianças que nascessem com alguma deficiência eram sacrificadas e as poucas que sobraram eram separadas das demais, esquecidas e ridicularizadas. Segundo Pereira e Saraiva (2017), as pessoas com algum tipo de deficiência seja ela mental ou física, eram vistas como incapazes de aprender ou realizar tarefas simples, por esse motivo sofriam por parte da sociedade todo tipo de discriminação e na pior das hipóteses suas vidas eram ceifadas.

Nessa época, tinha-se a ideia de que os indivíduos deficientes eram incapazes de viver em sociedade devido suas limitações físicas, que os distanciavam dos ditos normais. Chegava-se a afirmar que o homem foi criado à imagem e semelhança de Deus, e, a pessoa que nascia deficiente era “imperfeita”, por isso, não poderia dispor de alma, portanto, não seria digna do Reino dos Céus; afirmavam, inclusive, que tal pessoa, provavelmente, teria algum pacto com entes malignos. (SILVA; CAMPOS, 2014, p.3)

Depois de muitos anos, essa situação foi mudando a passos lentos, após muitas lágrimas, lutas e sofrimentos. No que se refere à inclusão educacional, os primeiros passos foram dados pelo monge beneditino espanhol, Pedro Ponce de León. Mais adiante, nesse processo de inclusão apareceram figuras importantes como, L'Epée, Montessori, Itard, Lois Braille, que trouxeram grandes contribuições com seus métodos inovadores no conceito de inclusão educacional. No Brasil, surgiram nomes como o francês Ernest Huet, professor surdo que veio a convite do imperador para alfabetizar seu familiar surdo e que mais tarde fundou o Instituto Nacional dos surdos (INES).

Segundo as pesquisas realizadas sobre as pessoas com deficiência e a educação, não havia de fato metodologias educacionais para esse público. Não se tinha o intuito de ensiná-los, mas sim, de prestar um serviço social, por piedade, a

pessoa era acolhida nas instituições, porém, não eram realizados trabalhos voltados à educação dos alunos surdos ou com deficiências diversificadas. Já nas escolas regulares, os alunos com deficiência precisavam adaptar-se aos métodos educacionais que eram aplicados aos outros alunos sem deficiências, pois, não haviam métodos voltados para facilitar o ensino das pessoas com deficiência. Os alunos que não conseguiam se adaptar eram enviados de volta para as instituições especializadas. Ou seja, de qualquer forma as pessoas com deficiências eram excluídas, deixadas às margens da sociedade.

Não obstante, a Educação Especial surgiu no campo assistencialista e de sensibilização da sociedade. Nas escolas regulares, as pessoas com deficiência eram esquecidas e segregadas, quando não conseguiam se adaptar ou acompanhar o ritmo e desenvolvimento dos estudantes ditos 'normais' automaticamente eram enviados a escolas especiais (SILVA, 2019, p.20).

Com o elevado número de pessoas com necessidades especiais no Brasil e a forma como essas pessoas eram tratadas nas instituições, na base do assistencialismo; viu-se a necessidade de criar leis que assegurassem os direitos desse público de modo geral. Então, em 1961, após anos de ditadura imposta na era Vargas, foi criada a primeira LDB, essa legislação tinha o intuito de democratizar a educação no Brasil e assegurar direito iguais para todos.

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos 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 (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5).

Nesse sentido, o objetivo das escolas inclusivas é garantir o acesso e a participação de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência na rede regular de ensino, e o papel do professor é buscar meios e estratégias para que todos tenham acesso à educação de qualidade.

Breve Histórico da Educação dos Surdos

O ensino de pessoas com deficiências está marcado historicamente por muito sofrimento. No que se refere especificamente à educação dos surdos, eles não eram considerados humanos, não frequentavam nenhum meio social, não tinham direito a educação, pois, eles eram vistos como incapazes. A autora Strobel (2009), relata

como eram vistos os surdos em alguns países: no Egito, os surdos eram adorados como deuses. Na Grécia, China, Roma entre outros, achavam que os surdos eram castigados ou enfeitiçados; assim, os lançavam de altos de rochedos ou no mar. Já na Europa eram jogados na fogueira. Eles não recebiam nem um tratamento respeitoso.

A vida dos Surdos foi por muito tempo limitada a uma comunicação reduzida; em alguns momentos realizada através de mímicas e em outros inexistente. Além disso, foram também considerados como sujeitos não educáveis e privados de qualquer aprendizagem escolar. Diante desta perspectiva, o desenvolvimento da linguagem torna-se comprometida. Em consequência, as demais áreas do desenvolvimento humano também tendiam a ser prejudicadas (KELMAN, 2018, p. 14).

Mais a diante, em 1450, no período renascentista, a surdez passa a ser analisada sobre a ótica médica e científica. Já em 700 d.C., John Berveley, ensinou um surdo a falar pela primeira vez, como há registro, ele foi considerado por muitos como o primeiro educador de surdos. (SILVA; CAMPOS, 2014, p.8).

A partir de 1520, Pedro Ponce de León, considerado o primeiro professor do surdo do mundo, desenvolveu o alfabeto manual, baseado nos gestos usados pelos monges beneditinos que praticavam o voto de silêncio e assim, comunicavam-se por gestos. Dessa forma, foi convidado a ensinar essa técnica para crianças surdas, filhos de pessoas nobres da sociedade. No entanto, isso não era nem de perto considerado inclusão, pois, como relatado acima, eram apenas filhos de nobres que podiam ter esse privilégio de aprender a se comunicar gestualmente. Após muitos anos, mais precisamente em 1759, o abade Charles Michel de L'Épée, educador e filantrópico francês, ficou conhecido como pai dos surdos, porque através de seus contatos com surdos carentes que perambulavam pelas ruas da cidade de Paris, fundou a primeira escola pública do mundo para alunos surdos. Até sua morte, ele havia fundado 21 escolas para alunos surdos na França (DUARTE, 2009).

Em 1814, Tomas Gallaudet, um educador estadunidense, decidiu dedicar-se ao estudo do surdo, viajando para vários países em busca de novos métodos para educar o surdo. Posteriormente, seu filho Eduard Gallaudet ficou famoso por ser educador de surdos e fundou o Instituto da Universidade de Gallaudet. “Foi fundado a primeira universidade nacional para surdos ‘Universidade Gallaudet’ em Washington - Estados Unidos, um sonho de Thomas Hopkins Gallaudet realizado pelo filho do mesmo, Edward Miner Gallaudet” (STROBEL, 2009, p. 27).

Em 1855, Ernest Huet, professor surdo francês, convidado pelo o imperador Dom Pedro II veio ao Brasil e fundou uma escola para surdos, o INES, em 1857 no Rio de Janeiro, e ainda está em funcionamento.

Com a fundação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, inicia-se o processo de educação formal dos surdos no Brasil, que passaram a ter uma escola especializada para sua educação e oportunidade de criar a Língua de Sinais dos Centros Urbanos (LSCB), fato de suma importância no processo de educação dessas pessoas (ALMEIDA, 2015, p. 29)

Já em 1880, ocorreu um congresso na cidade de Milão, [...] “tinha como premissa fazer trabalhos em torno da recuperação da fala e da audição dos surdos, além de repudiar e proibir o uso da língua de sinais entre seus pares”. Gesser (2012, p. 85). Esse evento era opositor a língua de sinais e defendia a filosofia do oralismo, obrigando a todos os surdos a falar.

Realizou-se Congresso Internacional de Surdo-mudez, em Milão Itália, onde o método oral a ser adotado pelas escolas de surdos e a língua de sinais foi proibida oficialmente alegando que a mesma destruiria a capacidade da fala dos surdos, argumentando que os surdos são ‘preguiçosos’ para falar, preferindo a usar a língua de sinais (STROBEL, 2009, p. 25).

Com a proibição da língua de sinais no mundo todo, os surdos sofreram muito, pois, eram obrigados a falar oralmente e muitas vezes quando usavam a língua de sinais às escondidas, eram pegos e castigados, por isso [...] “As escolas proibiam o uso da língua de sinais para a comunicação entre surdos, forçando-os a falar leitura labial, quando desobedeciam, eram castigados fisicamente, e tinham as mãos amarradas dentro das salas de aula”. (GESSER, 2009, p. 25). Tal opressão pendurou por anos, trazendo uma série de consequências sociais e educacionais negativas.

A partir de 1960, para a felicidade da comunidade surda mundial, Willian Stokoe, linguísta americano, produziu uma publicação afirmando que a língua de sinais é uma língua com todas as características das demais línguas. A partir daí, muitas pesquisas floresceram, nos Estados Unidos, na Europa e chegou até no Brasil. Logo após, surge a filosofia da comunicação total, ou seja, falar e ao mesmo tempo sinalizar, o que mais tarde também foi considerado ineficaz.

De acordo com Ramos (2004) em 1977, é fundada a FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos), que mais tarde em 1987 mudou o nome para FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração

dos surdos). Neste período, já estava nascendo a filosofia bilíngue, ou seja, o direito dos surdos falar nas duas línguas, a línguas de sinais como primeira língua e a língua oral.

Após muitas lutas e reivindicações, o ano de 2002, a Lei nº 10.436 foi o marco na história dos surdos no Brasil. A Libras foi reconhecida como meio oficial da comunidade surda. Vale lembrar que a Libras não é a segunda língua oficial do Brasil e sim, o meio oficial de comunicação dos surdos. Em 2005, essa lei foi regulamentada a partir do Decreto 5.626.

Muita coisa aconteceu e ainda está acontecendo; o movimento surdo não parou, eles continuaram a reivindicar seus direitos de cidadãos brasileiros, direitos básicos das pessoas. Em 2010 com a Lei nº 12.319 a profissão de tradutor/intérprete de Libras foi reconhecida. Em 2015, os surdos passam a ter acesso garantido aos cursos e exames de carteira nacional de habilitação. Em 2019, a gestante surda passa a ter o direito ao acompanhamento de um profissional intérprete de Libras nas consultas de pré-natal e trabalho de parto.

Para finalizar nesse ano de 2021, a lei nº 23.773/21, instituiu diretrizes para a criação de escolas bilíngues em língua brasileira de sinais e em língua portuguesa na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS

No ponto de vista educacional, as crianças surdas encontram muitos desafios e dificuldades durante a sua escolarização, cabendo ao professor desenvolver diferentes estratégias na sala de aula, para facilitar a aprendizagem dos alunos. Segundo Glat (2007, p.21), “recursos e métodos de ensino mais eficazes proporcionaram as pessoas com deficiência maiores condições de adaptação social, auxiliando a superar, pelo menos em parte, as dificuldades cotidianas”. Alguns métodos considerados eficazes são os lúdicos, pois, já é comprovado que melhoram o desenvolvimento educacional, ensina os alunos a executar regras, trabalhar em equipe e estimulam a convivência em grupo, fazendo com que os alunos surdos aprendam de forma mais significativa e prazerosa. Além disso, utilizar bastantes recursos visuais.

É válido destacar que é importante adaptar os conteúdos das disciplinas exatas [...] muitas vezes, através de jogos ou atividades lúdicas o estudante compreende melhor os conceitos e reflete sobre o que está produzindo. Assim, o (a) professor (a) deixa de ministrar

uma aula técnica, teórica para realizar uma troca de conhecimentos que resultam na aprendizagem significativa do educando. (SILVA, 2019, p. 55)

Assim, as estratégias no processo de ensino de alunos surdos, devem utilizar a língua de sinais, desenhos como recurso para facilitar a compreensão dos textos que estejam sendo usados durante as aulas, materiais lúdicos como alfabeto móvel, os jogos possibilitam o ensino dos conteúdos através de regras, exploração do ambiente a sua volta e realizar atividades lúdicas, pois o lúdico é um recurso de suma importância para auxiliar a aprendizagem.

Organizar espaços produtivos que permitam ao aluno desenvolver e estimular a criatividade, ludicidade, autonomia, memorização, raciocínio lógico e socialização, como o cantinho de jogos ou artes, espaço da leitura e espaço da dança; [...] Alternar atividades verbais com as motoras (brincadeiras e danças), diminuindo assim, o cansaço causado pela atenção visual constante do aluno. (MIRANDA, 2010, p.17).

Outro fato muito importante é que o professor ao organizar as atividades deve ter um cuidado especial, pois alguns alunos surdos têm dificuldades de concentração, pelo fato que diante de qualquer atrativo visual sua atenção é ameaçada. Então o professor deve ter muita cautela na elaboração de cada processo de ensino. Caberá ao professor criar estratégias e desenvolver novas metodologias, utilizando recursos diferenciados e processos de avaliação adequados, como forma de tentar minimizar as dificuldades.

Por fim, para que o ensino seja de fato significativo, é muito importante a inserção da Língua Brasileira de Sinais no espaço escolar, pois, favorecerá um ambiente comunicacional e de interação entre os ouvintes e as pessoas surdas, bem como, enriquecerá o processo de desenvolvimento humano e a aprendizagem de todos os alunos. A Libras permite que as tarefas realizadas pelos estudantes surdos sejam socialmente mediadas e construídas. Garantir aos alunos surdos a comunicação por meio dessa língua durante as aulas é essencial para o entendimento das atividades ministradas, já que a Libras é o mecanismo mais utilizado por eles para comunicação e compreensão dos conteúdos abordados.

As línguas de sinais são sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivaram das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística. (QUADROS, 2008, p.47).

A Libras é uma língua completa com gramática própria, é considerada a primeira língua do surdo e a língua portuguesa a segunda, ela pode ser ensinada em sala de aula regular desde a educação infantil, até o ensino superior, por professores especializados em Libras.

Outro profissional nesse contexto é o intérprete de Libras, que tem uma importância valiosa nas interações dos alunos nas salas de aulas, pois ele propicia o acesso dos alunos aos conteúdos ministrados. A metodologia educacional para pessoas surdas está relacionada com a atuação do tradutor/intérprete, pois é necessário que ele esteja presente para fazer a mediação em sala de aula e minimizar as dificuldades encontradas pelos alunos surdos, equilibrando as desigualdades linguísticas, através do compartilhamento da Libras com seus colegas e professores.

Podemos destacar também, como importantes ferramentas as novas tecnologias, pois, por meio de celulares, tablets, computadores, Data show, internet, mídias sociais, entre outras tecnologias, amplia-se a acessibilidades das pessoas surdas, permitindo que elas tenham acesso aos conteúdos e informações visuais por meio de vídeos em Libras e legendados.

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa e fins descritivos. Utilizamos a abordagem qualitativa, pois esse tipo de pesquisa nos possibilitará contribuirmos de forma significativa na inserção social da pesquisa, é um processo de interação coletiva entre pesquisadoras e os participantes.

[...] no estudo de campo estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes. Assim, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnica de observações do que de interrogação (GIL, 2008, p 57).

Na pesquisa de campo, você estuda uma realidade específica, o pesquisador entrar nessa realidade para tentar estudá-la, buscando informações e conhecimentos que está intimamente relacionando com o problema da sua pesquisa, que possa corroborar para sua hipótese. Já a pesquisa bibliográfica é construída por livros e artigos referentes ao tema. Ainda Segundo Gil (2008, p.69) “a

pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já publicado, construído principalmente de livros, artigos científicos e, atualmente, material disponibilizado na internet”.

Nossa pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal no Centro de Atendimento de Educação Especializada – CAEE do município de Belo Jardim, Estado de Pernambuco. Para a coleta de dados foi realizado uma entrevista semiestruturada, os participantes dessa entrevista foram: uma professora de alunos surdos, uma intérprete de libras e uma professora do CAEE. Optamos por esses participantes, por serem profissionais que atuam diretamente com alunos surdos.

Após a realização da entrevista foi feita a análise do conteúdo, pois, conforme Minayo (2009, p. 91) “as obras que tratam da análise de conteúdos apresentam as seguintes etapas: Pré análise; exploração do material e tratamento dos resultados/ interferência/ interpretação”. Esta técnica possibilita trazer informações implícitas e significados contidos no estudo, ampliando seu entendimento e a descoberta do pesquisador.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após análise dos dados coletados e produzidos, podemos observar que as estratégias de ensino variam de acordo com as dificuldades dos alunos e apresentam também o lúdico como uma estratégia de ensino e que a professora do ensino regular demonstrar insegurança. Ninguém está totalmente preparada para receber um aluno surdo ou com deficiência na sala de aula, mas mesmo assim, o papel do professor é buscar meios e estratégias para que a aprendizagem desse aluno aconteça de fato.

Para muitas pessoas o novo, o diferente causa estranhamento e medo, como também a educação inclusiva de pessoa com deficiência em escola de ensino regular. Causando insegurança por parte de alguns educadores e a exclusão desse público nas instituições de ensino. (SILVA, 2019, p.45)

Essa insegurança acontece pelo despreparo dos educadores, pois muitos não recebem nenhuma formação para lidar com o público em questão, no caso os alunos surdos, e também pela falta de interesse por parte dos professores em aprender Libras, dessa forma, os alunos acabam sendo excluídos mesmo que indiretamente pelos professores.

De acordo com as pessoas entrevistadas, podemos perceber que a Libras é muito importante para o ensino e desenvolvimento dos alunos surdos, pois através dela o aluno vai poder se comunicar e expressar suas opiniões através da sua língua materna, tornando assim, o aluno mais participativo e incluso nas práticas pedagógicas. O ambiente educacional deve favorecer o uso da Libras incentivando a interação e comunicação entre os alunos ouvintes e os alunos surdos, assim, enriquecerá o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos surdos.

Além da Libras, os recursos lúdicos são utilizados através de brincadeiras, jogos e imagens, isso contribui de maneira significativa, pois ao brincar o sujeito passa a construir seu próprio conhecimento, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais eficaz.

Apesar de os recursos lúdicos serem de suma importância, ainda existem professores que deixam a missão da utilização de jogos e brincadeiras no ensino dos alunos surdos apenas para a intérprete de Libras, quando na verdade deveria ter uma interação entre elas. Pois, o aluno surdo é aluno da sala regular e não especificamente da intérprete de Libras. Assim, a professora da sala regular deverá trabalhar em conjunto com a intérprete, para favorecer um ambiente mais propício neste processo de ensino e aprendizagem, tanto para o aluno surdo, quanto para o aluno ouvinte.

Segundo as entrevistadas, o papel da escola é fornecer materiais didáticos para auxiliar os professores nas suas práticas pedagógicas, e para que a aprendizagem aconteça é necessário que a Libras esteja presente em todas as esferas da escola, desde o gestor até o zelador, sendo assim, o papel da escola é de fundamental importância nesse processo de inclusão do aluno surdo, pois, havendo a inclusão de fato o aluno surdo não ficará tão dependente da intérprete para fazer coisas básicas, como por exemplo, ir à cozinha beber água, sem precisar de um auxílio de um intérprete.

A escola é um espaço social com regras de comportamento definidas e cabe a ela fazer compreender que a diversidade é constituinte da condição humana, aceitação e compreensão de que o outro é extensão do eu. A convivência respeitosa entre os diferentes desestimula atitudes de preconceito, racismo e promove o sentido de pertença de todos. (SILVA; PEDRO; JESUS, 2015, p. 05)

Desta forma, os alunos surdos poderão participar de todos os aspectos e dimensão da escola, contribuindo com o seu desenvolvimento e fazendo com que

eles se tornem seres autônomos. Como foi visto na coleta de dados, os professores não têm formação continuada, a não ser que procure por conta própria. É obrigação do município disponibilizar essas formações para os professores, pois, os desafios que existem nas escolas são muito presentes, por isso, é importante que os professores estejam preparados profissionalmente para enfrentar estes desafios.

A Formação Continuada é uma exigência da LDB 9394/96. Os professores necessitam conhecer as leis que regem seus direitos e deveres, para que, assim, possam cobrar mais das autoridades competentes, sejam elas entidades públicas ou privadas. (SILVA; OLIVEIRA, 2014, p.71)

Sabemos que a formação continuada é mais que necessário e os professores devem ir a buscar de seus direitos, para que possam desenvolver novos métodos de ensino, conhecimentos e habilidades nesse processo educacional, oferecendo assim, um ensino de qualidade para todos.

Percebemos na entrevista que a intérprete de Libras faz toda a diferença na sala de aula, pois os professores não se sentem preparados para atuar com esses alunos, e esse despreparo faz com o professor jogue toda responsabilidade de educar o aluno surdo para o intérprete. Desse modo, o aluno cria um vínculo apenas com o intérprete e não com o professor, pois, o contato com o professor é pouco, já que esse não lhe dá a devida atenção.

[...] Se pensarmos na situação de uma criança surda de escola primária em que o intérprete e não o professor passa a ser seu referencial linguístico e educativo. Todos os laços afetivos e intersubjetivos são construídos e constituídos na língua de sinais, e o professor, nesse cenário, não passa de um coadjuvante aos olhos dela. (GESSER, 2012, p. 90)

Isso causa bastante desconforto para o aluno surdo, pois, para que ele se sinta de fato incluso, é importante a dedicação de ambas as partes, tanto do professor, quanto do intérprete. Outro fato que chamou nossa atenção foi a resposta da professora do ensino regular, relatando que está sem intérprete de Libras e sabemos que é direito reconhecido pela lei, que todos os alunos surdos têm o direito de ter uma intérprete na sala de aula como afirma a autora:

O surdo precisa de intérprete em espaços institucionais em que as pessoas não falam a sua língua já é um direito reconhecido pela Lei nº 10.436, aprovada em 24 de abril de 2002. Então, escolas, universidades, repartições públicas, tribunais, hospitais, etc. devem atender essa população específica assegurando-lhe o seu direito linguístico de poder ser assistido em sua própria língua. (GESSER, 2009, p.47)

Então, ao sabermos que não havia intérprete na sala regular com aluno surdo, questionamos a gestão da escola o porquê desse aluno está sem intérprete? A resposta foi que foi feito um processo seletivo realizado pela prefeitura municipal, porém, ninguém se candidatou ao cargo de intérprete em Libras.

As respostas foram vagas, deixando várias dúvidas, o que comprova que mesmo existindo tantas leis que assegura direitos dos alunos surdos e com deficiências, as escolas deixam muito a desejar, na maioria das vezes, esses direitos só existem no papel e na realidade é totalmente diferente. Até porque não basta sancionar leis assegurando direitos, sem fiscalização e sem dar suporte para que as leis sejam cumpridas realmente, assegurando assim, os direitos de todos sem distinção.

Muito se discute sobre a importância da interação entre alunos surdos e ouvintes, em sala de aula, para o desenvolvimento deles no processo social e educacional. Também, pode-se analisar o quão é importante essa interação entre os alunos surdos e alunos ouvintes, pois, com esse contato haverá troca de conhecimentos, socialização, comunicação, o aluno surdo aprende com o ouvinte e vice-versa, havendo essa interação, o aluno surdo não ficará de lado, comunicando-se somente com a intérprete [...] “é necessário que haja a efetiva participação dos estudantes surdos em sala de aula. Pois, sabe-se que a aprendizagem se faz e se transforma a partir desta dinâmica, na construção e nas trocas de conhecimentos” (ROSA, TORREL, et al. 2016 p.8).

Para que essa efetiva participação dos estudantes surdos ocorra realmente, é essencial que a professora e a intérprete interajam, trabalhem juntas e estejam envolvidas nesse processo educacional e inclusivo, com atividades que promovam a socialização desses alunos, para que haja a inclusão na escola.

Diante dos dados coletados, observa-se que, a maior dificuldade enfrentada pelos alunos surdos é não saber Libras, pois quando a escola não trabalha Libras, fica muito difícil a aprendizagem. Mas esse fato não quer dizer que o aluno não consegue aprender ou se comunicar, ele se comunica do jeito dele, através de gestos manuais e expressões corporais. De certa maneira ele se faz entender. Mas, claro que não é fácil porque a maioria dos ouvintes não sabe conversar com eles. “Aprender Libras não ocorre de forma mágica, é preciso muito esforço e comprometimento [...]” (TELES; VÉRAS; ARAÚJO, 2018, p. 4).

Percebemos nessa pesquisa, que nem todas as salas com alunos surdos têm a presença de um intérprete em Libras, mesmo tendo as leis que asseguram esses direitos, como citado anteriormente. Isso acontece por vários fatores, como por exemplo: falta de profissionais qualificados, políticas públicas voltadas para o desenvolvimento do aluno surdo ou até mesmo por falta de fiscalização por parte das autoridades governamentais, que simplesmente sancionam as leis e não procuram saber se essas leis estão sendo cumprida. Falta acessibilidade e sobra incompetência por parte de muitos governantes e autoridades.

É notório pelas respostas das entrevistadas que em suas formações iniciais não tiveram formação em Libras e que para desenvolver seus trabalhos junto aos alunos surdos, buscaram por conta própria aprender através de cursos particulares. Atualmente depois de muitas lutas, a Libras se tornou uma disciplina curricular obrigatória na educação superior, o que de certa forma, já é um bom começo para que os professores tenham certo preparo para atuar na educação inclusiva.

Para a inclusão de crianças surdas no ensino regular desde a educação infantil ao ensino superior há de se contar com profissionais preparados para o trabalho teórico e prática docente, que entendam a real importância do processo comunicativo e inclusivo ao qual a educação dos surdos exige (ROSSI, 2010, p. 83)

Ainda hoje, mesmo com disciplina de Libras sendo obrigatório no ensino superior, falta um engajamento por parte dos governantes para incentivar profissionais da área da educação a se prepararem profissionalmente, através de cursos, para contribuir efetivamente com o aprendizado dos alunos surdos.

No que se refere à instituição nas quais duas das entrevistadas estão inseridas, elas afirmam que a escola é inclusiva. No entanto, falam que no que se refere à Libras, não é. Dessa forma, achamos incoerentes suas respostas, pois para que seja uma instituição inclusiva de fato, é necessário que seja de forma geral, sem deixar de fora o aluno surdo, pois como foi mencionado anteriormente, o aluno surdo está na sala de aula sem uma intérprete, isso já representa uma exclusão.

Deve-se compreender que estamos em um mundo diverso, com pessoas com necessidades específicas, entre elas, estão os alunos surdos, que precisam desse olhar diferenciado para serem incluídos na escola. Já a entrevistada do Centro de Atendimento Educacional Especializado, respondeu que o objetivo do CAEE é justamente a inclusão, mesmo assim, é importante destacar que o CAEE não substitui o ensino regular, ele funciona no contra turno, exemplo: o aluno participa do

ensino regular pela manhã e pela tarde participa do CAEE, fazendo com que o aluno tenha uma experiência inclusiva, através de atividades multidisciplinares relacionadas à saúde e a educação dos alunos com deficiência.

Assim, constatou-se que não há interação entre professores e intérpretes, esse fato é preocupante, pois quando não há uma interação, também não há troca de conhecimentos e ambas as partes se sentem despreparadas para atuar pedagogicamente com esses alunos, pois, o papel do intérprete é justamente interpretar os conteúdos passados pela professora e não dar aula exclusivamente para o aluno surdo. “O intérprete bem preparado resolve questões imediatas da interpretação, mas se sentem solitários e despreparados quando é convocado a assumir papéis pedagógicos” (GESSER, 2012, p. 91). Assim, como o professor também não está preparado para dar aula em Libras, por não ter formação nesta área, por isso, a importância dessa interação entre o professor e o intérprete.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pressupostos dessa pesquisa foram confirmados parcialmente, porque a professora de ensino regular não utiliza estratégia nenhuma para ensinar o aluno surdo e a questão problema era: Quais as estratégias utilizadas pelos professores no processo de ensino aprendizagem de alunos surdos, de uma escola municipal de Belo Jardim - PE? E a resposta dela não atingiu nossas expectativas já que a nossa hipótese era que todas as professoras que tem alunos surdos na sala de aula, utilizavam recursos lúdicos e visuais, para facilitar o aprendizado dos alunos surdos.

Em relação à professora de CAEE e a intérprete em Libras, ambas utilizam a Libras e os recursos lúdicos. Ao investigar de que maneira ocorre o processo de formação continuada dos professores para o ensino dos alunos surdos, os professores não têm formação continuada nessa área de atuação, porém, eles buscam informações através de estudo informal, sem o incentivo do município, o que limita a atuação desses professores com alunos surdos.

Diante do estudo é possível afirmar que a Libras é de suma importância, por ser a língua própria da pessoa surda e propicia uma melhor comunicação entre surdos e ouvintes. Os métodos lúdicos utilizados por professores facilitam o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo. O aluno surdo aprende por meio do visual e os recursos lúdicos são riquíssimos nesse contexto.

É importante que os profissionais da educação estejam devidamente qualificados para trabalhar com alunos surdos e que as políticas públicas minimizem as dificuldades através de uma perspectiva inclusiva, assegurando o ensino de Libras, possibilitando acessibilidades para todos os alunos surdos.

Desta forma a presente pesquisa concluiu que a formação continuada, a capacitação e os cursos de Libras, são as melhores formas de capacitar os professores nas suas práticas pedagógicas, proporcionando um ensino mais significativo para o processo de desenvolvimento de qualquer criança, especialmente para as crianças surdas. Visto que, é importante destacar que ninguém está 100% preparado, mas as formações vêm contribuir de forma positiva, dando continuidade aos avanços já existentes na educação de surdos no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gomes. (Org.). **Educação de Surdos**: Formação estratégias e práticas docente. Brasília: Editus, 2015.

ALVES, Edilania Reginaldo. Caracterizando a surdez: fundamentação para a intervenções no espaço escolar. Bananeira/PB, 2012: **Revista lugares de educação**. V.2, n. 2, p.75-92.

BISOL, C. A. & VALENTINI, C. B. **Surdez e Deficiência Auditiva** - qual a diferença? Objeto de Aprendizagem Incluir – UCS/FAPERGS, 2011.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

DUARTE, Ana Beatriz da Silva. **Releitura histórica da educação de surdos no Brasil**: 1961-1996. Uberlândia- MG, 2009.

GESSER, Andrei. **LIBRAS**: Que língua é essa? crenças e preconceitos em torno da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GESSER, Andrei. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a LIBRAS. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisas sociais**. In: Delineamento da pesquisa ed. 6. São Paulo: Atlas, 2008. p.57-78.

GLAT, Rosana. (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e organização escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

KELMAN, Celeste Azulay. OLIVEIRA, Thabata Fonseca de. ALMEIDA, Simone D'Ávila. (Orgs). **Surdez: Comunicação, Educação e inclusão**. Curitiba: CRV, 2018

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu. **Pesquisa Social: Teoria método e criatividade**. In: O desafio da pesquisa social ed. 28. Petrópolis. RJ: Vozes, 2009.

MIRANDA, Maria Aparecida Matos. **A inclusão de alunos surdos em classe comum do ensino regular**, Junuária- MG: Pro-Posições, 2010.

PEREIRA, Jacqueline de Andrade. SARAIVA, Josiane Maria. **Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão a inclusão social**. Brasília, 2017: SER social. V.19, n. 40, p.167-185.

PORFIRIO, Francisco. **Inclusão social**. Brasil Escola. 2021

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de Surdos: aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RAMOS, Clélia Regina. **Histórico da FENEIS até ao ano de 1988**. Porsinal versão beta, 2004. Disponível em: Acesso em: 22 jul. 2021.

ROSA, Patrícia da. TORREL, Evelin Helena. Et al. **Sobre interações entre estudantes surdos e ouvintes em classes inclusivas: O que dizem os professores?** Rio Grande do Sul, 2016.

ROSSI, Renata Aparecida. A Libras como disciplina no ensino superior. Taubaté: **Revista de Educação**, v. 13, nº 15, 2010.

SILVA, Ana Maria. OLIVEIRA, Marta Regina. **A relevância da formação continuada do (a) professor (a) de educação infantil para uma boa prática reflexiva**. Londrina, 2014.

SILVA, Edvaldo Feliciano da. CAMPOS, Marineide Furtado. **O percurso do surdo na história e na necessidade da Libras para a inclusão dos sujeitos na escola**. Rio Grande do Norte: JOIN, 2014.

SILVA, Risonete Rodrigues da. **Formação de professores de matemática e o ensino de matemática para estudantes surdos: reflexões acerca da educação inclusiva**. Caruaru-PE: Oliver, 2019.

SILVA, Bernice M^a Dalla Costa da. PEDRO, Vanize Dalla Costa. JESUS, Eliane Maria de. **Educação Inclusiva**. Juara/MT, 2015.

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos**. Florianópolis, 2009.

TELES, Araújo Damaris. VERAS, Francisca Samaritana de Oliveira. ARAÚJO, Leidiane de Carvalho. **O aluno surdo na escola regular: os desafios da inclusão**. 2018.

Capítulo 4
POSSIBILIDADES DE ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS PARA
O ENSINO A ESTUDANTES SURDOS

Vilza Francisca Denke
Rayssa Feitoza Felix dos Santos

POSSIBILIDADES DE ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS PARA O ENSINO A ESTUDANTES SURDOS

Vilza Francisca Denke

Graduanda em Letras-Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci.

Professora. Formada em Magistério e Educação Especial.

E-mail: vilza.denke@gmail.com

Rayssa Feitoza Felix dos Santos

Tradutora e Intérprete de Libras da Universidade Federal de Pernambuco – Campus

do Agreste, Mestrado em Educação, Ciências e Matemática pela Universidade

Federal de Pernambuco, Especialização em Libras, Licenciatura em Letras-Libras,

Licenciatura em Pedagogia.

E-mail: rayyssa.felix@gmail.com

Resumo: O presente trabalho aborda a temática da adaptação de materiais para o ensino a estudantes Surdos e como essa estratégia pode beneficiar os estudantes. Para fundamentar nossa pesquisa, utilizamos pesquisadores como Goldfield (2002) que entre outros temas trata da aquisição da língua de sinais pelas crianças Surdas e a importância da família nesse processo, Quadros (1997) que aborda o status linguístico da língua de sinais e, Quadros e Schmiedt (2006) que exemplificam como atuar com estudantes Surdos apresentando inúmeros jogos e atividades que podem ser realizadas com estes estudantes. Esses e outros autores foram selecionados por tanto colaborar com a área da educação inclusiva. A pesquisa tem abordagem qualitativa e pode ainda ser classificada como descritiva. O instrumento de coleta de dados escolhido foi a entrevista aplicada a uma professora Surda para compreendermos questões relacionadas à adaptação de materiais para o ensino de Surdos a partir do relato de vivências desta docente. Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho é analisar a contribuição da adaptação de materiais no ensino aos alunos Surdos. Como principais resultados, verificamos que muitas são as possibilidades de adaptação de materiais para o ensino aos estudantes Surdos. O que falta, inúmeras vezes é este conhecimento por parte dos professores do ensino regular.

Palavras-chave: Adaptação. Ensino. Surdos. Inclusão.

Abstract: This research addresses the issue of adapting materials for teaching deaf students and how this strategy can benefit students. To support our research, we used researchers such as Goldfield (2002) who, among other topics, deals with the acquisition of sign language by deaf children and the importance of the family in this

process, Quadros (1997) which addresses the linguistic status of sign language and, Quadros and Schmiedt (2006) that exemplifies how to work with deaf students, numerous games and activities that can be performed with these students. These and other authors were selected for their collaboration with the area of inclusive education. The research has a qualitative approach and can still be classified as descriptive. The chosen data collection instrument was the interview applied to a deaf teacher in order to understand issues related to the adaptation of materials for teaching deaf people, based on the experience report of this teacher. Thus, the general objective of this work is to analyze the contribution of adapting materials in teaching deaf students. As main results, we verified that there are many possibilities for adapting materials for teaching deaf students. What is lacking, solutions, is this knowledge on the part of regular education teachers.

Keywords: Adaptation. Teaching. Deaf. Inclusion.

INTRODUÇÃO

Partindo da compreensão que os estudantes Surdos constroem conhecimento a partir de experiências visuais, inclusive por meio da língua de sinais, que é de modalidade visual espacial, esta pesquisa trata sobre o tema da adaptação de materiais para o ensino aos estudantes Surdos, uma vez que esta estratégia está de acordo com o aspecto visual que é intrínseco ao estudante Surdo.

Considerando que os estudantes Surdos se encontram em escolas de perspectiva inclusiva, compreendemos que os professores no ensino regular têm alunos Surdos e alunos ouvintes, precisando dessa forma, prepara aulas que atendam a todo o público diverso de suas salas.

Na elaboração dessa pesquisa temos como objetivo geral analisar a contribuição da adaptação de materiais no ensino aos alunos Surdos. E como específicos; identificar desafios do ensino a estudantes Surdos na sala de aula regular; verificar a contribuição da adaptação de materiais para utilização no ensino a estudantes Surdos; e, apresentar possibilidades de adaptações que podem ser realizadas com vistas a contribuir com a aprendizagem dos estudantes Surdos.

Ressaltamos ainda que esta decisão de adaptar ou não as aulas depende de fatores como o professor do ensino regular se reconhecer como professor do aluno surdo. Pode parecer algo óbvio, mas em determinadas situações encontramos professores que deixam claro para o intérprete de Libras que aquele estudante é de responsabilidade do intérprete. Nesses casos, o professor provavelmente não fará adaptações, pois deposita a responsabilidade do aluno Surdo sobre o intérprete.

ENSINO A ESTUDANTES SURDOS

Ao pensarmos no ensino a estudantes Surdos, é fundamental lembrarmos que sua experiência acontece por meio do aspecto visual. Spenassato e Giaretta (2009, p. 8) afirmam que “os alunos surdos necessitam de uma metodologia mais visual, em que o professor faça uso de estratégias diferenciadas de ensino, não utilizando apenas o livro didático e o quadro de giz como recursos”. Para escolher estratégias e métodos de ensino condizentes com as especificidades desses estudantes, os professores precisam conhecer a realidade da pessoa Surda, sua cultura, identidade e principalmente sua língua, a Libras.

De acordo com Santos, Damasceno e Carmozine (2014, p. 22), deve-se “levar em consideração a forma de comunicação do aluno surdo e seu conhecimento de mundo que traz, buscando a forma mais adequada para que a comunicação seja estabelecida e compreendida”. Assim, além de pensarmos nas adaptações de materiais, precisamos enquanto professores considerar compreender melhor as especificidades das pessoas Surdas, conhecer a cultura Surda e, principalmente sua língua.

A criança Surda, como toda criança precisa de um ambiente linguístico que possibilite a aquisição natural de uma língua. Goldfeld (2002, p. 165) afirma que a “relação entre pais ouvintes e filhos Surdos ainda é um ponto difícil, pois a criança surda pequena não tem condições de adquirir a língua e cultura de seus pais espontaneamente, como crianças ouvintes”. Percebemos, portanto, que muitas vezes a criança Surda sofre com um atraso no desenvolvimento linguístico, pela falta deste ambiente favorável a aquisição da língua.

Quadros (1997, p. 27) considera que se “a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com as pessoas que usam essa língua [...] então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais” (grifos nossos). Com isso, a autora defende a proposta bilíngue para a educação de Surdos. No entanto, como o contexto da nossa pesquisa envolve a educação inclusiva, grifamos a informação de que a língua é adquirida no contato com pessoas que usam a mesma língua, para compreendermos que a criança Surda precisa ter contato com pessoas que saibam a Libras, para que ela passe pelo processo espontâneo de aquisição dessa língua. Nos primeiros anos a família tem papel fundamental nesse processo. Seguida da

escola, nos anos seguintes, sendo importante para a criança que seus professores consigam se comunicar com ela, por meio de sua língua.

Postas essas questões, adentramos de forma específica nas reflexões acerca da estratégia de adaptações de materiais para o ensino dos alunos Surdos. De forma geral na educação, os professores dispõem de inúmeras formas e estratégias para mediar a construção do conhecimento dos estudantes e deve propor atividades que promovam essa construção. “O professor tem autonomia para fazer as adaptações da forma que achar necessário, não precisando de autorização política ou administrativa [...], mas essas modificações devem ser levadas ao conhecimento do corpo técnico escolar” (SANTOS; DAMASCENO; CARMOZINE, 2014, p. 22).

Ao falarmos em adaptações poderíamos pensar, a princípio, que seria necessário planejar uma aula para os estudantes ouvintes de uma sala regular e planejar uma aula diferente para os estudantes Surdos que estudam na mesma sala de aula. Mas, na realidade isso não se faz necessário, pois as adaptações elaboradas no planejamento das aulas servirão para os dois públicos, afinal, a utilização de recursos visuais poderá manter a atenção também dos estudantes ouvintes, o que poderá facilitar seu processo de aprendizagem.

ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

Afinal quais são as adaptações possíveis? Como fazê-las? Há guias que orientam a adaptação de materiais para estudantes Surdos? Antes de respondermos a estas questões, precisamos lembrar que as experiências de aprendizado dos Surdos são visuais, então a utilização de materiais concretos, e recursos visuais de uma forma geral já poderão auxiliar no ensino a esse público. O uso de imagens que ilustram o conteúdo é uma forma simples de colaborar com a aprendizagem de estudante. Por exemplo, nas aulas de ciências, ao invés do professor apenas falar sobre as células, ele pode apresentar a imagem de uma célula e realizar a explanação a partir da imagem. Essa é uma estratégia simples, mas com possibilidade de grandes resultados na aprendizagem do estudante.

Agora sim, quais as adaptações possíveis? Bem, infinitas são as possibilidades. Qual adaptação realizar vai depender de uma série de fatores a serem considerados, como o conteúdo, o tempo e espaço disponível para executar a adaptação em sala, mas vamos apresentar algumas possibilidades.

Podemos pensar em adaptações de pequeno porte que são acessíveis a maioria dos docentes, sendo de fácil produção, como cartazes com imagens relacionadas ao conteúdo, fichas pequenas com imagens, utilização de imagens nas atividades, apresentação de vídeos curtos, que demonstram o conteúdo a ser abordado (com legenda ou janela de intérprete).

Entretanto há outros tipos de recursos que podemos utilizar como jogos adaptados que permitem a visualização de elementos do conteúdo, objetos e materiais concretos, que podem servir de exemplos para explanação do conteúdo, entre outros. A depender da disciplina, os materiais adaptados serão diferentes, por exemplo, para a matemática, é possível utilizar materiais já conhecidos, como o material dourado onde o aluno poderá ver para compreender melhor as questões relacionadas à unidade, dezena e centena. Mas, o professor pode também adaptar e/ou criar novos materiais. É possível, por exemplo, confeccionar pizzas em papel ou emborrachado, com a possibilidade de retirar fatias, para ensinar fração não apenas com os números ou desenhando no quadro, mas mostrando a partir de um material que remete a uma vivência, a um contexto.

A depender da disciplina, encontraremos mais ou menos “guias” com exemplos de adaptação de materiais para o ensino a estudantes Surdos. Para o momento, destacamos aqui um material que encontramos produzido por Quadros e Schmiedt (2006) com inúmeras possibilidades de adaptação de materiais para o ensino da Língua Portuguesa para alunos Surdos. Dentre as estratégias apresentadas destacamos um jogo da memória que pode ser feito sobre qualquer tema, o exemplo proposto no material é sobre meios de transporte. As autoras descrevem essa estratégia de ensino da seguinte forma: “Jogo de memória sobre o tema (sinal-palavra ou figura-palavra), que pode ser realizado em duplas ou em trios. Cada criança anota os pares de meios de transporte que conseguir encontrar” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 64).

Destacamos ainda que jogos como o jogo da memória, o dominó com imagens e palavras podem também ser utilizados para outras disciplinas. Para cada necessidade e/ou conteúdo o professor pode confeccionar um jogo como estes mencionados. Estes recursos já são amplamente utilizados em Salas de Recurso Multifuncional, no Atendimento Educacional Especializado que o estudante tem acesso no contra turno do ensino regular. Mas, pode também ser utilizado no ensino regular em algumas situações.

Abaixo, a figura 1 é um exemplo de material adaptado que contribui com o ensino de estudantes Surdos, porque permite que o estudante tenha uma experiência visual em seu processo de aprendizagem, podendo visualizar os animais, os sinais referentes aos animais e os nomes em português. Esse jogo pode ser aplicado com estudantes Surdos que estejam aprendendo a Língua de Sinais e/ou com estudantes que estão no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua, pois além das imagens, utiliza as palavras. Essa é uma maneira lúdica de ensinar. Diferente de apenas mandar a criança escrever nomes no caderno que para ela podem não fazer sentido, devido o tipo de atividade.

Figura 1- Material adaptado para o ensino a estudantes Surdos



Fonte: As autoras

Apesar de serem infinitas as possibilidades de adaptação de material para o ensino aos alunos Surdos,

a dificuldade existente nos professores em sala de aula para com o aprendizado dos alunos com déficit auditivo está na falta de conhecimento e consequentemente a não utilização das Adaptações Curriculares de Pequeno Porte pelos docentes da rede regular de ensino (SANTOS; DAMASCENO; CARMOZINE, 2014, p. 38).

Faz-se necessário, portanto, possibilitar a estes professores a construção desse conhecimento, tanto na formação inicial, como em formações continuadas, uma vez que muitos dos professores que atuam nas escolas, não cursaram sequer a disciplina de Libras em sua Licenciatura, por terem se formado antes da existência do decreto que prevê a disciplina de Libras como obrigatória nas licenciaturas.

Dessa forma, muitos professores não conhecem as especificidades dos estudantes Surdos, como a importância da experiência visual que permeia todo seu processo de aprendizagem.

METODOLOGIA

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa e pode ser classificada como pesquisa descritiva. Para Minayo (2015, p. 21) a “pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. [...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Para coleta de dados o instrumento escolhido foi o questionário com questões abertas, por possibilitar ao participante se expressar livremente no que se refere às questões propostas.

Devido ao período de distanciamento social provocado pela Pandemia do COVID-19, a coleta de dados ocorreu de forma online. O questionário foi encaminhado à professora Surda participante, que pôde preencher e enviar às pesquisadoras sem contato presencial.

Por questões éticas, a participante não será identificada pelo nome, mas, referenciada como Professora Participante.

ANÁLISE DOS DADOS

Com vistas a alcançar nosso primeiro objetivo específico perguntamos ao participante quais os desafios do ensino a estudantes Surdos na sala de aula regular e obtivemos a seguinte resposta: “Até hoje há muitas dificuldades de utilizar a LIBRAS no processo de aprendizagem. Entre elas podemos destacar a família que não utilizam a LIBRAS para o filho surdo, assim o surdo perde a aprendizagem no dia a dia e no convívio escolar” (PROFESSORA PARTICIPANTE, 2021).

A professora Participante destaca um elemento fundamental que implica em inúmeros desafios para o ensino ao estudante Surdo na sala regular, a falta de aquisição de uma língua. Além disso, ainda indicou a principal causa para essa situação – a falta de conhecimento da família em relação à Libras. Guarinello e Lacerda (2007, p. 105) afirmam que aproximadamente 94% dos Surdos nascem em famílias ouvintes. E, como bem sabemos, quase a totalidade destes familiares não conheciam a Libras antes do Surdo nascer em sua família. E, mesmo depois do diagnóstico a maioria das famílias continua sem aprender a Língua de Sinais, que é a língua de modalidade viável para ser adquirida pelo Surdo.

Goldfeld (2002, p. 165) afirma que a “relação entre pais ouvintes e filhos surdos ainda é um ponto difícil, pois a criança surda pequena não tem condições de adquirir a língua e cultura de seus pais espontaneamente, como crianças ouvintes”. Dessa forma, sem as famílias conhecerem a Libras, geralmente a criança Surda cresce usando poucos gestos caseiros, criados para sanar parcialmente a necessidade de comunicação em casa, o que dificulta e limita o convívio familiar e social, e, para além disso, no campo educacional, a criança que não utiliza uma língua terá obviamente mais dificuldades em construir conhecimento, pois lhe falta o mecanismo básico para isso, a linguagem. A professora participante (2021) afirma ainda que “Os surdos que estudam por meio da Libras, famílias, colegas e professores também sinalizados aprende a ler e escrever mais cedo e melhor”, corroborando que faz diferença a família e os professores conhecerem a Libras.

Ao considerar nosso segundo objetivo específico – verificar a contribuição da adaptação de materiais para utilização no ensino a estudantes Surdos – a participante afirma

O professor quanto trabalha a disciplina sempre utilizar **cartaz** com a representação de **palavras em LIBRAS e língua portuguesa, é uma ação que ajuda o surdo em contato com a língua portuguesa**, pode narrar histórias em LIBRAS, assim poderá observar expressões, gestos e sinais para as aprendizagens futuras (PROFESSORA PARTICIPANTE, 2021).

Para responder ao terceiro objetivo específico que tem como proposta apresentar possibilidades de adaptações que podem ser realizadas com vistas a contribuir com a aprendizagem dos estudantes Surdos, além de apresentarmos no decorrer do trabalho algumas possibilidades, perguntamos à participante em relação às possíveis estratégias para o ensino aos estudantes Surdos. A professora

participante (2021) afirmou que “O aluno deve sentar perto do professor, utilizar material concreto e recursos visuais com figuras e sinais de Libras, trabalhar lúdicas, jogos”. Percebemos que a participante corrobora com a construção que construímos nessa pesquisa, de que esses recursos visuais podem contribuir com a aprendizagem dos estudantes Surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, reafirmamos que o ensino a estudantes surdos devem contemplar estratégias e metodologias que considerem suas especificidades e, sobretudo suas potencialidades. Professores, toda a comunidade escolar, além da família tem sua contribuição a oferecer no processo de desenvolvimento escolar do Surdo. Ao professor cabe entre outras responsabilidades a de planejar suas aulas de acordo com a turma diversa que ele tem, pensando inclusive nos estudantes surdos que possui em sala. E, se referindo a estes estudantes se faz necessário, como visto, adaptações de materiais para que o estudante Surdo esteja de fato incluído e sinta-se pertencente ao ambiente escolar, podendo participar ativamente das atividades realizadas na coletividade.

Apresentamos aqui possíveis adaptações, mas enfatizamos que se faz necessário considerar a faixa etária dos alunos, bem como o conteúdo a ser abordado, para que possa ser então pensado pelo professor a melhor estratégia e as possíveis adaptações a serem feitas em seu contexto. No entanto, reforçamos, o professor terá condições de adaptar materiais para o ensino a estudantes Surdos quando conhecer a realidade linguística e cultural desses estudantes.

REFERÊNCIAS

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. ed. 7. São Paulo: Plexus, 2002.

GUARINELLO, A. C.; LACERDA, C. B. F. O grupo de familiares de surdos como espaço de reflexão e possibilidades de mudança. In: SANTANA, A. P. et al. (Org.). **Abordagens grupais em Fonoaudiologia**: contextos e aplicações. São Paulo: Plexus, 2007. p.105-120.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

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

SANTOS, I. L; DAMASCENO, Y. C. F; CARMOZINE, M. M. Adaptações curriculares de pequeno porte para alunos com surdez **Unisanta Humanitas**, p. 20 - 40, v. 3, n. 1, 2014.

SPENASSATO, D; GIARETA, M. K. Inclusão de alunos surdos no ensino regular: investigação das propostas didático-metodológicas desenvolvidas por professores de matemática no ensino médio da EENAV. **Anais do X Encontro Gaúcho de Educação Matemática**, Ijuí, 2009.

Capítulo 5

A DOCENCIA E PRÁTICA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) NO CONTEXTO DA INCLUSÃO DE SURDOS EM SALA REGULAR

Maria Lindaci de Sobral Soares

A DOCENCIA E PRÁTICA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) NO CONTEXTO DA INCLUSÃO DE SURDOS EM SALA REGULAR

Maria Lindaci de Sobral Soares

*Graduada em pedagogia pela universidade Federal de Pernambuco (UFPE);
Graduada em Serviço Social (bacharelado) pela universidade Norte do Paraná (UNOPAR); Pós-graduação em Docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, pela Faculdade Futura; Pós-graduação em Assistência Social e Saúde Pública, pela faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI); Cursando Pós-graduação lato sensu em Interdisciplinaridade em Educação e Ciências Humanas.*

lindacisobral@hotmail.com

Resumo

Este artigo busca compreender a docência do professor e a presença do profissional intérprete da língua brasileira de sinais (Libras) no contexto da prática inclusiva dos surdos em sala do ensino regular, e como as Leis (marcos legais) contribui para promoção do trabalho desses profissionais. Esse trabalho tem como o viés a docência do professor e o profissional intérprete da língua de sinais como mais um recurso pedagógico “facilitador” e “mediador” do processo de ensino/aprendizagem na perspectiva da inclusão educacional. Visto a importância do professor ter a formação/domínio em Libras, como prática inclusiva na sala de aula do ensino regular. E que mesmo o professor tendo o domínio da prática de libras há necessidade/importância de ter um profissional intérprete de libras na sala de aula.

Palavras-chave: Docência. Professor. Intérprete. Libras. Inclusão

Abstract

This article seeks to understand the teaching of the teacher and the presence of the professional interpreter of the Brazilian sign language (Libras) in the context of the inclusive practice of the deaf in the regular education classroom, and how the Laws (legal frameworks) contribute to the promotion of the work of these professionals. . This work has as its bias the teaching of the teacher and the professional interpreter of sign language as another pedagogical resource "facilitator" and "mediator" of the teaching/learning process in the perspective of educational inclusion. Given the importance of the teacher having training/mastery in Libras, as an inclusive practice in the regular education classroom. And that even the teacher mastering the practice of Libras, there is a need/importance to have a professional interpreter of Libras in the classroom.

Keywords: Teaching. Teacher. Interpreter. Pounds. Inclusion

INTRODUÇÃO

A docência do professor que é intérprete e do profissional intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no contexto da inclusão dos surdos em sala regular é um tema de grande importância, em sua discussão no contexto educacional. Visto que houve um grande avanço, no que se refere a presença de professores que busca ter conhecimento e prática em libras e o profissional intérpretes de língua de sinais no ensino regular. Porém a realidade brasileira mostra que apesar das leis (10.436, 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua de sinais brasileira, e mais recentemente o Decreto 5626/05, que regulamenta as leis 10.098/94 e 10.436/02 que orienta ações para o atendimento à pessoa surda, não tem sido suficiente para propiciar que o aluno surdo, que frequente uma escola de ouvintes tenham o profissional com a formação e domínio de libras. Pois, a presença do intérprete de língua de sinais (e de libras) em escolas regulares (ouvintes) é, sem dúvida, algo ainda pouco comum.

A presença do professor que tem a formação (domínio de libras) ou o profissional intérprete de libras em sala de aula regular tem como objetivo tornar os conteúdos acessíveis ao aluno surdo. Ou seja, tendo como objetivo central o trabalho escolar, que é a aprendizagem do aluno surdo e seu desenvolvimento em conteúdos acadêmicos, na linguagem, na socialização e a comunicação, incluindo o sujeito na sociedade como um todo, entre outros aspectos. Visto que a questão central não é traduzir conteúdos, mas torná-los compreensíveis, com sentido para o aluno e assim todos incluídos no processo ensino/aprendizado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 com a finalidade de o aluno surdo ser incluído no ensino regular. Nesse processo o professor tem um grande papel. Pois o acesso à educação tornou-se parte intrínseca da formação dos cidadãos, na aprendizagem de todo alunado. Sabemos que é longa a luta das pessoas surdas, pelo direito à inserção em um sistema educacional que lhes propicie um desenvolvimento pleno de suas potencialidades, tendo uma socialização sadia, que não as coloque à margem, seja do mundo dos ouvintes, seja do dos surdos. Ou seja, o professor que domina libras ou o profissional intérprete

representa um grande avanços para alcançar os objetivos de uma educação para todos, de uma aprendizagem efetiva para todos.

DESENVOLVIMENTO

O intérprete da Língua Brasileira de Sinais, bem como o professor, precisa ter o domínio dos sinais e principalmente da língua falada. A nossa sociedade é feita de ouvintes e para ouvintes, na qual os surdos são minoria, o trabalho do professor ensina libras no ensino regular desde os anos iniciais e ensino fundamental é muito importantes não só para os alunos surdos, mas para todos, pois, o intérprete é uma peça fundamental para união dos dois mundos envolvidos: surdo e ouvinte.

Do ponto de vista da legislação, o Brasil vem ao longo dos anos implementando lei que de alguma forma tornam a educação um direito de todos e, principalmente, contemplem uma educação de qualidade. Nesse sentido consta, na LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação) Lei 9.394/96 especialmente o capítulo III, Art. 205 que “A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

No Brasil a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como segunda língua oficial no país, por meio da Sanção da lei nº 10.436. Legislação essa que determinar o uso e a difusão da Libras como meio de comunicação objetiva. Estando no Art.28. que incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar as ações educativa. Portanto é dever do estado a oferta da educação bilíngue, em Libras em escolas de forma inclusiva, assegurando educação de qualidade não só as pessoas com deficiência, mas para todos envolvidos, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligencia e discriminação. Porém a realidade mostra que muitas das instituições ainda negam o acesso do cidadão surdo ao direito de ter o acompanhamento do interprete na sala de aula, negando a contratação do intérprete, apesar das políticas atuais que respaldam o direito dos surdos brasileiros de terem acesso as informações por meio de sua primeira língua, a libras.

As escolas, necessitam se adaptar garantindo acessibilidade às pessoas surdas, por meio da contratação de profissionais capacitados, conforme determina a legislação (Decreto 5.626/2005, art. 26, § 1º), para o atendimento especializado através da Língua Brasileira de Sinais. Ressaltando uma formação específica, ética profissional, fidelidade à interpretação, imparcialidade e descrição em todos os sentidos. Como afirma Minetto (2008), pode-se assinalar que as adaptações curriculares abrangem toda a organização de estratégias educativas que ajudem, facilitem e promovam a aprendizagem do(a) aluno(a).

A ação do professor em dominar libras é uma ferramenta riquíssima inclusão e valorização da prática pedagógica/docente, na interação professor/estudantes. Sendo a prática de libras um recurso na mediação entre crianças ouvintes e surdas.

A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo. (FREIRE, 1997, p. 47)

Freire defende que a função do professor é tornar significativa a aprendizagem, as trocas de saberes e experiências entre os colegas da sala, durante todo o processo pedagógico. Sendo a prática educativa como central nesse processo de inclusão educacional.

Nessa perspectiva o professor tem um papel muito importante para que o aluno surdo venha a conceber a língua portuguesa como a segunda língua, para tanto necessita ser capacitado e está em formação contínua. Igualmente, conseguirá desenvolver metodologias que vá de encontro com as necessidades dos alunos surdos. A prática pedagógica utilizada para educação de surdos requer metodologias diferenciadas, a qual forneça subsídios adequados para que os conteúdos abordados possam ser apreendidos pelos alunos surdos de forma significativa.

No bilingüismo, a primeira língua (L1) dos surdos é a Língua de Sinais. A língua falada ou escrita a ser adquirida (o Português, por exemplo) é tida como 2ª língua (L2). A Língua de Sinais é considerada a língua natural dos surdos. Língua natural é aquela que os indivíduos adquirem na interação com outros, sem precisar de muito esforço e de um trabalho sistematizado. As pessoas com surdez adquirem a Língua de Sinais como os ouvintes adquirem o português oral; quando se trata de ensiná-los a falar, nem sempre os resultados são os esperados. (COSTA, 2003).

Nesta perspectiva, ser educador é uma atividade profissional que exige diversos requisitos, entre eles a formação científica. O educador participa diretamente na vida escolar dos seus alunos. E tem a responsabilidade de mediar o conhecimento, através da interação com os alunos, assim como escolher uma metodologia de ensino adequada para o processo ensino/aprendizado, de forma que trabalhe a motivação e interesse pelo conteúdo trabalhado, sempre voltado para o contexto da sala de aula, dando sentido ao que é ensinado e aprendido. Como afirma Candau (1982, p. 23):

A prática pedagógica, exatamente por ser política, exige a competência técnica. As dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica se exigem reciprocamente. Mas, esta mútua implicação não se dá automaticamente e espontaneamente. É necessário que seja conscientemente trabalhada. Daí a necessidade de uma didática fundamental. A perspectiva fundamental da didática assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro de sua temática.

O professor como facilitador do conhecimento e deve procurar diferentes maneiras para o aluno surdo se expressar e interagir com o restante da sala, também deve estar sempre atento ao fato de que o aluno surdo é muito visual, e propor atividades que despertem seu interesse, chame sua atenção, favorecendo o processo de aquisição do conhecimento. Para os alunos surdos as adaptações curriculares devem consistir de estratégias que envolvam a participação desses alunos no sistema regular de ensino.

A Constituição de 1988 elege em seu Art. 206, inciso I, como um dos princípios para o ensino, “a igualdade de condições de acesso e permanência nas escolas”, acrescentando que o dever do Estado com a educação será efetivado

mediante a garantia de “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Art.208, inciso V).

Do ponto de vista legal, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 12.796, de 2013, no Art. 59 e inciso I, diz que: Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades; o que vemos na prática em algumas instituições é que não se tem um currículo específico voltado para as necessidades especiais.

A educação inclusiva não pode e não deve ser vista como um “projeto” dentro da rede de ensino ou escola. Ela é uma concepção e se reflete em como todos outros aspectos se estruturam, incluindo a formação de professores e as formas de avaliação. Mas, principalmente evidencia que, para trabalharmos em uma perspectiva de educação voltada a todas e todos, devemos colocar o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem, como foco, sujeito ativo e desencadeador desse percurso. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, afirma que:

A Lei nº10. 436/02 reconhece a Língua brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinados que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (BRASIL, 2008, p.9).

A surdez sempre existiu, mas antigamente os sujeitos surdos não eram respeitados e nem considerados como seres humanos. Fernandes (2011 p.21) relata que “atos desumanos foram praticados por diferentes civilizações, as quais consideravam a surdez um castigo. ” (Fernandes, 2011 p.21). Porém no Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999 Art.4º é considerada pessoa portadora de deficiência aquela que enquadrar nas seguintes categorias: Deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004).

Foi concedido o direito dos surdos se comunicarem em sua língua natural após a regularização do decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 concedendo a criança surda o direito de ter uma educação baseada em uma proposta bilíngue, na qual deve haver a valorização e o reconhecimento da língua a qual o surdo tenha domínio. Para isso, deve haver adaptações curriculares no processo educativo.

Segundo Carvalho (2010, p.105) “As adaptações curriculares devem ser entendidas como mais um instrumento que possibilita maiores níveis de individualização do processo ensino aprendizagem escolares, particularmente importante para alunos que apresentam necessidades educacionais especiais”.

O decreto 5.626/2005 de 2005, passa a incidir também sobre o funcionamento de instituições, de forma a garantir que o poder público em geral e empresas ligadas aos serviços públicos desenvolvam formas de apoiar o seu uso e sua difusão, abrangendo a área da Educação no que trata da inclusão de libras como disciplina obrigatória em todas as Licenciaturas, cursos de Pedagogia e de Fonoaudiologia do país, e ainda como optativa nos demais cursos a nível superior, entre outros. Ou seja, a libras será inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Utilizado pela comunidade surda brasileira, A Língua Brasileira de Sinais é um sistema lingüístico legítimo e natural de modalidade gestual-visual. Embora se trate de uma estrutura gramatical independente da Língua portuguesa falada no Brasil. a Libras é reconhecida como língua pelo fato de possuir todos os níveis próprios das línguas orais auditivas.

Considerada uma conquista e um marco muito importante para a comunidade surda que, ao longo da história tem lutado para ter seus direitos reconhecidos, a Lei nº 10.436, traz os tradutores e intérpretes de Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aulas. Por tanto o intérprete de Libras tem como atribuição principal estabelecer a intermediação entre os usuários da Língua Brasileira de Sinais, interpretando a língua oral para uma língua gestual, e vice-versa. A língua,

neste caso será aquisição considerável para que o processo de inclusão do aluno surdo se efetive.

Assim compreende-se que o papel do professor/intérprete de Libras é de grande relevância no contexto da escola regular. Assim como a escola tem o seu papel na formação do indivíduo, o intérprete tem papel fundamental para que aconteça a inclusão escolar do surdo. Dessa forma, beneficiam-se todos, o próprio surdo, a família, a instituição escolar, os colegas que aprendem a conviver com o diferente, a professora regente que recebe o apoio para efetivar o processo de inclusão. Segundo Carvalho (2010, p. 111), “o aluno é sujeito do processo de ensino-aprendizagem; suas diferenças individuais, traduzidas como diferentes características e necessidades pessoais, devem ser conhecidas e respeitadas para a organização do ensino, com vistas à qualidade de sua aprendizagem”.

A prática docente, estando integrado seu trabalho ao projeto político pedagógico da escola contribui significativamente para o desenvolvimento do aluno surdo, e assim uma efetiva inclusão educacional, na qual todos se beneficiam. Como afirma Carvalho (2010, p. 19), “todos precisam vivenciar a inclusão na aprendizagem para que a intencionalidade educativa aconteça, assim como a prática pedagógica necessita ser revista e aprimorada, adequando-se às características pessoais do aprender e do participar”.

Além desta Lei, há outras que respaldam direta ou indiretamente a atuação do intérprete de libras: A Lei da acessibilidade – 10.098/00; A Portaria 3284/2003 que substitui a Portaria 1679/99 – Acessibilidade à Educação Superior e a Resolução do MEC/CNE: 02/2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

A linguagem permite ao homem estruturar seu pensamento, traduzir o que sente, registrar o que conhece e comunicar-se com outros homens. Ela marca o ingresso do homem na cultura, construindo-o como sujeito capaz de produzir transformações nunca antes imaginadas. (BRASIL, 2006, p.33).

A Língua Brasileira de Sinais, assim como a Língua portuguesa falada no Brasil, tem o seu papel de comunicação, possibilitando o desenvolvimento

linguístico, social e intelectual daquele que a utiliza enquanto instrumento comunicativo, favorecendo seu acesso ao conhecimento.

O trabalho do intérprete de libras, está relacionado com a interação e comunicação e que está diretamente ligada aos aspectos sociais e culturais na inserção das pessoas com surdez na sociedade. Sendo ferramenta de inserção social e valorização da pessoa surda na aquisição do conhecimento, no âmbito científico pedagógico, político, cultural e social. Na construção de conhecimentos, desenvolvendo habilidades e construindo autonomia.

Inclusão é a capacidade que temos de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro. (MANTOAN, 2002).

A inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança não só na estrutural física do ensino regular, mas também pedagógica, cujo propósito é fazer com que a escola transforme-se em um espaço inclusivo, um espaço democrático de participação, de partilha de todos que compõe gestão (equipe escolar), comunidade e famílias, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser respeitada como desejada.

As adaptações curriculares para a educação dos surdos constituem a forma mais adequada de atender suas necessidades educativas. Não se trata de elaborar um programa paralelo, mas de ajustar a programação regular adotada para os demais alunos, uma vez que a maioria dos surdos pode beneficiar-se de um currículo regular. (BRASIL, 1997, p.32).

O desenvolvimento cognitivo, afetivo, sócio cultural e acadêmico das crianças Surdas não depende necessariamente da audição, mas sim do desenvolvimento da sua língua. A Língua de Sinais propicia o desenvolvimento linguístico e cognitivo do indivíduo Surdo, facilitando o processo de aprendizagem de línguas orais, serve de apoio para a leitura e compreensão de textos escritos e favorece a produção escrita.

Assim, a surdez não está necessariamente associada a outras deficiências. Ou seja, a surdez mesmo afetando algumas experiências de vida, não limita a inteligência, a capacidade emocional ou o desenvolvimento e maturação dos sujeitos de forma natural, na qual cada um tem sua singularidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o estudo efetuado, tornar-se evidente a importância do profissional professor do ensino regular ter uma formação que permita trabalhar libras em sua sala de aula, visto que os benefícios são para todos, e no caso do professor que não tem essa formação, é necessário que tenha o profissional interprete de libras na sua sala (ensino regular). Visto que atualmente a escola tem os subsídios legais que garante perante as Leis uma inclusão, e nesse contexto as leis que garantem os direitos dos surdos, de uma educação que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Na qual proporcionar aos alunos com necessidades educacionais especiais (aluno surdo), o acesso e permanência na escola regular, concretizando-se em uma educação para todos; e no caso do aluno surdo o profissional interprete de libras juntamente com o professor em sala de aula desenvolve o processo ensino/aprendizado, de forma, que todos aprendam e se desenvolvam. E nesse processo o professor tem o um grande papel, a formação desse alunado seja eles surdos ou ouvintes.

E para que esses objetivos sejam alcançados é necessário o apoio e participação de todos, que o governo cumpra com o seu papel, que as escolas e comunidade cumpram com a suas responsabilidades e que os educadores e envolvidos em geral passem por capacitações e aprimoramentos em relação ao ensino de libras. Essa formação é iniciada geralmente na graduação, cursos de educação profissional; cursos de extensão universitária; sendo também ofertada nos cursos de formação continuada promovidos por instituição.

Dentro do contexto da escola regular, com o objetivo de uma educação de qualidade como direito de todos (educação inclusiva), garantido pela legislação atual, o acesso à educação tornou-se parte intrínseca da formação dos cidadão, contudo é longa a luta das pessoas surdas pelo direito à inserção em um sistema educacional que lhes propicie um desenvolvimento pleno de suas potencialidades, tendo uma inclusão efetiva, que não as coloque à margem do sistema de ensino no

processo ensino/aprendizagem, e muito menos as margem da sociedade. Mas que esse sujeito se construa como sujeitos de seu aprendizado, de sua vida, com autonomia, sujeito inserido na sociedade, estimulado a desenvolver suas competências/habilidades, reconhecendo como membros ativos de direitos e deveres, garantindo sua cidadania. Uma vez que a política educacional vigente, cujo princípio básico é “Educação para todos”, tem como uma de suas metas principais a inclusão, preferencialmente, no ensino regular.

Assim, o professor que tem em sua prática a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como recurso na mediação entre crianças ouvintes e surdas, e sua interação na relação professor/estudante é de uma riqueza, pois a libras oportuniza a trocas linguísticas efetivas entre os pares surdos e ouvintes, e para às crianças ouvintes nesse processo/prática é ofertada o acesso a um universo cultural, de novos conhecimentos, concretizando-se em práticas de respeito, e inclusão educacional/social.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Secretaria de Educação Especial. A Educação dos surdos**. Brasília: MEC/SEESP. 1997.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei nº 9394/96)
<http://www.planalto.gov.br>

BRASIL. **Lei n.10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais LIBRAS- e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>.

CANDAU, Vera Maria (org). **A Didática em Questão/Vera Maria**. Petrópolis: Editora Vozes, 1982.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação. 2010.

DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.
<http://legislacao.planalto.gov.br>

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. Curitiba: 2. ed. Ibpx, 2011.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MACHADO ROSÂNGELA. **Educação Especial a Escola Inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas**/ Rosângela Machado.1 ed. São Paulo: Cortez,2009. (Escola Inclusiva, o desafio das diferenças)

MANTOAN, M.T.E.; **Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças**.

MANTOAN, MARIA EGLÉR. **Inclusão Escolar: O que é? Porque? Como fazer?** /Maria Tereza Egler Mantoansão Paulo: Moderna 2003_(coleção cotidiano escolar)

MAZZOTTA, MARCOS JOSE SILVEIRA. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**/Marcos Jose Silveira Mazzotta_3.ed._São Paulo: Cortez, 2001.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, jan.2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaedcespecial.pdf>.

SILVA, SAMIRA.FY EY KFORRI DA. **A Ação Docente e a Diversidade Humana: Pedagogia**/Samira Fayey kfourida Silva, Sandra Regina dos Reis Rampazzo, ZulliKA Aparecida Claro Piassa_ São Paulo: Plarson Education do Brasil,2009

Capítulo 6
ATUALIZAÇÃO DO AUTISMO INFANTIL: RELATO DE
EXPERIÊNCIA

Juliel Conceição Barreto
Neila Ingrid Prazeres Santos
Priscila de Souza Nascimento
João Paulo Matos da Silva
Marcus Vinicius Campos Matraca

ATUALIZAÇÃO DO AUTISMO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Juliel Conceição Barreto

Graduando do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde e em Nutrição pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Campus Centro de Ciências da Saúde. Email: Julielbarreto@aluno.ufrb.edu.br

Neila Ingrid Prazeres Santos

Graduanda do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde e em Nutrição pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - Campus Centro de Ciências da Saúde. Email: Neilaprazeres123@gmail.com

Priscila de Souza Nascimento

Graduanda do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde e em Psicologia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - Campus Centro de Ciências da Saúde. Email: Priscilasouzan@hotmail.com

João Paulo Matos da Silva

Graduanda do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Campus Centro de Ciências da Saúde. Email: Joao.6.8.1993@hotmail.com

Marcus Vinicius Campos Matraca

Doutor em Ensino de Ciências IOC/Fiocruz, docente do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Email: matraca@ufrb.edu.br

Resumo: O presente trabalho condiz ao relato de experiência do curso de atualização em saúde: *Aspectos Gerais do Transtorno do Espectro Autista na Infância*, é uma atividade de caráter extensionista (CR095-2021) associada ao Centro de Ciências da Saúde – CCS, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, organizada por discentes dos cursos de saúde da instituição, como requisito avaliativo final para obtenção de nota no componente curricular:

Comunicação e Educação em Saúde. Visando estimular a mobilização do conhecimento acerca do tema à população em geral, norteados pelos princípios éticos de nossa sociedade, foram desenvolvidas duas ações complementares, sendo estas, um ciclo de web conferências com profissionais de saúde, comunidade interna e externa à universidade e, a criação de uma página social para a propagação de informações em saúde, troca de saberes e conscientização acerca da temática. Também chamado de TEA, o Transtorno do Espectro Autista é uma disfunção global do desenvolvimento neurológico em que os sinais e sintomas podem aparecer nos primeiros meses de vida. Relaciona-se ao comprometimento das interações sociais, deficiências na comunicação e padrões de comportamento repetitivos, assim como interesses e atividades comumente estereotipadas. As experiências adquiridas ao decorrer do curso foram apresentadas na I Mostra de Intervenções Para Educação e Comunicação em Saúde da UFRB – MIECS, em que foram expostas novas metodologias e práticas inovadoras relativas ao pensar, problematizar e fazer Educação Popular e Comunicação em Saúde em tempos de pandemia, pelos discentes do componente curricular.

Palavras-chave: Saúde. Comunicação. Autismo. Crianças.

Abstract: The present work is consistent with the experience report of the health update course: *General Aspects of Autism Spectrum Disorder in Childhood*, is an extension activity (CR095-2021) associated with the Health Sciences Center - CCS, of the Federal University of Recôncavo da Bahia - UFRB, organized by students of the institution's health courses, as a final evaluative requirement to obtain a grade in the curricular component: Communication and Health Education. Aiming to stimulate the mobilization of knowledge on the subject to the general population, guided by the ethical principles of our society, two complementary actions were developed, namely, a cycle of web conferences with health professionals, the internal and external community of the university and, creation of a social page for the dissemination of health information, exchange of knowledge and awareness of the theme. Also called ASD, Autism Spectrum Disorder is a global neurodevelopmental dysfunction in which signs and symptoms can appear in the first months of life. It relates to impaired social interactions, communication deficiencies and repetitive behavior patterns, as well as commonly stereotyped interests and activities. The experiences acquired during the course were presented at the 1st Exhibition of Interventions for Health Education and Communication at UFRB – MIECS, in which new innovative methodologies and practices related to thinking, problematizing and doing Popular Education and Health Communication in times of pandemic, by the students of the curricular component.

Keywords: Health. Communication. Autism. Kids.

INTRODUÇÃO

As atividades aqui registradas foram desenvolvidas pelos discentes do componente curricular Comunicação e Educação em Saúde (GCCS 661) de natureza teórico-prática, com cinquenta e uma horas teóricas e dezessete horas práticas por semestre letivo em regime presencial, ao qual foi modificado com a adoção do modelo EAD em virtude da pandemia da Covid-19. Ofertado aos

discentes do Centro de Ciências da Saúde (CCS/UFRB), matriculados em qualquer um dos cursos que compõem o centro, a saber: Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS); Enfermagem; Medicina; Nutrição ou Psicologia, o componente subdividiu-se em trinta e cinco horas síncronas e trinta e três horas destinadas a atividades assíncronas.

Em decorrência do cenário atípico vivenciado e adaptações advindas ao ensino remoto inesperado, compartilhamos as discussões antes separadas e presenciais no CCS, em uma turma mesclada de terminalidades, período atual (semestre), e pessoas naturais das diversas regiões do país, no novo modelo de ensino a distância. Deste modo, a turma composta por cinquenta e quatro estudantes, foi dividida pelo sorteio eletrônico da plataforma institucional SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas) em onze grupos de trabalho, distribuídos por sua vez, em equipes com cinco integrantes (dez equipes) e quatro (uma equipe), para a 'Construção de materiais educativos em saúde'.

Nesta perspectiva, nosso grupo decidiu aprofundar os estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o qual, é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por prejuízos persistentes na comunicação e interação social, bem como, nos comportamentos que podem incluir os interesses e padrões de atividades desde a infância que limitam ou prejudicam o funcionamento diário do indivíduo (APA, 2014). Embora apresente essas características, o fenótipo dos pacientes com TEA é variável de uma pessoa para outra, abrangendo indivíduos com deficiência intelectual (DI) grave e baixo desempenho em habilidades comportamentais adaptativas, até indivíduos com quociente de inteligência (QI) que levam uma vida independente. Estes indivíduos também podem apresentar outras comorbidades, como hiperatividade, distúrbios de sono, distúrbios gastrointestinais e epilepsia (ZAFEIRIOU *et al.*, 2007).

A ciência vem estudando o autismo há muitos anos, visto que, os conceitos sobre o distúrbio dessa alteração ainda se encontram alicerçados pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o DSM-V (2014). O Transtorno do Espectro Autista manifesta-se desde as idades mais precoces, frequentemente antes dos três anos até a fase adulta, dependendo dos graus de autismo. Vale acrescentar, segundo Smalley (1997), cerca de 75% dos autistas demonstram deficiência mental e 1% da população mundial é diagnosticada com TEA.

Apesar dos avanços científicos para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista, há uma grande falta de entendimento empírico acerca da temática, suas características e como ela afeta a vivência das pessoas com o diagnóstico, especificamente de crianças, no que se baseia o presente trabalho. Desse modo, sendo considerado um transtorno do desenvolvimento, a compreensão dessa condição necessita de uma abordagem desenvolvimentista que situe suas diferenças e semelhanças em relação ao desenvolvimento típico. Alguns dos principais sinais precoces e preditivos das dificuldades de comunicação subsequentes desse transtorno podem ser identificados ainda no primeiro ano de vida (RICE, ADAMSON, WINNER & MCGEE, 2016).

O diagnóstico do TEA é extremamente complexo, pois trata-se da observação de um conjunto de fatores, portanto, são necessários critérios clínicos de acordo com o DSM-V e CID-10 (Classificação Internacional de Doenças), exames clínicos e observação comportamental. O mesmo pode ser dado apenas por um neurologista, entretanto, o trabalho multiprofissional envolvendo fonoaudiólogo, psicólogo e nutricionista pode ser realizado. Segundo Texeira *et al* (2010), dentre os métodos utilizados destaca-se a importância dos instrumentos de avaliação, quando validados e utilizados corretamente são úteis para identificar indícios do TEA, principalmente em crianças com menos de dois anos de idade.

Além disso, alguns deles podem ser utilizados por diferentes profissionais da saúde, como por exemplo o pediatra. Ainda para os autores, os estudos de intervenção para o TEA são temas da maioria dos artigos publicados no Brasil, dentre os estudos destacam-se o uso de medicamentos antipsicóticos, uso de oxigênio hiperbárico e a análise aplicada do comportamento. Ademais, pelo fato de crianças com TEA apresentarem atrasos no desenvolvimento e dificuldade com habilidades sociais e comunicativas.

Apesar de haver diversos tipos de intervenções, não há comprovações científicas de que exista cura para o Transtorno do Espectro Autista. Os impactos causados pelas intervenções vão depender de inúmeros fatores como por exemplo: idade e grau de déficit cognitivo. É importante destacar que o planejamento do tratamento deve estar de acordo com a idade da pessoa com TEA, pois os objetivos são diferentes em cada fase, havendo alguns similares em todas as idades: “[...] 1) estimular o desenvolvimento social e comunicativo; 2) aprimorar o aprendizado e a capacidade de solucionar problemas; 3) diminuir comportamentos que interferem

com o aprendizado e com o acesso às oportunidades de experiências do cotidiano” (BOSA, p.2, 2006).

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo principal a estimulação da mobilização do conhecimento acerca do Transtorno do Espectro Autista durante a infância à população em geral, norteados pelos princípios éticos de nossa sociedade. Soma-se a isto, a promoção de uma rede de comunicação em saúde, visando o desenvolvimento de novas habilidades para a busca de informações através de recursos tecnológicos, assim como, abarcar informações relevantes sobre o TEA na infância, de forma abrangente e integrada, levando a uma visão holística das práticas em saúde, estimulando uma reflexão crítica do tema em nossa sociedade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A comunicação é um fator primordial e essencial na sociabilidade do ser humano perante a sociedade, implicando no desenvolvimento e/ou fortalecimento de relações sociais a exemplo da comensalidade. Essa peculiaridade nos introduz aos contextos sociais por meio de uma integração de conhecimentos mútuos, assimilados a partir de trocas de saberes desde a infância.

Nesta perspectiva, ao analisar uma pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) surgem indagações visto que, para a Associação Americana de Psiquiatria – APA (2013), o TEA se define como um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social.

Sendo assim, a troca de saberes existentes desde a infância tem peculiaridades nas crianças com TEA, pois para Schmidt, 2013, p. 13. “[...] o TEA é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficit nas dimensões sócio comunicativa e comportamental”. Tendo em vista que tanto para a criança, quanto para os familiares, muitos destes fatores da ausência de comportamentos interativos, demonstram desconfortos em espaços e práticas sociais típicos da infância. Sendo somente a partir desses desconfortos que se busca uma ajuda na área da saúde para um possível diagnóstico.

As manifestações das características do autismo são altamente perceptíveis no cotidiano infantil, visto que, ocorre um déficit na linguagem e por consequência na comunicação do mesmo, ou seja, é perceptível uma diminuição ou até mesmo uma ausência no desenvolvimento da linguagem oral, além do mais a deficiência de interação social, leva ao comprometimento do contato social para outras pessoas. Outro fator predominante na criança com TEA é a de deficiência comportamental, onde este necessita de estabelecer rotinas, através de atos repetitivos, porém, este déficit em alguns casos ocorre por conta do isolamento familiar decorrente resiliência do funcionamento familiar, o medo do novo, enlaçado ao preconceito e à insegurança.

Entretanto, cabe aos responsáveis pela criança entender o funcionamento singular de ideias da mesma quando apresenta a clínica do TEA. De acordo com Silva e Mulick (2009, p.120) “[...] É também comum se observar crianças autistas fascinadas por certos estímulos visuais, como luzes piscando e reflexos de espelho bem como tendo certas aversões ou preferências por gostos, cheiros e texturas específicas [...]”, podemos ainda afirmar que ao compreender tal singularidade pode-se identificar o grau de TEA da criança, onde segundo Cunha (2015, p. 23) “O uso atual da nomenclatura Transtorno do Espectro Autista possibilita a abrangência de distintos níveis do transtorno, classificando-os de leve, moderado e severo”.

Portanto, quando se entende toda a forma de sujeitos com TEA, entende-se que não é possível fazer uma homogeneização, ou seja, cada criança contém sua particularidade, seja ela em níveis de intelectualidade, percepção, defesa, comunicação ou interação. Uma aliança entre as mais diversas áreas da saúde e a família da criança faz-se necessário, visando buscar o melhor processo de adaptação do mesmo perante a sociedade.

Dessa forma, a criança com TEA, ao ter os devidos acompanhamentos e acolhimentos corretos com sua singularidade, através da interação entre família e profissionais, ajuda no enfrentamento do cotidiano e tornando o autismo um fator de não empecilho no aprimoramento cognitivo e social da criança. Consonantemente o TEA passa a ser compreendido no meio de convívio da criança tornando o mesmo inclusivo e acolhedor de novas ideias e conhecimentos possibilitando trocas de realidades, e conseqüentemente gerando o ato primordial no desenvolvimento do ser humano, que é a comunicação, sem preconceitos e imposições.

ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

O presente trabalho classificado como *curso de atualização em saúde* e intitulado: “Aspectos Gerais do Transtorno do Espectro Autista na Infância (CR095-2021)” é uma organização dos autores do referido artigo. Ao qual, consistiu no desenvolvimento de duas ações complementares, sendo estas, um ciclo de web conferências com profissionais de saúde, comunidade interna e externa à universidade e, a criação de uma página social para a propagação de informações em saúde, troca de saberes e conscientização acerca do tema.

Os encontros virtuais ocorreram por meio da plataforma *Google Meet* de forma quinzenal, durante os meses de agosto e setembro com início às 19h e duração de duas horas. Ao todo, quatro reuniões foram realizadas em parceria com algumas ligas Acadêmicas do CCS (LigaPed; LAGAN; LIAPSI e LADIRB) e profissionais de saúde, aos quais, enviamos uma carta informando a proposta da atividade e convidando-os à participação no evento.

Para cada encontro, uma temática específica era abordada, visando agregar os conhecimentos da especificidade dos convidados e o campo de estudo das ligas acadêmicas. Dessa forma, as explanações balizaram-se nos seguintes tópicos: Introdução ao Transtorno do Espectro Autista (TEA): Diagnóstico Clínico Infantil; Nutrição e autismo: Caminhos para a Segurança Alimentar Infantil; A psicologia do TEA: Concepção da Criança Autista na Rede Afetiva e Transtorno do Espectro Autista e Covid-19.

O compartilhamento de materiais didáticos, bem como a divulgação do curso, ocorreu através das redes sociais por meio de duas plataformas digitais: Instagram e WhatsApp, veículos de comunicação comumente usados na academia e com interações de alcance a nível mundial. A confecção dos materiais audiovisuais foi realizada por meio do Canva e Freepik. Ao todo, foram produzidos 15 materiais sendo estes, vídeos educativos legendados; cards informativos direcionados a utilização da plataforma institucional para a realização das inscrições, interações pelos stories, publicações autorais relacionadas ao assunto e repostagens de páginas dedicadas ao estudo do tema abordado.

Para a emissão da certificação aos participantes do curso, o mesmo foi previamente cadastrado na Pró-reitoria de Extensão (PROEXT) da universidade, através da plataforma SIGAA, na qual, foi submetido uma apresentação do curso, sua metodologia, cronograma e respectivos objetivos adotados, passível a análise

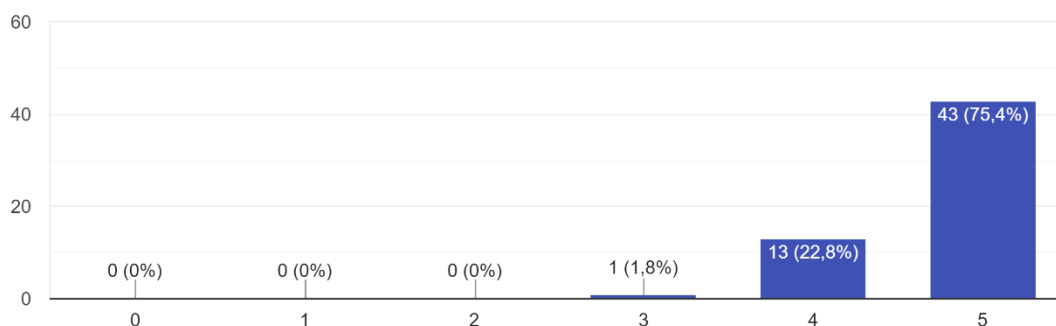
de viabilidade pela gestão de extensão do centro de ensino. Dessa forma, após a aprovação, ocorreu a abertura das inscrições para quaisquer pessoas interessadas em participar, tendo em cada encontro, a aplicação de um formulário do Google para a coleta das informações necessárias ao gerenciamento dos certificados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A avaliação qualitativa do curso de modo geral, realizou-se pela análise dos dados coletados pelo formulário de presença. O qual, foi composto por dois blocos principais, o primeiro visando a identificação do participante como: (1) Nome completo; (2) Endereço de E-mail; (3) Data de Nascimento e (4) CPF e o segundo para a avaliar a percepção dos participantes quanto à estrutura de organização, mediação, discussões e afins, por meio de duas questões subsequentes ao bloco I: (1) De 0 a 5, como você avalia o encontro de hoje? (2) Espaço destinado a elogios, críticas ou sugestões sobre o curso.

Gráfico 1. Avaliação qualitativa do primeiro encontro.

De 0 a 5 como você avalia o encontro de hoje?
57 respostas



Conforme estabelecido no cronograma de ação, o segundo encontro ocorreu aos vinte e três dias do mês de agosto de dois mil e vinte e um, iniciado pontualmente às dezenove horas. Organizado de modo conjunto a Liga Acadêmica de Gastronomia e Nutrição, as discussões sobre o tema "Nutrição e autismo: Caminhos para a segurança alimentar infantil", foi ministrada por uma nutricionista com vasta experiência na área abordada.

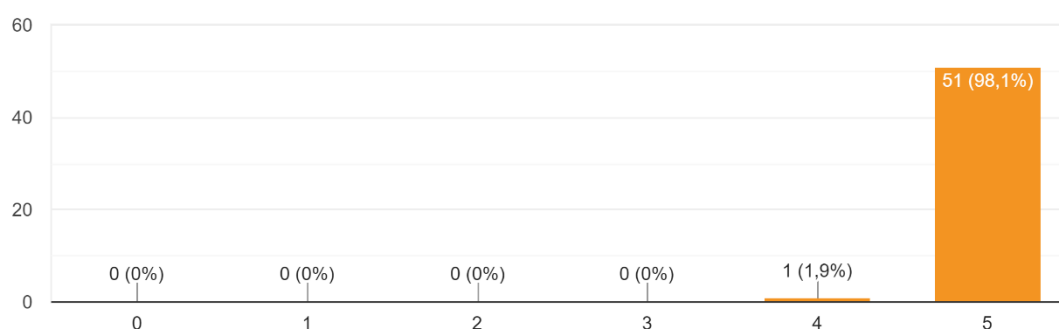
Ao todo, a sessão científica do segundo encontro contou com a participação de cinquenta e duas pessoas, sendo estes, discentes da UFRB vinculados aos Centros de Ciências da Saúde - CCS e Formação de Professores - CFP; graduandos de outras IES como UNISBA; UESB; UNEB; IFMT; UFBA; Faculdade de Educação Social da Bahia; UNIFESP; Pontifícia Universidade Católica de Goiás; UFMG; Universidade de Franca; Censupeg; UNIP; Centro Integrado de Educação e Lazer; Faculdade Anísio Teixeira; FACEMP; Universidade Estadual de Londrina; Instituto São José; Unime Lauro de Freitas profissionais de saúde com especialidades distintas como nutrição, fonoaudiologia e psicologia, docentes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, membros da liga parceira e comunidade externa composta majoritariamente por pais de crianças autistas.

Refletindo sobre o encontro, quando questionados como avaliaram o momento em uma escala numérica de zero a cinco, 1,9% dos participantes qualificaram como nota 4 e 98,1% avaliaram as explanações ministradas como nota máxima de qualidade (5). Os resultados acerca da percepção dos participantes do curso no momento síncrono mencionado, considerando a estrutura de organização; mediação; discussões e afins, classificou-se como satisfatório.

Gráfico 2. Avaliação qualitativa do segundo encontro.

De 0 a 5 como você avalia o encontro de hoje?

52 respostas



No que diz respeito a críticas, elogios ou sugestões sobre o curso, foram relatadas as seguintes respostas:

Participante A - “O encontro de hoje foi maravilhoso. Muito proveitoso e real”.

Participante B - “Muito rica a palestra de hoje, ótima profissional abordou o tema de forma clara com uma boa didática”.

Participante C - “foi maravilhoso hoje, nunca mais verei um copinho do batman da mesma forma kk. obtive várias informações muito importantes, que espero poder aplicar na minha profissão no futuro”.

Participante D - “Perfeitas as colocações. Parabéns a todos os envolvidos”.

Para além destes relatos, obtivemos outros feedbacks de caráter similar, classificando desta forma, o trabalho realizado pela comissão organizadora do curso como positivo.

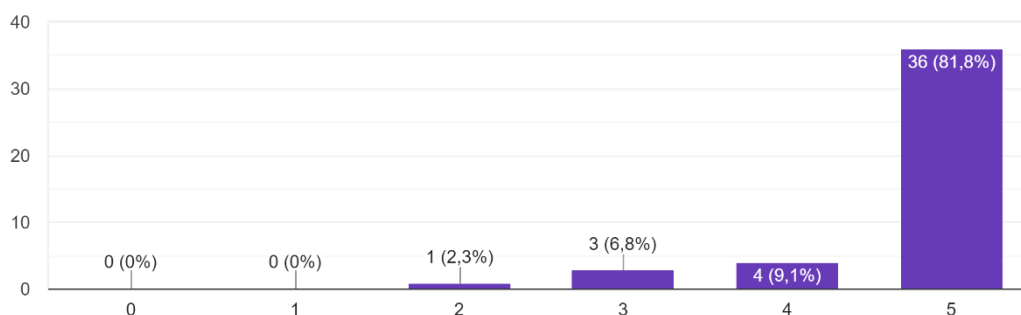
O último encontro aconteceu no dia vinte de setembro de dois mil e vinte e um, das dezenove às vinte e uma horas. Essa palestra, cuja temática denominou-se "Transtorno do Espectro Autista e COVID-19", foi organizada em parceria com a Liga Acadêmica de Doenças Infecciosas do Recôncavo da Bahia (LADIRB), mediada pela discente Neila Ingrid Prazeres Santos e ministrada pela Doutora em Psicologia da Educação Thais Emilia de Campos.

A sessão científica contou com a presença de quarenta e quatro pessoas, sendo um público muito diversificado, incluindo desde estudantes, profissionais de saúde e pais de crianças autistas. Quando questionados sobre o encontro em uma escala numérica de 0 a 5, 2,3% qualificaram como nota 2; 6,28% com nota 3; 9,1% nota 4 e 81,8% qualificaram como nota máxima, isto é, 5.

Gráfico 3. Avaliação qualitativa do último encontro.

De 0 a 5 como você avalia o encontro de hoje?

44 respostas



Esses números apontam que no geral, a maioria dos participantes considerou o curso satisfatório nos quesitos organização, mediação, discussão e outros. Alguns dos comentários acerca do curso de extensão, obtidos a partir da plataforma *Google Forms*, foram os seguintes:

Participante A - "muito legal a abordagem!"

Participante B- "ESTÃO DE PARABÉNS."

Participante C- "Ótimo evento. Estão de parabéns."

Participante D- "Encontro maravilhoso!"

De acordo com Rocha 2007, a extensão universitária é fortalecida através da relação da universidade com a comunidade, quando diálogos entre as partes são proporcionados e ações socioeducativas são desenvolvidas, superando assim as condições de desigualdade e exclusão existentes na sociedade. Dessa forma, a medida em que o conhecimento é socializado temos a oportunidade de exercer o compromisso com a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos.

Freire por sua vez, aborda em sua obra da pedagogia da autonomia a relevância das práticas de ensino sustentada pelo tripé universitário. Ressaltando que apesar da transgressão do 'pensar certo' sobre a curiosidade ingênua do senso comum, que destina-se à busca de uma verdade absoluta, a capacidade científica/crítica de evidenciar teoricamente os caminhos que induzem a esse pensamento não a deslegitimam, pelo contrário, permite aos sujeitos analisá-la sob uma nova perspectiva do pensar, gerando assim, novos conhecimentos induzidos pelo primeiro.

Outrossim, os saberes existentes no ciclo gnosiológico devem apresentar-se coercivos as práticas hegemônicas do processo de ensino/aprendizagem, permitindo que os mesmos não se anulem mas, se completem. Gerando um ambiente propício à criticidade da curiosidade ingênua e consecutivamente indivíduos epistemologicamente curiosos, alinhados teoricamente a ética individual e a estética coletiva do 'pensar certo'.

No campo da saúde, para tratar uma determinada doença além de conhecer a fisiopatologia da mesma, é preciso ser capaz de interpretar "o corpo que se conta" pois, as raízes de significância (culturalização dos sintomas, relações sociais e determinantes sociais de saúde) determinadas pela fronteiras de nossos recipientes (o corpo sóico), que contribuem para o estado homeostático do organismo de qualquer indivíduo. O reconhecimento de si e do outro permite a confiança entre médico/paciente, durante a prevenção ou tratamento de patologias. Possuindo na paralaxe, interpretações distintas pelos sujeitos envolvidos, de um lado, a experiência vivenciada relatada pelo paciente "a voz real", e por outro, o corpo como

objeto de manipulação e intervenção biomédica, configurado pelo conhecimento científico do profissional de saúde, "a voz da medicina".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso foi realizado a partir da relevância discursiva sobre a temática abordada, uma vez que, no limiar do século XXI, ainda persistem dúvidas acerca do TEA, suas características e implicações na vida de crianças diagnosticadas. A partir das falas com embasamento científico, o público interessado pode renunciar a certos estigmas e pensamentos estereotipados, tendo impacto positivo no meio em que vive, tal qual propagam o conhecimento obtido para outros indivíduos.

As experiências adquiridas ao decorrer do curso foram apresentadas na I Mostra de Intervenções Para Educação e Comunicação em Saúde da UFRB (MIECS), no dia vinte e nove de setembro de dois mil e vinte e um, às quatorze horas. O referido evento tratou-se da divulgação dos trabalhos desenvolvidos pelos discentes matriculados no componente: 'Educação e Comunicação em Saúde' no período letivo 2020.2. Desse modo, novas metodologias e práticas inovadoras relativas ao pensar, problematizar e fazer Educação Popular e Comunicação em Saúde em tempos de pandemia, foram realizadas pelos acadêmicos sob orientação do docente supracitado.

REFERÊNCIAS

BOSA, Cleonice Alves. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Brazilian Journal of Psychiatry [online]. 2006, v. 28. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500007>>.

CUNHA, Eugenio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2015.

LAMB, JA; Moore J; Bailey A; Monaco AP. **Autism: recent molecular genetic advances**. Hum Mol Genet. 2000 Disponível em: 10.1093/hmg/9.6.861. Erratum in: Hum Mol Genet 2000 May 22;9(9):1461. PMID: 10767308.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª edição. São Paulo: Paz e terra, 1996.

NASCIMENTO, Iramar Baptistella do; Bitencourt, Cristiano Rech e Fleig, Raquel. **Estratégias para o transtorno do espectro autista: interação social e intervenções terapêuticas**. Jornal Brasileiro de Psiquiatria [online]. 2021, v. 70, n. 2

[Acessado 29 Agosto 2021] , pp. 179-187. Disponível em:
<<https://doi.org/10.1590/0047-2085000000326>>. Acesso em: 25 de agosto de 2021.

RICE, C. E.; Adamson, L. B.; Winner, E.; McGee, G. G. (2016). **A cross-sectional study of shared attention by children with autism and typically developing children in an inclusive preschool setting**. Topics in Language Disorders, 36(3), 245-265.

RODRIGUES, Andréia Lilian Lima et al. Contribuições da extensão universitária na sociedade. **Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT-SERGIPE**, v. 1, n. 2, p. 141-148, 2013. Disponível em:
<<https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/494>>. Acesso em: 14 de maio de 2021.

SCHMIDT, Carlo. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. In: SCHMIDT, C (org) Autismo, educação e transdisciplinaridade. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SEMENSATO, Márcia Rejane. BOSA, Cleonice Alves. **A família das crianças com autismo: contribuições empíricas e clínicas**. In: SCHMIDT, C (org) Autismo, educação e transdisciplinaridade. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular: entenda o autismo**. Fontanar, 2012.

SILVA, Micheline. MULICK, James A. **Diagnosticando o Transtorno Autista: Aspectos Fundamentais e Considerações Práticas**. Psicologia ciência e profissão, 2009.

TEXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz et al. **Literatura científica brasileira sobre transtornos do espectro autista**. Revista da Associação Médica Brasileira [online]. 2010, v. 56, n. 5, pp. 607-614. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-42302010000500026>>. Acesso em: 27 de agosto de 2021.

ZAFEIRIOU DI, Ververi A, Vargiami E. **Childhood autism and associated comorbidities**. Brain Dev. 2007 Jun;29(5):257-72. doi: 10.1016/j.braindev.2006.09.003. Epub 2006 Nov 7. PMID: 17084999.

Capítulo 7

A INSERÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA SALA DE AULA REGULAR

Risonete Rodrigues da Silva

Maria Joselma do N. Franco

Ana Maria Tavares Duarte

A INSERÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA SALA DE AULA REGULAR

Risonete Rodrigues da Silva

Professora da Universidade de Pernambuco – UPE. E-mail: risoneteprof@gmail.com

Maria Joselma do N. Franco

*Professora Associada - Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico
do Agreste – CAA. E-mail: mariajoselmadonascimentoofranco@gmail.com*

Ana Maria Tavares Duarte

*Professora Adjunta Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do
Agreste. E-mail: familliaduarte@uol.com.br*

Resumo: A pesquisa “A inserção do intérprete de libras na sala de aula regular”, tem como objeto de estudo a inserção do intérprete de libras na sala de aula. Como questões para o estudo: o intérprete de Libras na sala de aula é necessário? O professor com conhecimento básico em libras teria condições de suprir a necessidade do aluno com surdez? O objetivo geral é analisar a partir dos sujeitos, se o intérprete de libras é necessário na sala de aula, bem como, se o professor com conhecimento básico em libras, teria condições de suprir as necessidades do aluno com surdez. O aporte teórico-metodológico está baseado em Novaes (2010), Carvalho (2009), Veloso & Maia (2009), Quadros (2004), Fávero (2004), Mantoan (2003), Santiago (2003), Sacks (1998), e Lüdke & André (1986) dentre outros. Na metodologia trabalhamos com a observação participante e com entrevistas. Os resultados mostram que o intérprete é necessário em salas com alunos surdos, ainda que o professor domine os conhecimentos elementares em Libras, confirmando o nosso pressuposto.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Língua Brasileira de Sinais. Intérprete de Libras.

Abstract: The research “Inclusion Through Hands and the Necessidade do Interpreter de Libras in the Classroom” has as its object of study the insertion of the Libras interpreter in the classroom. As questions for the study: is the Libras interpreter in the classroom necessary? Would the teacher with basic knowledge in Libras be able to meet the needs of the deaf student? The general objective is to analyze from the subjects, whether the Libras interpreter is necessary in the classroom, as well as, if the teacher with basic knowledge in Libras would be able to meet the needs of the deaf student. The theoretical-methodological contribution is based on Novaes (2010), Carvalho (2009), Veloso & Maia (2009), Quadros (2004),

Fávero (2004), Mantoan (2003), Santiago (2003), Sacks (1998), and Lüdke & André (1986) among others. In the methodology we work with participant observation and interviews. The results show that the interpreter is necessary in classrooms with deaf students, even though the teacher dominates elementary knowledge in Libras, confirming our assumption.

Keywords: Inclusive Education. Brazilian Sign Language. Libras Interpreter.

INTRODUÇÃO

Este artigo³ origina-se da atividade final do componente curricular Pesquisa e Prática pedagógica 1, que objetiva constituir uma aproximação com um dos campos de atuação profissional do Pedagogo - a escola. Trata-se de uma produção que articula ensino e pesquisa. Nesta perspectiva, o presente estudo aborda o tema “A inserção do intérprete de libras na sala de aula regular.” Entre os desafios, está a inserção social dos surdos, de forma que suas singularidades possam ser expressas e reconhecidas a partir de suas potencialidades, favorecendo deste modo o exercício pleno da cidadania. Desta forma, um dos desafios da educação inclusiva consiste em atender a diversidade de estudantes em escolas de ensino regular.

Diante do exposto, a temática vem ganhando espaço nas discussões nacionais com o advento da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que define a Língua Brasileira de Sinais – Libras como forma de comunicação e expressão. Sabemos que essa inclusão não é simples e nem rápida de acontecer, pois as escolas precisam organizar-se estruturalmente, investir na formação dos professores dentre outras questões. Assim, tomamos como objetivo geral analisar a partir dos sujeitos, se o intérprete em libras é necessário na sala de aula, bem como, se o professor com conhecimento básico em libras teria condições de suprir as necessidades do aluno com surdez. E específicos: Analisar a necessidade do intérprete de Libras na sala de aula, que têm alunos surdos; Verificar se há professores com domínio de libras que trabalhe a inclusão do aluno surdo com os ouvintes; Identificar procedimentos utilizados pelo intérprete para criar um ambiente de socialização entre surdos e ouvintes; e Analisar se há marcos reguladores que estabeleça o direito do acesso ao intérprete, onde há alunos surdos.

³ Artigo publicado em anais do IV CEDUCE – Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação. 2015. Trabalho Revisado.

Partimos do pressuposto que o intérprete é de fato necessário, mesmo quando o professor domina os conhecimentos elementares em libras, tendo em vista, que numa sala com alunos surdos, há necessidade que o intérprete se posicione a sua frente, de forma a interpretar os acontecimentos do contexto, posição esta que o professor teria dificuldade de ocupar, considerando sua dedicação ao coletivo da sala de aula. Segundo Quadros (2004), o intérprete irá intermediar a relação entre professor e aluno, e também ajudará na interação com os demais, no caso com os alunos ouvintes para que o aluno surdo não esteja excluído na escola e excluído das atividades escolares. A autoridade da sala de aula é do professor e o intérprete é um dos sujeitos que possibilitará a acessibilidade do aluno surdo.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Mantoan (2003), aborda a distinção entre integração e inclusão a fim de esclarecer o processo de transformação das escolas, de modo que possam acolher, indistintamente, todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino, bem como, respeitá-los em sua individualidade, para não se condenar uma parte deles ao fracasso e às categorias especiais de ensino. Por integração entende:

Integrar-se no *mainstreaming*, ou seja, na “corrente principal” é fazer parte do alunado escolar, ou seja, ter acesso à educação. Pela integração escolar, o aluno tem acesso às escolas através de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais. (MANTOAN 1993, p.3).

Já a inclusão se “[...] refere à vida social e educativa e todos os alunos, sem exceções, devem frequentar as salas de aula do ensino regular”. (MANTOAN, 1993, p.5).

O conceito de inclusão, não questiona somente as políticas públicas e a organização da educação especial e da regular, mas também os próprios objetivos da integração.

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. (MANTOAN, 2003, p 16).

Na perspectiva apresentada pela autora, não nos parece haver esta clareza nas escolas, no que diz respeito a diferença destes conceitos.

No Brasil entre os parâmetros legais que regem a educação inclusiva tem-se a Constituição Federal de 1988, que garante a todos o direito à igualdade (art.5º) e no âmbito da educação, essa igualdade refere-se às condições de acesso e permanência na escola (artigo 206, inciso I), portanto o acesso à escola é para todos, sem distinção de qualquer natureza. Destacamos ainda, que é dever do Estado, de acordo com o artigo 208 inciso III, a garantia de atendimento educacional especializado as pessoas com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. E a partir dessa interação são proporcionadas atividades as pessoas com necessidades específicas. Nesta perspectiva a inclusão na rede regular se apresenta nos dizeres de Fávero et al (2004, p. 8):

[...] o ambiente escolar mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com seus pares de mesma idade cronológica e para a estimulação de todo o tipo de interação que possa beneficiar o seu desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo. (FÁVERO, 2004, p.8).

Este ambiente de acolhimento necessita ser trabalhado com as crianças e adolescentes no âmbito escolar, pelos adultos responsáveis pelo processo educativo, objetivando de fato alcançar a inclusão.

A educação inclusiva tem como objetivo a eliminação da exclusão educacional e social resultante de atitudes preconceituosas e discriminatórias. Além disso, pensar em inclusão significa promover transformação no sistema educacional visando atender as especificidades dos alunos, ou seja, proporcionar as condições necessárias para que a aprendizagem de qualquer aluno aconteça dentro da sala de aula. No caso específico do aluno com deficiência, essas mudanças visam entre outras questões promover a participação ativa no processo de ensino e, conseqüentemente, aprendizagem.

Para tanto o professor precisa conhecer os alunos, utilizar metodologias dinâmicas e participativas além de flexibilizar o ensino, considerando que cada aluno tem um ritmo e um estilo próprio de aprender, em função de suas características individuais.

A inclusão de surdos na escola regular é um tema que vem sendo abordado dentro de diferentes aspectos, causando também muitas divergências entre os profissionais e as famílias que buscam para seus filhos, melhor qualidade de ensino.

Ao matricular seus filhos, os pais amparados pela Lei Federal nº 10.436/ 2002, artigo 4º esperam que a escola tenha estrutura para recebê-los e que haja professores com formação para atender suas necessidades.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA LÍNGUA BRASILEIRAS DE SINAIS E INTÉRPRETES DE LIBRAS

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Artigo 22º preceitua que as instituições de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva. Com base neste decreto, há mobilizações para a aprendizagem e o ensino de Libras, possibilitando que pessoas surdas possam estudar e entrar no mercado de trabalho. Estas mobilizações despertam interesse também em ouvintes em aprender e ensinar este idioma, visando trabalhar como intérprete, pois, a Lei nº 12.319/2010 artigo 1º regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de Libras. Art. 1º. Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. (LEI Nº 12.319, DE 1º DE SETEMBRO DE 2010).

De acordo com Quadros (2004), o advento do marco legal acima exposto, aumenta a procura pelo intérprete educacional, profissional, este que vai atuar juntamente com o professor na sala de aula regular. O intérprete irá intermediar a comunicação entre professor – aluno, além de ajudar na interação com os demais, no caso, com os ouvintes para que o aluno surdo seja incluído na escola e nas atividades escolares. Segundo (QUADROS, 2004, p. 59)

Considerando a realidade brasileira na qual as escolas, públicas e particulares tem surdos, matriculados em diferentes níveis de escolarização, seria impossível atender às exigências legais que determinam o acesso e a permanência do aluno na escola observando-se suas especificidades sem a presença de intérpretes de língua de sinais.

Na mesma direção, Santiago (2003) explicita que a educação é direito de todos. Portanto, inclusão não representa ameaças à gestão escolar ou aos professores, mas um desafio que deverá ser compartilhado com vários segmentos educacionais. A inclusão educacional é mais que o ingresso do aluno com necessidades específica no ensino regular. É assegurar a alguém o pleno direito de estar junto, de fazer parte, e, ao mesmo tempo, de ser diferente.

De acordo com Sacks (1998) é de fundamental importância que a criança surda tenha contato com a Língua de sinais nos primeiros anos de vida:

As crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes de línguas de sinais, sejam seus pais, professores ou outros. Assim que a comunicação por sinais for aprendida – e ela pode ser fluente aos três anos de idade –, tudo então pode decorrer: livre intercuro de pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e escrita e talvez, da fala. Não há indícios de que o uso de uma língua de sinais iniba a aquisição da fala. De fato, provavelmente ocorre o inverso. (SACKS, 1998, p. 44).

Além da perspectiva de reconhecimento da necessidade da Libras na vida das crianças desde a mais tenra idade, acrescenta Novaes (2010, p.167) “as pessoas surdas precisam ser educadas de forma desigual, potencializando sua Cultura Surda e o meio de comunicação específico: Língua Brasileira de Sinais”.

O quadro acima exposto, mostrou a necessidade de se ter legislações específicas para as pessoas surdas, porque aplicar legislações contrárias significa tentar incluir os surdos no mundo dos ouvintes, forçando-os a agirem como ouvintes. Desmerecendo a Cultura Surda e sua língua de sinais.

Éden Veloso, professor surdo formado em Letras/Libras UFSC, na apresentação de seu livro afirma: “A língua de sinais não é uma mistura de gestos naturais e mímica, explicita que a Libras é reconhecida pela linguística, pois ela possui uma estrutura gramatical própria com níveis linguísticos como fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos.” Como qualquer outra língua, ela também possui expressões que diferem de região para região (regionalismo), o que a legitima ainda mais como língua.

A Libras é diferente da língua Portuguesa e a tradução não é literal, ela está em constante evolução. O que diferencia as Línguas de Sinais das demais línguas orais é a sua modalidade visual-espacial. Assim, “a pessoa que aprende LIBRAS, vivencia a “estranheza” de se comunicar sem som, fazendo movimentos no ar com as mãos, os olhos, a boca, enfim com o corpo todo”. Veloso (2009, p.5). Tais movimentos, expressões faciais e corporais fazem parte dos parâmetros da Língua Brasileira de Sinais .

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Do ponto de vista metodológico trabalhamos com a abordagem qualitativa do tipo etnográfico, por compreendermos que ela possibilita uma aproximação do objeto

investigado pela via da leitura da cultura que se institui no contexto de estudo. Segundo André (2008, p. 28), um trabalho pode ser caracterizado como do tipo etnográfico em educação, “quando faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia como: observação participante; entrevista intensiva; análise de documentos [...]”, além de envolver trabalho em campo e atentar para o significado, onde o pesquisador apreende e retrata a visão pessoal dos participantes.

A pesquisa qualitativa é apresentada por Bogdan e Biklen (apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.44), a partir de cinco características que a configuram com esse tipo de estudo:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; Os dados coletados são predominantemente descritivos; A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; O “significado” que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Os procedimentos metodológicos adotados foram a análise documental, a observação em sala de aula com alunos surdos, entrevista com quatro alunos surdos, quatro ouvintes, dois professores, uma coordenadora pedagógica e um intérprete de Libras, totalizando doze participantes. O estudo foi realizado em 2013 e o critério de escolha do campo se justifica por ser uma das poucas escolas públicas do município que conta com o intérprete de Libras.

O estudo se propõe a discutir o processo de inclusão dos alunos surdos, voltado para a necessidade do intérprete de libras em sala de aula regular, e foi realizado numa escola da rede pública municipal de Caruaru – PE.

A observação se deu a partir de uma sala do 5º ano, que tem trinta e um alunos. Tendo em vista que há um aluno com surdez e não existe a atuação do Intérprete de libras nesta sala. O referente estudo visa responder o seguinte problema: Há necessidade do intérprete de Libras na sala de aula, onde há alunos surdos ou o professor com domínio em Libras daria conta dessa situação?

Na busca por responder esse questionamento, fez-se necessário observar outra sala de aula na mesma escola para fazermos um paralelo entre a sala com intérprete em Libras e uma sala sem intérprete. A outra sala observada é o 4º ano, sala com 33 alunos sendo três surdos, uma intérprete de Libras e a professora

regente. Tendo como pressupostos que inclusão não se detém apenas a um espaço físico acessível, e que o professor por si só, não dá conta do processo de inclusão dos alunos surdos, faz-se necessário investir na forma de comunicação e interação ativa das pessoas surdas e ouvintes, garantindo a todos que compõem o âmbito escolar a possibilidade de participar desse processo.

A partir dos dados coletados e tratados referenciando-se na análise de conteúdo temática, foi iniciado o diálogo entre eles e o aporte teórico de forma a responder à questão central e aos objetivos da pesquisa.

O QUE DIZEM OS PARTICIPANTES

No período de observação identificamos que a relação professora regente (PR) com a intérprete de Libras (IL) é individualizada, mesmo estando na mesma sala, não há interação no trabalho, pois a IL interage exclusivamente com o (AS). Na sala que não há IL, a PR não interage com o AS, o mesmo fica solitário. Desta forma o AS fica tentado chamar atenção dos demais, principalmente dos AO (alunos ouvintes) que o conhecem há mais tempo, além de ficar entrando e saindo da sala de aula.

Observamos no depoimento de IL quando perguntamos acerca da relação dela com PR2, IL afirma: “eu sou a comunicação se eu fizer mais do que a minha função eu atrapalho, o intérprete tem que ser o mais neutro possível”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

De acordo com Quadros (2004), o papel do intérprete é “[...] realizar a interpretação da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa” observando os seguintes preceitos éticos: confiabilidade, imparcialidade, descrição e fidelidade à interpretação.

Há uma grande dificuldade sobre os direitos inclusivos encontrar-se em efetivação. Ao perguntar a (PR1) o que pensa da inclusão social, ela afirma:

Apesar de existir previsão na lei desses direitos, a prática mostra-se diferente. Não adianta existir uma lei se a mesma não é cumprida. Esta inclusão é excludente. Porque não tem qualidade, não prepara o professor para haver a verdadeira inclusão (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

O depoimento de PR1, ganha consistência em Carvalho (2009), ao afirmar que: “[...] o grande desafio é, portanto, identificar o modo mais seguro de evitar que,

apesar dos direitos contarem solenemente dos discursos, não continue a ser tão lamentavelmente, violados na prática”. O que expressa o grande fosso ainda existente entre o marco legal, no que diz respeito aos direitos e sua efetivação.

Continuando a entrevista com PR1, ao ser questionada se tinha algum conhecimento da Libras, ela responde: “ - Trabalho os dois períodos e não tenho tempo de aprender a língua de sinais”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2013). Como afirma Freire (1996, p. 47) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. O depoimento da PR1 vai na contramão do que explicita Freire, embora reconheçamos as condições de precarização do trabalho docente, que fragiliza as condições de avanço em relação a inclusão escolar.

Ao perguntarmos sobre como percebia o seu trabalho sem a presença de um intérprete de Libras, PR1 respondeu:

É muito difícil passar os conteúdos. Em termos de conteúdo o aluno não entende nada. A sorte é que ele tem dois amiguinhos que se comunica com ele por gestos e ajudam muito. Os alunos é quem ensinam a ele (PR1, DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

A angústia provocada pela ausência de estudo para atender a formação e as demandas da inclusão, apresentadas por PR1, é tratada em Freire ao afirmar que: O professor que não leve a sério sua formação, que não estuda que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. (FREIRE, 1996, p. 92).

Um professor preparado, articulado as famílias que participa do desenvolvimento escolar, social e psicológico da criança, pode ajudar a avançar, mas quando estes elementos estão ausentes, dificultam cada vez mais.

No que diz respeito ao nível de participação dos pais na vida escolar das crianças surdas, temos: “virmos que há famílias que não acompanham, não participam das reuniões de avaliação do desenvolvimento escolar da criança, seria bom é que a família se envolvesse mais no acompanhamento escolar dessa criança”. (ASR, DIÁRIO DE CAMPO, 2013). O depoimento ora apresentado explicita o quanto estamos longe do que apresenta a Declaração de Salamanca, ao afirmar que: “Os pais são os principais associados no tocante às necessidades educativas especiais de seus filhos, e a eles deveria competir, na medida do possível, a escolha do tipo de educação que desejam que seja dada a seus filhos”. (Declaração de

Salamanca, art. 60, p. 43), o que mostra o quanto estamos ainda distantes do que prevê a declaração, uma das referências em nosso país, dentro os acordos internacionais assumidos.

Ao perguntarmos se AO tinha facilidade para se comunicar com AS1 ela respondeu: “É difícil, porque eu não sei fazer os gestos direito” (DIÁRIO DE CAMPO, 2013). Percebe-se no depoimento a necessidade da língua de sinais para socialização e inclusão do surdo na comunidade escolar e na sociedade. Como afirma (SÁ, 2002, p.106).

Não há como negar que o uso da língua de sinais é um dos principais elementos aglutinadores das comunidades surdas, sendo assim, um dos elementos importantíssimos nos processos de desenvolvimento da identidade surda/ de surdo e na identificação dos surdos entre si.

Na perspectiva acima exposta, se destaca o papel da língua de sinais, o que mostra o despreparo por parte do professor para trabalhar com a língua e com esta deficiência. Assim, explicitam Veloso & Maia (2009, p 5), “O que diferencia as línguas de sinais das demais línguas orais é a sua modalidade visual-espacial.”

Ao perguntarmos para IL, o que pensa da inclusão social? Ele responde: “Professores esperam que esses alunos se adaptem à realidade da sala regular, muitas vezes por não conhecerem que o surdo compreende o mundo pela leitura visual. (IL DIÁRIO DE CAMPO, 2013). No depoimento do participante em foco, identificamos o quanto pouco se insere no contexto da inclusão, ele não explicita o que de fato pensa, o que torna a inclusão um desafio a ser enfrentado, pois se faz necessário que a instituição juntamente com os professores, criem procedimentos que permitam as pessoas com surdez, ser incluído tanto social, quanto educacional e emocionalmente. Nesta perspectiva:

A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 1993, p. 5).

Levando em consideração que a escola precisa ser um ambiente inclusivo. O sistema educacional necessita agir quanto à busca de meios para que os alunos surdos possam ser inseridos na instituição escolar, mas dando-lhes condições para que possam ampliar conhecimentos (aprender) através da língua materna.

Mesmo a Libras sendo inserida como disciplina obrigatória nos cursos de Licenciatura que forma professores para o exercício do magistério, nota-se através

dos dados coletados que esta ainda não é suficiente para que o professor possa ensinar as pessoas surdas.

Ao perguntar se PR2 compreendia algo da língua brasileira de sinais, mesmo tendo cursado Libras como disciplina obrigatória no curso de Pedagogia, ela responde:

Não sei, mas gostaria muito de aprender. Em minha igreja tem aulas de libras e eu estou interessada. Imagina eu enfrentar essa sala sem a intérprete eu iria ficar perdida. Apesar de que os meninos me ajudam. (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

O extrato acima mostra a dificuldade de trabalhar em sala de aula com alunos surdos sem a presença de um intérprete, ao considerar a perspectiva do direito à educação inclusiva, sem sua presença, a inclusão torna-se inviável.

No que diz respeito à existência de professores com domínio em Libras, das duas professoras existentes e uma coordenadora pedagógica, esta última é uma das professoras que tem conhecimento elementar da língua, mas não faz uso desta. Em relação aos procedimentos adotados pelo intérprete para criar um ambiente de socialização entre surdos e ouvintes, este afirma não ser esta sua função. Logo, esta postura aponta para indícios de que a socialização não é incentivada.

Quanto ao marco regulatório, este estabelece que obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, deve estar presente; prover as escolas com professor ou instrutor de Libras, tradutor e intérprete. Por isso, faz-se necessário estar convicto de que pensar em educação inclusiva, é pensar na proposição de mudanças no sistema de ensino. E que para incluir, se faz necessário “primordialmente melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras” (MANTOAN, 2003, p. 53), e para tanto, necessariamente, a Língua Brasileira de Sinais passa a ser um dos aspectos centrais deste processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido, confirma o pressuposto, inicialmente anunciado, o intérprete é de fato necessário, mesmo quando o professor domina os conhecimentos elementares de Libras, tendo em vista, a necessidade que o

intérprete tem de se posicionar de frente ao aluno surdo, posição que o professor teria dificuldade de ocupar, considerando sua dedicação ao coletivo. Sua confirmação se baseia nos depoimentos dos participantes PR1, PR2 e IL ao relatarem que não têm como desenvolver suas aulas sem o intérprete de Libras, o que demandaria tempo, na carga horária do professor para dominar Libras.

Na perspectiva apresentada até então o intérprete é essencial na sala de aula regular, considerando que ele articula o trabalho do professor com os alunos surdos. Com o intérprete, a tarefa da inclusão torna-se viável.

Desta forma, compreendemos que colocar uma criança surda em sala regular, sem o intérprete, distancia cada vez mais a possibilidade de inclusão. Nesta perspectiva, defendemos a necessidade deste profissional que possibilita a articulação entre o aluno surdo, o professor e os demais sujeitos educativos presentes neste cenário.

Nas duas salas de aula observadas não percebemos nem por parte dos professores nem do interprete atividades que trabalhe a inclusão do aluno surdo com os ouvintes. Assim não foram identificados procedimentos pelo intérprete para criar um ambiente de socialização entre surdos e ouvintes.

Desta forma, podemos concluir reafirmando que o nosso pressuposto foi confirmado, ou seja, o intérprete é necessário em salas com alunos surdos, ainda que o professor domine os conhecimentos elementares em Libras. Outro aspecto que se identifica é a necessidade de criar na escola um ambiente de socialização entre surdos e ouvintes, o que ainda não acontece sistematicamente, mas de forma assistemática, o que mostra o quanto temos para avançar nos processos de educação inclusiva no agreste pernambucano.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D.A de. **Etnografia da Prática Escolar**. 15ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

Brasil - **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5625.htm. Acesso em 22/07/2013.

Brasil – **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10436.htm. Acesso em 22/07/2013.

Brasil – **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/L12319.htm. Acesso em 22/07/2013.

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

FÁVERO, E.A.G; PANTOJA, L.M.P.; MANTON, M.T.E. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular.** Ministério Público Federal: Fundação Procurador Jorge de Melo e Silva (org.). 2ª Ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

LUDKE, Menga & ANDRÉ Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa.** São Paulo, Editora pedagógica a a e Universitária, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos.** LEPED/Unicamp, agosto de 1993

NOVAES, Edmarcius Carvalho. **Surdos: educação, direito e cidadania.** – Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

QUADROS, Ronice M. **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Brasília, DF: MEC, 2004.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação e surdos.** Manaus: EDUA, 2002.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** São Paulo; Companhia das Letras, 1998.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura / Ministério da Educação e Cultura da Espanha. **Declaração da Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. Brasília, 1994.

VELOSO, Éden Veloso & MAIA, Valdeci Maia. **Aprenda Libras com eficiência e rapidez.** Curitiba – PR: Mão Sinais, 2009.

Capítulo 8
DESAFIOS DA INCLUSÃO DA COMUNIDADE SURDA NA
ESCOLA

Ana Mel Oliveira do Nascimento

Fabírcia Martins do Prado

Mayara Martins Macedo

Yandra Esteves Rodrigues Soares

Rayssa Feitoza Felix dos Santos

DESAFIOS DA INCLUSÃO DA COMUNIDADE SURDA NA ESCOLA

Ana Mel Oliveira do Nascimento

Graduanda em Letras-Libras.

E-mail: anameloliveira@hotmail.com

Fabírcia Martins do Prado

Graduanda em Letras-Libras.

E-mail: fabricia-prado@hotmail.com

Mayara Martins Macedo

Graduanda em Letras-Libras.

E-mail: mayaramm03@yahoo.com.br

Yandra Esteves Rodrigues Soares

*Mediadora escolar da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, Bacharel em
Letras-Libras.*

E-mail: yandra.soares@gmail.com

Rayssa Feitoza Felix dos Santos

*Tradutora e Intérprete de Libras da Universidade Federal de Pernambuco – Campus
do Agreste, Mestrado em Educação Ciências e Matemática pela Universidade
Federal de Pernambuco, Especialização em Libras, Licenciatura em Letras-Libras,
Licenciatura em Pedagogia.
E-mail: rayyssa.felix@gmail.com.*

Resumo: O presente trabalho trata acerca dos desafios da inclusão dos alunos surdos na escola, pensados por duas vertentes: a compreensão do professor acerca das especificidades do surdo e a indispensável atuação do intérprete de Libras com vista a possibilitar o acesso do estudante surdo ao conteúdo, bem como às interações que ocorrem em sala de aula. Para fundamentar nossa pesquisa, nos alicerçamos em Lacerda (2005, 2006) com sua compreensão a respeito do ensino à pessoa surda, Gesser (2009) que trata dos mitos e conceitos relacionados à língua de sinais, Quadros (1997) entre outros autores que contribuem com seus estudos na

área da inclusão educacional dos Surdos. A pesquisa tem abordagem qualitativa e se caracteriza como descritiva. O instrumento de coleta de dados escolhido foi a entrevista aplicada a intérprete de Libras e a professor de estudante surdo, para compreender através da percepção destes profissionais como acontece a inclusão do surdo na escola inclusiva. Portanto, o objetivo geral deste trabalho é analisar os desafios da inclusão dos alunos surdos em sala de aula e incentivar a parceria dos profissionais da educação para um melhor desempenho destes alunos. Verificam-se como principais resultados que o intérprete se depara com diversos desafios na sala de aula e que os professores muitas vezes não conhecem o mínimo da língua e cultura do surdo. Para que essa realidade possa melhorar, compreendemos a partir dos dados que é necessário repensar a formação de professores e intérpretes além de incentivá-los a trabalhar em parceria.

Palavras-chave: Surdos. Inclusão. Escola. Professor. Intérprete de Libras.

Abstract: The present work deals with the challenges of including deaf students in school, thought through two aspects: the teacher's understanding of the specifics of the deaf and the indispensable role of the Libras interpreter in order to enable the deaf student's access to the content, as well as the interactions that occur in the classroom. To support our research, we are based on Lacerda (2005, 2006) with his understanding of teaching to the deaf person, Gesser (2009) who deals with the myths and concepts related to sign language, Quadros (1997) among other authors who contribute with his studies in the area of educational inclusion for the Deaf. The research has a qualitative approach and is characterized as descriptive. The data collection instrument chosen was the interview applied to the Libras interpreter and the teacher of a deaf student, to understand through the perception of these professionals how the inclusion of the deaf in the inclusive school happens. Therefore, the general objective of this work is to analyze the challenges of including deaf students in the classroom and encourage the partnership of education professionals for a better performance of these students. The main results are that the interpreter is faced with several challenges in the classroom and that teachers often do not know the least of the language and culture of the deaf. In order for this reality to improve, we understand from the data that it is necessary to rethink the training of teachers and interpreters, in addition to encouraging them to work in partnership.

Keywords: Deaf. Inclusion. School. Teacher. Sign Language Interpreter.

INTRODUÇÃO

Este artigo focaliza nos desafios da inclusão do estudante surdo no contexto escolar, tendo em vista que grande parte dos problemas que acontecem provém da diferença linguística que envolve a educação destes alunos, uma vez que o surdo utiliza a língua de sinais, enquanto o professor e demais alunos se comunicam por meio da língua portuguesa. Encontramos, portanto desafios como a formação inadequada do professor e do intérprete que acabam gerando a segregação do aluno surdo em sala de aula.

Além dos desafios sobre a formação, o intérprete de Libras muitas vezes acaba assumindo o papel de professor do aluno surdo que acaba gerando dificuldades na aprendizagem deste aluno e consequentemente apresentando alguns déficits no aprendizado. Dessa forma, é importante que em sala de aula professor e intérprete trabalhem juntos para o melhor desenvolvimento do aluno Surdo.

Temos como objetivo geral analisar os desafios da inclusão dos alunos surdos em sala de aula e incentivar a parceria dos profissionais da educação para um melhor desempenho destes alunos. E como específicos demonstrar as dificuldades encontradas pelo professor para planejar uma aula inclusiva para os alunos surdos; identificar os desafios da atuação do intérprete em sala de aula, que vai além de somente interpretar; apresentar estratégias que podem ser inseridas no âmbito escolar que podem contribuir para uma inclusão efetiva.

A INCLUSÃO ESCOLAR DOS SURDOS E O INTÉRPRETE DE LIBRAS

Em se tratando da educação inclusiva para surdos, logo nos vem à mente um profissional que atua diretamente com esse público, a saber, o intérprete de Libras. Este é o profissional que media a comunicação entre os estudantes surdos e os professores e alunos ouvintes que desconhecem a Língua de Sinais (QUADROS, 1997).

Ao refletir sobre a atuação do intérprete podemos destacar as dificuldades apontadas por Ferreira (2002 apud LACERDA, 2005), dentre elas a de se familiarizar acerca de duas línguas, improvisar em sua interpretação por não saber com antecedência o conteúdo, muitas vezes desempenhar o papel de educador do aluno surdo, a falta de conhecimento teórico que dificulta na aprendizagem do estudante.

É compreensível que o intérprete de Libras não domine todas as áreas do conhecimento, afinal, a formação de um intérprete de Libras acontece na sua área de atuação, seja com um curso técnico em tradução e interpretação ou um bacharelado em Letras-Libras, por exemplo. Os profissionais que se aprofundam nos conhecimentos específicos das diversas áreas do conhecimento são os professores em suas respectivas áreas.

Assim, o intérprete de Libras deve ser a ponte linguística entre o professor que tem o conhecimento específico e o aluno que está em processo de aprendizagem, possibilitando ao aluno o acesso aos conhecimentos apresentados pelo professor, bem como permitindo ao professor compreender a perspectiva e dúvidas do estudante acerca do conteúdo discutido.

Quando o autor menciona “improvisar em sua interpretação” (FERREIRA, 2002 apud LACERDA, 2005), pode parecer que é por falta de competência do intérprete, mas, na realidade é justamente pela falta desse conhecimento específico que pode acabar dificultando a interpretação e consequentemente prejudicando o estudante surdo em sua aprendizagem. No entanto, o autor complementa “por não saber com antecedência o conteúdo”, e aqui temos uma possibilidade de solução para o desafio apresentado. Se o intérprete tem acesso ao conteúdo previamente à aula, ele pode buscar compreender os conceitos dos termos que ele desconheça, pode procurar sinais desconhecidos de termos específicos, enfim, pode se preparar melhor para realizar a interpretação.

Quando nos referimos à atuação do intérprete na educação infantil ou ensino fundamental anos iniciais os desafios podem ser mais facilmente percebidos, pois “[...] A literatura aponta que no contexto escolar, especialmente aquele que envolve crianças mais novas, é impossível desempenhar um papel estritamente de intérprete” (ANTIA; KREIMEIYER, 2001 apud LACERDA, 2006, p. 174). Isso acontece justamente por que o estudante acaba estabelecendo um vínculo mais forte com o intérprete do que com o professor, pois está em constante interação com o intérprete. Isso pode fazer com que o estudante se sinta excluído da turma, porque ele e o intérprete podem acabar ficando segregados, separados da turma, é como se o aluno Surdo fosse do intérprete e não do professor regente. É necessário ainda discutir sobre as atribuições e o papel de cada profissional e sobre a urgência de ser estabelecida uma relação mais próxima entre professor e intérprete de Libras, de forma que possam trabalhar em parceria.

Em se tratando do contexto de ensino da matemática a estudantes surdos, Santos e Farias (2020) afirmam que

Existem formas dessa matemática [...] chegar aos(as) alunos(as) surdos(as) com o sentido esperado, não obstante a tantas mediações linguísticas ou interpretações percorridas. **Para que isso ocorra, é necessário**, entretanto, que **haja uma boa relação entre**

os(as) profissionais envolvidos(as) no processo (SANTOS; FARIAS, 2021, p. 11, grifos nossos).

Apesar de o contexto da pesquisa citada acima ser no ensino da matemática aos estudantes Surdos, essa necessidade de uma boa relação entre os profissionais envolvidos para que os conteúdos cheguem aos Surdos com o sentido esperado é abrangente a toda e qualquer disciplina.

Falando sobre situações problemáticas no contexto da inclusão educacional de surdos, os autores Shaw e Jamieson (1997 apud LACERDA, 2005, p. 356) afirmam que há:

o fato da tradução encurtar caminhos, indo diretamente ao conteúdo principal; a tradução focalizar os conteúdos acadêmicos (não sendo traduzidas discussões entre pares, comentários irônicos etc); que, de certa forma, excluem o aluno surdo do espaço escolar.

Esse é outro ponto que merece atenção, pois em sua formação o intérprete precisa discutir sobre essas situações, por exemplo, o intérprete deve filtrar e decidir o que deve ser interpretado ou não? Ou ele deve interpretar tudo o que é dito em sala de aula, incluindo os comentários irônicos e as discussões levantadas pelos demais alunos? O aluno Surdo deve ficar alheio ao porque de todos a sua volta estarem sorrindo, por exemplo, após um comentário irônico, porque o intérprete vai mediar apenas os conteúdos escolares? Quando isso acontece, o aluno perde parte das informações as quais os demais colegas estão tendo acesso. Isso faz com que o estudante não se sinta pertencente àquele ambiente, àquela turma. Essas situações acabam acontecendo ainda hoje e podem estar indicando uma necessidade de volver o olhar para as formações dos profissionais envolvidos.

O PROFESSOR, DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES SURDOS

Se por um lado, muitas vezes encontramos intérpretes com uma formação inadequada para realização de suas funções, por outro lado, podemos perceber a falta de conhecimento do professor acerca das especificidades do surdo e a falta de adaptações para atender às necessidades deste aluno. É perceptível, em muitos casos, a

(...) participação diferenciada do aluno surdo (quando o professor pergunta algo para a classe o aluno surdo não participa igualmente, pois até que o intérprete traduza a pergunta algum aluno ouvinte já a

respondeu ou quando ocorrem tarefas que envolvem ver e ouvir ao mesmo tempo, o aluno surdo perde parte da tarefa (SHAW; JAMIESON, 1997 apud LACERDA, 2005, p. 356).

É comum se deparar com essa situação no chão da escola, afinal, muitos dos professores desconhecem como ocorre o processo de interpretação. Mais que isso, é desconhecido por muitos professores que as experiências, inclusive de aprendizagem do surdo acontecem por meio do aspecto visual, e que é necessário que em suas aulas ajustes sejam feitos, como o uso de imagens para facilitar a aprendizagem do conteúdo, o uso de legendas sempre que utilizar vídeos, e adaptações nas avaliações e atividades.

Entretanto, algo além das adaptações pode ser feito, “é importante que o professor regente de classe conheça a língua de sinais não deixando toda a responsabilidade da comunicação com os alunos para o intérprete” (LACERDA, 2005, p. 358).

Por vezes, os professores não têm clareza a respeito da Língua de Sinais, no entanto é necessário que passem a reconhecê-la de fato como língua e se apropriem ao menos do conhecimento básico desta língua. Quadros (1997) ao explicar o conceito de Língua, aponta que é “um sistema de signos compartilhado por uma comunidade lingüística comum. A fala ou os sinais são expressões de diferentes línguas” (QUADROS, 1997, p. 7). Isso precisa ficar bem claro para os professores, a Libras é a língua de seus alunos e para que eles possam se aproximar do estudante e fazê-lo sentir-se pertencente à comunidade escolar, principalmente na sala de aula, o professor precisa conhecer o sistema de signos utilizado por seus alunos, pois isso possibilitará maior interação e a construção do vínculo professor-aluno.

Assim, o professor poderá em alguns momentos se dirigir diretamente ao estudante surdo em Língua de Sinais, para lhe tirar uma dúvida específica, ou para questionar em relação à compreensão do conteúdo, sem depender nessas situações do intérprete de Libras, mas, estreitando os laços com o estudante surdo.

A aproximação do professor à Língua de Sinais e ao estudante surdo pode inclusive ser um ponto de partida para que os outros alunos entendam a importância da inclusão e do uso da língua de sinais, o que poderá contribuir para uma maior interação do aluno surdo no âmbito escolar.

Além disso, no contexto da educação inclusiva para estudantes surdos, há dois profissionais em sala de aula, o professor regente e o intérprete de Libras, portanto, é importante que haja um trabalho em equipe entre o professor e o intérprete tanto no planejamento dos conteúdos, quanto na socialização dentro da sala de aula.

Lacerda (2005, p. 359) corrobora afirmando que “É preciso que haja parceria com o professor, propiciando uma atitude colaborativa, em que cada um possa sugerir coisas ao outro, promovendo a melhor condição possível de aprendizagem para a criança surda”.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa possui abordagem qualitativa, pois se ocupa dos valores, aspirações, costumes e concepções (MINAYO, 1995) a respeito da temática estudada.

Pode ainda ser caracterizada como uma pesquisa descritiva, pois tem a pretensão de descrever aspectos relacionados a inclusão dos estudantes surdos em salas regulares.

A princípio, o instrumento de coleta de dados escolhido foi a entrevista semiestruturada. No entanto, para adequação às necessidades das profissionais participantes foram realizados um questionário e uma entrevista. O questionário foi aplicado a uma professora do ensino regular e, apesar de ser visto geralmente como sendo um instrumento “limita” o respondente ao que está posto como perguntas, no caso dessa pesquisa o participante sentiu-se a vontade para expor seu pensamento para além das perguntas apresentadas, contribuindo de maneira satisfatória com nossa pesquisa.

A entrevista foi realizada com uma intérprete de Libras. O tipo semiestruturado nos possibilita dialogar com a entrevistada a partir de um roteiro pré-estabelecido, mas não impede que novas perguntas sejam adicionadas durante a entrevista, mediante a necessidade e o surgimento de dados interessantes.

Assim, obtivemos dados a partir de uma intérprete de Libras e uma professora de sala regular que trabalha com estudantes surdos, para compreendemos através da percepção destes profissionais como acontece a inclusão do surdo na escola inclusiva.

ANÁLISE DOS DADOS

Diante do contexto abordado neste trabalho, ao perguntar a um professor participante se sente dificuldade para ensinar a alunos surdos, ele afirma: “Sim, pois não tive o preparo adequado, como por exemplo, linguagem de sinais. Mesmo assim procurei me adaptar quando foi necessário atender esse perfil de alunos” (PROFESSOR PARTICIPANTE, 2020). Nesse sentido percebemos a falta de conhecimento do professor acerca do termo usado para se referir à língua de sinais, chamando-a de linguagem de sinais.

Reiterando outras pesquisas realizadas há mais tempo, Gesser (2009) fala que a Libras é uma **língua** de sinais e como a autora diz, o óbvio ainda é preciso ser dito. Atualmente, temos no Brasil a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 reconhece oficialmente a Libras – Língua Brasileira de Sinais, como a forma de expressão da comunidade Surda no Brasil (BRASIL, 2002). Mas, apenas a partir do Decreto 5.626 de 2005 a Libras foi incluída como disciplina obrigatória nas Licenciaturas. Assim, os professores que se formaram antes dessa data não tiveram o mínimo de acesso ao conhecimento da Libras em sua formação, o que apresenta uma necessidade de formação continuada para esses professores que já estão em sala de aula, sem conhecimento específico da realidade e da Língua do Surdo.

Além disso, sobre as dificuldades encontradas na sala de aula em relação a integração entre alunos surdos e ouvinte, o professor participante disserta que o uso da língua de sinais e a presença do intérprete não é o suficiente embora contribua para comunicação; é necessário segundo ele um esforço dos participantes envolvidos na sala de aula. E é realmente com o comprometimento coletivo da comunidade escolar que a cultura inclusiva é vivenciada na escola.

Ao comentar sobre as dificuldades encontradas nos métodos pedagógicos dentro da sala de aula, o professor entrevistado afirma que precisou adaptar-se sem o apoio da instituição e sem amparo desta, se torna mais difícil o planejamento das aulas para turmas com estudantes surdos. Dessa forma ele percebe a importância de existir uma parceria entre o professor titular e o intérprete de Libras para “partilhar, compartilhar, criar juntos, entender o que está sendo ministrado e como funciona isso dentro da linguagem de Libras” (PROFESSOR PARTICIPANTE, 2020).

A falta de compreensão do termo aparece novamente na fala do entrevistado, agora dito 'linguagem de Libras'. No entanto, sua percepção a respeito da necessidade de interação entre professor e intérprete é exatamente o que Santos e Farias (2021) sugerem, ao afirmar que é **necessária** uma boa relação entre eles.

No entanto, não é tão simples que essa parceria aconteça, como o professor disse, “para isso é preciso de tempo disponibilizado pela Instituição/empresa, apoio e incentivo desta última, parceria e interesse entre os atores envolvidos” (PROFESSOR PARTICIPANTE, 2020). A intérprete entrevistada está de acordo com o que foi posto pelo professor, pois ela afirma que

a parceria entre professor e intérprete é fundamental, porque muitos professores, quando eles iniciam a prática educacional eles tem a impressão que a gente tá ali pra vigiar ele, olhar o trabalho dele, ver o que, que ele tá acertando, o quê que ele tá errando. Mas, não é isso, a gente só tá ali pra ser pra ser os ouvidos do surdo pra interpretar a fala do professor em línguas de sinais. A gente não tá ali pra julgar professor, sua metodologia de ensino, sua prática, não. E é importante que o professor veja a gente como parceiro, né? (INTÉRPRETE PARTICIPANTE, 2020)

Essa parceria se apresenta, na prática, quando surgem situações em que o intérprete pode colaborar com o professor e vice-versa. A intérprete descreve a realidade dizendo: “a gente sempre fala isso na formação de professores, quando tem formação pedagógica que eles precisam, quando for passar um vídeo, filme, ou mesmo a música, que eles nos comuniquem antes pra gente se preparar, mas eles não fazem isso, isso atrapalha muito a nossa prática” (INTÉRPRETE PARTICIPANTE, 2020). Com isso, percebemos que nem sempre essa parceria acontece como deveria, pois ações simples, como o professor informar ao intérprete os materiais a serem utilizados em sala de aula, por vezes não acontece.

Por fim, após responder todas as perguntas do questionário, a professora participante, como que pedindo licença, faz um relato a mais. Ela escreve:

OBS: Perceba que a palavra interesse aparece várias vezes, não é sem razão, mas resultado de experiência vivida, com três profissionais diferentes de libras, e de uma instituição que faz muito “marketing”, mas na hora da verdade não age corretamente dando suporte adequado para as partes. Pois sempre é mais fácil cobrar professores e intérpretes, do que realmente ser atuante. E os alunos percebem essa falha, alguns cobram a ponta certa, outros deixam

para lá e acabam perdendo o melhor das aulas, preferindo buscar outras opções em outras escolas.

É interessante notar que a professora sente falta de um apoio institucional por parte da escola. Aproveitamos para reiterar que a educação inclusiva não se resume apenas à sala de aula, mas a uma escola em que o estudante sinta-se acolhido, pertencente. E essa realidade só acontece se toda a comunidade escolar estiver disposta a promover a construção de uma cultura inclusiva na escola, ao invés de apenas cobrar de outros profissionais e fazer propaganda do que a escola “tem” e “faz”, quando na realidade um ou dois profissionais apenas tem se engajado na realização dessas ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi apresentado, desde o planejamento do professor até a interação entre professor e intérprete no momento das aulas, muitos são os desafios para inclusão dos estudantes surdos, como a falta de conhecimento da Libras pelo professor, falta de estrutura, falta de planejamento pedagógico adequado e má formação do intérprete.

Apresentamos como possíveis estratégias, que haja uma boa formação para os profissionais envolvidos. Afinal, como tem acontecido a formação dos intérpretes? A formação adequada tem sido cobrada, para que as pessoas possam exercer a função de intérprete de Libras educacional? Qual a formação dos profissionais que já estão atuando? São questões que sugerimos serem pesquisadas com maior profundidade.

Por fim, é importante que seja estabelecida uma parceria entre eles e que também haja um planejamento voltado para surdos, pensado a partir de suas especificidades, além do compromisso de toda comunidade escolar na INCLUSÃO de todos os estudantes, pois isso faz toda diferença no processo de aprendizagem do aluno Surdo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 25 fev. 2022.

GESSER, A. **LIBRAS? que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LACERDA, C. B. F. de. O intérprete de língua de sinais em sala de aula: experiência de atuação no ensino fundamental. **Contrapontos**, Itajaí, v. 5, n. 3, p. 353-367, set./dez. 2005. Disponível em:

<<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/833/684>>. Acesso em: 16 maio 2021.

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

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 maio 2021.

MARTINS, D. A. **Trajetórias de formação e condições de trabalho do intérprete de Libras em instituições de educação superior.** 2009, 121 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Campinas, 2009.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1995.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

SANTOS, R. F. F. dos; FARIAS, D. R. O intérprete de Libras educacional como mediador de subjetividades nas aulas de matemática. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 01-21, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial> Acesso em: 25 fev. 2022.

Capítulo 9
RECONHECENDO OS PARES ATRAVÉS DA LÍNGUA
BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) NO ENSINO DE
HISTÓRIA

Márcio Araújo de Almeida

Paulo Augusto Tamanini

Matheus Anacleto da Silva

RECONHECENDO OS PARES ATRAVÉS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) NO ENSINO DE HISTÓRIA

Márcio Araújo de Almeida

*Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/UFERSA/IFRN),
Especialista em Libras e Educação Especial (Prominas), Licenciado em Pedagogia
(Unicesumar), Servidor Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa (IF Baiano).*

marcio.araujo@ifbaiano.edu.br

Paulo Augusto Tamanini

*Professor e Orientador no Programa de Pós-Graduação em Ensino(UERN). Pós-
Doutor em História (PNPD/CAPES/UFPR). Doutor em História (UFSC).*

paulotamanini@uern.br

Matheus Anacleto da Silva

*Discente do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (IF
Baiano).matheusanacletooficial17@gmail.com*

RESUMO

Este escrito é parte de um projeto de Mestrado em andamento, do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/UFERSA/IFRN) e apresenta a coleta e a sistematização de sinais (sinais de batismo) pensados para identificar/nomear os discentes surdos do Ensino Médio, os Tradutores Intérpretes de Libras e os envolvidos no âmbito da educação profissional técnica da Comunidade Surda do Campus Senhor do Bonfim, do IF Baiano. Tendo como base a epistemologia da complexidade de Morin (2010), este trabalho objetiva articular as concepções sobre docência em uma perspectiva inclusiva e colaborativa para o ensino de História. Após a análise desses indicadores, percebeu-se que todos esses fatores estão atrelados a uma necessidade de "ouvir" os profissionais participantes e também os alunos surdos, bem como tornar as formações inicial e continuada mais próximas às realidades das práticas docentes. Constatou-se que devido às interações diretas e indiretas entre os profissionais destes idiomas e o falante nativo da Libras, era possível criar adaptações nos planejamentos, nos instrumentos avaliativos e atividades propostas dentro e fora de sala de aula, uma vez que o Povo Surdo não tem acesso à maioria das informações em seu idioma natural e muitos docentes sentem-se deslocados ao lidar com alunos surdos. Concluímos que todos os discentes têm o direito de pensar e construir-se historicamente como cidadão e agentes dos acontecimentos que reverberam em cada presente. Para tanto, a LIBRAS é

observada como o idioma que facilita a integração dos discentes surdos no ensino de um passado.

Palavras-chave: Pares linguísticos, Libras, Ensino de História, Sinais de Batismo.

ABSTRACT

This writing is part of an ongoing Masters project, of the Graduate Program in Teaching (UERN/UFERSA/IFRN) and presents the collection and systematization of signs (baptism signs) designed to identify/name deaf students in High School, Interpreter Translators of Libras and those involved in the field of technical professional education of the Deaf Community at Senhor do Bonfim Campus, at IF Baiano. Based on Morin's (2010) epistemology of complexity, this work aims to articulate the conceptions about teaching in an inclusive and collaborative perspective for the teaching of History. After analyzing these indicators, it was realized that all these factors are linked to a need to "listen" to participating professionals and also to deaf students, as well as to make initial and continuing education closer to the realities of teaching practices. due to the direct and indirect interactions between professionals of these languages and the native speaker of Libras, it was possible to create adaptations in the planning, evaluation instruments and proposed activities inside and outside the classroom, since the Deaf People do not have access most of the information in their natural language and many teachers feel out of place when dealing with deaf students. We conclude that all students have the right to think and build themselves historically as citizens and agents of the events that reverberate in each present. Therefore, LIBRAS is seen as the language that facilitates the integration of deaf students in the teaching of the past.

Keywords: Linguistic Pairs, Libras, History Teaching, Baptism Signs.

INTRODUÇÃO

Um sinal pessoal/próprio ou batismo feito por pessoas surdas a outras pessoas surdas ou a pessoas ouvintes é um sinal que identifica através de características físicas, psicológicas ou sociais as pessoas envolvidas ou pertencentes à Comunidade Surda. Este sinal é como um “nome próprio” que permite às pessoas fluentes em Línguas de Sinais identificarem e se referirem a si mesmas e/ou a outras pessoas surdas e não-surdas. Como exemplo disso, o Professor, Tradutor e Intérprete Márcio Araújo é identificado em Libras como o seguinte sinal demonstrado na Figura 1 e sempre que alguma pessoa em Libras deseja referir ao mesmo usará este sinal. A partir das observações dos Tradutores Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, Professor de Libras, Professoras de AEE (Atendimento Educacional Especializado) e de um discente surdo do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, observou-se que os sinais pessoais ou também conhecidos como sinais de “batismo” dados por pessoas surdas egressas da própria instituição de ensino passavam por quatro distintas

situações: em primeiro lugar, as pessoas fluentes em Libras memorizavam e utilizavam entre si; segundo, as pessoas fluentes memorizavam, mas como o passar dos anos com as saídas de servidores/discentes esses sinais perdiam-se; terceiro, as pessoas não-fluentes esqueciam seus próprios sinais e este era perdido com o tempo; quarto, as pessoas não-fluentes desconheciam seus próprios sinais, porém mesmo assim estes eram utilizados pela Comunidade Surda.



Figura 1: Fotografia do sinal pessoal de Márcio Araújo de Almeida.

Fonte: Acervo do Autor.

Com isso, coletar e sistematizar estes sinais pessoais tornou-se objetivo deste trabalho, criando-se um registro “histórico-imagético” para toda a Comunidade Surda e Povo Surdo dos sinais já criados e criando novos sinais pessoais para os servidores públicos do IF Baiano do Território de Identidade do Piemonte Norte de Itapicuru na Bahia. Além de permitir maior interação entre os pares linguísticos da Língua Brasileira de Sinais e aproximando docentes ouvintes de discentes surdos usuários de idiomas diferentes, possibilitando uma atuação “colaborativa-inclusiva”.

A HISTÓRIA DO POVO SURDO NO IF BAIANO – CAMPUS SENHOR DO BONFIM

Os primeiros discentes surdos no IF Baiano – campus Senhor do Bonfim matricularam-se no ano de 2015, foram 4 alunos e neste período não haviam Tradutores Intérpretes de Libras e tampouco Professor de Libras ou de AEE. Estes profissionais foram sendo contratados através de concursos públicos dentro do

período do primeiro ano letivo. Com este fato, tanto os sinais pessoais destes alunos divulgados e também os dos técnicos e docentes foram sendo criados e divulgados para os surdos e ouvintes usuários da Libras. Em seguida, no ano de 2016, entraram mais dois alunos surdos no Ensino Médio e em 2017 mais dois no Ensino Técnico Subsequente, o que proporcionou um aumento na comunidade surda local e da participação de ouvintes na mesma. Mais um aluno foi matriculado no ano de 2018 no Ensino Médio. No ano de 2019, um curso de extensão no ensino de Língua Portuguesa para pessoas surdas como segunda língua também ocorreu para 27 discentes surdos e surdas. E em seguida, no ano de 2020, mais dois alunos matricularam-se, somando assim cerca de 38 alunos surdos e surdas efetivamente matriculados e que compuseram a história da instituição e de toda comunidade escolar. Desde do ano de 2017, a comemoração do Dia Nacional da Pessoa Surda acontece no IF Baiano convidando diversas pessoas surdas e ouvintes da comunidade local; o que mais uma vez fomenta a criação de sinais pessoais (de batismo) e o reconhecimento dos mesmos.

AS PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES HISTÓRICO-LINGUÍSTICAS

Com todas as transformações sociais e linguísticas ocorridas no Instituto Federal em Senhor do Bonfim/BA, diversos momentos de tradução e interpretação retomavam e solicitavam os sinais de professores, técnicos administrativos, pessoas contratadas, familiares dos surdos e dos próprios alunos e alunas surdos e ouvintes. Oliver Sacks afirmou em seu livro *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos* (1998) que podemos aprender a andar sozinhos, mas não podemos aprender a falar sozinhos. Então, nas disciplinas de História e Sociologia surgiam situações-problemas em que o estudo da linha do tempo da escola fazia-se necessário e em que citar pessoas e lugares componentes dessa linha histórica permitia compreender o que os alunos diziam em Libras, além de dar maior visualidade aos “rostos” citados. Contudo, com a formatura dos discentes, fim dos contratos de pessoas contratadas e remoção/redistribuição de servidores; vários sinais dessas pessoas foram sendo esquecidos ou não estavam na memória coletiva da Comunidade Surda da região; seja pelo curto período no qual estas pessoas estiveram na escola, seja por não saberem Libras ou ter uma curta carga horária em contato com estes alunos.

Em diversas situações de tradução/interpretação para Libras das falas dos professores e colegas de sala envolvidos no processo de interação linguística, os nomes de muitas pessoas não eram convertidos em seus sinais pessoais na Libras, mas somente soletrados por meio do Alfabeto Manual (Datilologia). E por meio do programa de Pós-graduação em Ensino (UERN/UFERSA/IFRN) em consonância com o seu orientador, o aluno regular Márcio Araújo deu início com o aluno surdo Matheus Anacleto ao trabalho de pesquisa e produção.

Pelos lobos temporais também passam as vias visuais que se dirigem aos lobos occipitais (responsáveis pela visão), assim, através da plasticidade neural, a audição é substituída pela visão, os lobos occipitais passam a dividir o trabalho com os lobos temporais, ampliando as funções de percepção visual, ou seja, no lugar que deveria ser interpretado sons, interpreta-se imagens e movimentos captados pela visão, ampliando assim, a capacidade visual do indivíduo. É por isso que os surdos têm maior acuidade visual e maior percepção na visão periférica. (CRUZ, 2017, p. 76)

Os olhos são o meio por onde os sujeitos surdos leem, ouvem e interpretam e sua percepção visual também ocorre ao observar as pessoas em seu entorno. Por isso, os discentes surdos indagavam aos tradutores intérpretes pelos sinais pessoais de determinadas pessoas que ainda estavam atuando no campus ou que já estavam em outros campi ou esferas de atuação.

A COLETA DOS SINAIS E SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS

Os primeiros passos foram tomados com os autores entrando em contato com o Núcleo de Gestão de Pessoas – NAGP do campus Senhor Bonfim do IF Baiano, onde as listas dos atuais e antigos servidores entre os anos de 2015 a 2020 foram requeridas por e-mail. O mesmo foi solicitado ao Setor de Contratações e Serviços e à Coordenação Geral de Ensino devido às contratações de serviços terceirizados e temporários.

Com as listas oficiais, uma análise das mesmas precisou ser feita para reconhecer aquelas pessoas que possuíam sinais “de batismo” e aquelas que não possuíam. Isso ocorreu através do apoio dos alunos egressos e ingressos da instituição e também dos profissionais de educação inclusiva.

A próxima etapa foi a coleta de fotografias de busto de todos os discentes surdos e servidores/colaboradores por e-mail com autorização prévia e informando o

objetivo da solicitação conforme Figura 2. Aqueles que não possuíam e-mail institucional receberam o requerimento por e-mails pessoais e por rede social. As fotos foram analisadas para verificar se possuíam qualidade de imagem e se não iriam expor outras pessoas ou locais não envolvidos no trabalho. Muitas fotos foram trocadas ou editadas para evitar transtornos. Estas etapas demandaram um período de 6 meses para se concretizarem.

Figura 2: Fotografia de Matheus Anacleto da Silva solicitada para análise do sinal pessoal.



Fonte: Acervo do Autor.

A seguir, aquelas pessoas que possuíam sinais foram consultadas para verificar a veracidade dos seus sinais e corrigir eventuais mudanças em seus Parâmetros (Configuração de Mão, Ponto de Articulação, Movimento, Orientação e Expressões Faciais e Corporais) ocorridas devido ao tempo e distanciamento. Em seguida, os autores começaram a produzir vídeos com esses sinais preexistentes para compor registro digital. Os vídeos foram salvos na plataforma Google Drive evitando corrompimentos e perdas. Com os adventos da pandemia do Covid-19 não era possível gravação em estúdio, por isso os autores produziram de forma remota toda a pesquisa.

Em posse das fotos, nomes e funções, o aluno surdo Matheus Anacleto da Silva iniciou o trabalho de análise das características visuais dos servidores/colaboradores que não possuíam sinais. Processo que foi realizado à distância, não só devido à necessidade de distanciamento social como por causa da distância em que muitos se encontravam. É uma convenção linguística que pessoas

surdas sejam os “autores/batizantes” de outras pessoas surdas e ouvintes, processo utilizado neste projeto. Sinais pessoais foram criados pelo aluno para cada pessoa atuante no campus que direta ou indiretamente tem contato com as pessoas surdas. E novamente estes sinais foram gravados em formato de vídeo e arquivados. Estas pessoas precisaram ser consultadas para saber se concordavam ou não com os sinais escolhidos para as mesmas, pois após aprovado, o sinal torna-se item vitalício de referência à pessoa em diversas situações de interações sociolinguísticas.

Por fim, em posse de todos os sinais aprovados e criados em vídeo e das fotografias, um vídeo institucional foi produzido, editado, legendado e postado como privado na plataforma de *Streaming Youtube*. Neste estão os discentes de todos os períodos citados neste trabalho, profissionais da educação inclusiva, docentes, técnicos e outros colaboradores efetivos e temporários conforme Figura 3.

Figura 3: QR Code do link do vídeo final produzido com toda a coletânea de sinais pessoais.



Fonte: Acervo do Autor.

OS SINAIS E O RETORNO ÀS MEMÓRIAS

O vídeo foi compartilhado com todos os envolvidos na proposta para apreciação e os devidos comentários. Muitos relataram “retorno ao passado”, “um sentimento de felicidade ao lembrar dos momentos com colegas de trabalho e alunos”, “sentimento de tristeza por estarem distantes e sem contato”, “nostalgia com os ambientes e rostos conhecidos” e “agradecimento por poder pertencer a esta história”. Já os alunos surdos ingressantes mais atuais não acreditaram em quantas

peças estiveram em tantos momentos importantes na construção da história da comunidade surda do Piemonte Norte de Itapicuru.

Verifica-se que todas as conquistas que o homem alcançou no curso de sua história estão de alguma forma relacionadas à comunicação. Sem a comunicação não haveria cultura (conjunto de crenças, valores e comportamentos próprios de uma comunidade), pois, os conhecimentos de cada indivíduo não seriam transmitidos e assim desapareceriam com a sua morte. (CASTRO, 2013), n.p)

Como dito acima, sem comunicação as línguas e a cultura não existiriam e toda a interação social e transmissão de conhecimentos não seriam efetivados. Entre surdos e ouvintes dentro e fora da escola a comunicação age como núcleo vivo de interações.

CONCLUSÃO

Sendo o sujeito surdo leitor do mundo através da visão e do tato, a produção deste trabalho não só permitiu os registros para todas as futuras gerações de alunos e profissionais de educação que adentrem a instituição, como também possibilitou a aproximação de pessoas de pares linguísticos diferentes através das imagens em movimento. Serviu para entender que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem devem ser reconhecidos e ter um sinal pessoal para poder ser identificado pelas pessoas surdas e ouvintes. História, língua e memória permitiram compor este projeto, além de possibilitar avanços no entendimento da educação de surdos.

REFERÊNCIAS

CASTRO, I. L. **Linguagem Verbal e Não Verbal**: o Ensino da Língua Portuguesa. Artigos e Crônicas. Faculdade Almeida Rodrigues, 13 jun 2013. Disponível em: . Acesso em 27 jul 2018

CRUZ, T.M. **Filme A Tribo**: mudança de paradigma na representação do surdo no cinema. Dissertação de Mestrado. Universidade Anhembi Morumbi, 2017.

SACKS, O. **Vendo Vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Capítulo 10

DEFICIÊNCIA VISUAL: COMO A INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL PODE AUXILIAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM CEGUEIRA?

Renata Pereira da Silva

Risonete Rodrigues da Silva

DEFICIÊNCIA VISUAL: COMO A INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL PODE AUXILIAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM CEGUEIRA?

Renata Pereira da Silva

Licenciada em Pedagogia pela FBJ – Faculdade do Belo Jardim.

Risonete Rodrigues da Silva

Profa. Orientadora – Mestra em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA.

Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva – Faculdade de Educação São Luís. Psicopedagoga - Faculdade Cultura; Pedagoga pela UFPE/CAA. Profa. de Educação Especial e Inclusiva na Faculdade do Belo Jardim AEB/FBJ. Integrante do Grupo de Pesquisa – CNPq – UFPE – Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos. Integrante do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência (LAPPUC/CNPq). E-mail: risoneteprof@gmail.com.br

RESUMO

Este artigo é parte da avaliação referente a conclusão do curso de pós-graduação, lato senso, em psicopedagogia Institucional ofertado pela FBJ- Faculdade do Belo Jardim. E tem como objetivos: discutir o elo de docentes e discentes e como a instituição pode auxiliar no processo de aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva, onde visa mostrar as necessidades de engrandecimento de ideias e novos conceitos em educação para assim transformar a distância e a ausência de formação adequada para os profissionais da área. Assim como destacar algumas atividades que ajudará no desenvolvimento do educando. O percurso metodológico foi desenvolvido através de análise por meio de artigos, revistas e livro. Após análise tendo como conclusão que desenvolver além da liberdade para a pessoa com deficiência também deve-se priorizar o aprimoramento para os profissionais da área da educação é de suma importancia, visando desenvolver e ampliar seus horizontes, os pais e responsáveis também são de extrema importância nesse desenvolvimento, uma vez que são as pessoas mais próximas e com mais tempo disponível para esse processo. Não há dúvidas que a discursão sobre melhores estratégias, abordagens para a instituição e seus envolvidos podem ajudar a criança e será temas futuros de trabalhos e palestras que precisam ser elaboradas com frequência.

Palavras-chave: Cegueira. Inclusão Escolar. Possibilidades. Instituição. Materiais.

ABSTRACT

This article is part of the evaluation regarding the conclusion of the postgraduate course, *lato sensu*, in Institutional Psychopedagogy offered by FBJ-Faculdade do Belo Jardim. And its objectives are: to discuss the link between teachers and students and how the institution can help in the learning process from the perspective of inclusive education, where it aims to show the needs of aggrandizement of ideas and new concepts in education in order to transform distance and absence adequate training for professionals in the field. As well as highlighting some activities that will help in the student's development. The methodological course was developed through analysis through articles, magazines and books. After analysis, with the conclusion that developing beyond freedom for the person with a disability should also prioritize the improvement for professionals in the area of education and of paramount importance, aiming to develop and expand their horizons, parents and guardians are also extremely important. in this development, since they are the closest people and with the most time available for this process. There is no doubt that the discussion about better strategies, approaches for the institution and its stakeholders can help the child and will be future themes of works and lectures that need to be elaborated frequently.

Keywords: Blindness. School inclusion. Possibilities. Institution. materials.

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com deficiência nas salas de aulas regulares, apresentam muitas dificuldades e um longo caminho a ser percorrido, para que haja mudanças significativas. Partindo do pressuposto que dentre as barreiras existentes que impedem a real inclusão escolar, que é a falta de formação dos professores e a falta de materiais pedagógicos ou recursos adequados, e principalmente uma interação dos profissionais para com as crianças. Estes são os principais pontos em destaque, que contribui para o acesso e permanência dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, principalmente para os estudantes com cegueira e/ou baixa visão que são o público alvo na construção desse artigo.

Nesta mesma direção, pode-se pontuar que os problemas que assolam a educação inclusiva é a possibilidades de formação adequada para os profissionais, esses que estão diretamente ligados com os estudantes que conhecem bem suas necessidades de aprendizagem, assim como a melhoria da interação com todos os alunos, sabendo exatamente o que fazer quando apresentado a essas situações, a grande questão é se havendo esse interesse em disponibilizar esses aprimoramentos, os docentes estarão dispostos a diversificar seus conhecimentos

para aventurar-se em um universo maior de opções, que as vezes diverge da realidade deles.

Nesta perspectiva, pode-se pontuar que a afetividade não é uma falha das pessoas, mas é uma questão que não foi trabalhada e estimulada diante de tantas diferenças e dificuldades encontradas por todos na sociedade atual. Vivemos em um mundo que a praticidade é supervalorizada, e ser diferente dá trabalho, a frase que diz “ Ser diferente é normal” sim! É normal, mas não é fácil buscar ajudar diante das necessidades específicas de cada estudante.

Pois, a educação atual requer mudanças significativas para a construção de novos caminhos para transformar o velho em novo, no que se refere a transformação dos indivíduos independente de ser com ou sem deficiência. Acreditando em um universo de conhecimentos paralelos onde podemos ser os mediadores de bons modelos de educação. Pensando nisso surge algumas indagações que são pertinentes para esta discussão. Como o professor pode aperfeiçoar a sua formação para reforçar o aprendizado dos alunos com cegueira? A prática do professor é adequada para contemplar os alunos com deficiência visual?

Assim, essa pesquisa tem como objetivo discutir o elo de docentes e discentes e como a intuição pode auxiliar no processo de aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva, onde visa mostrar as necessidades de engrandecimento de ideias e novos conceitos em educação para assim transformar a distância e a ausência de formação adequada para os profissionais da área. Assim como destacar algumas atividades que ajudará no desenvolvimento do educando.

Nas experiências observadas no âmbito escolar nessa área, surgiu uma inquietação por parte dos autores analisados referente a esse assunto, pois, a um distanciamento dos professores em relação aos alunos com cegueira, partindo dessa percepção, mostrou-se a necessidade do aprofundamento para essa temática no que se refere a: Formação adequada, conscientização em massa e ser um educador facilitador com práticas inclusivas.

Com essa análise pretende-se mostrar que há a possibilidade de melhoramento dessa prática. Desenvolvendo as habilidades dinamizadoras dos profissionais que a pesquisa abrange, tornando clara as suas funções diante dos alunos que precisam desse olhar para o aprimoramento dos seus conhecimentos

prévios. Os conceitos e dinâmicas advindas desse processo contribuirá para o contexto humano no geral.

A maneira de atribuição aos objetivos, direções corretas e eficaz é desenvolvendo funções de aperfeiçoamento específico para os envolvidos, ou seja, os profissionais e as instituições de ensino. Transporta-se diante desses anseios a esperança de mudança para um futuro educacional melhor, dentro das possibilidades de cada um, entendendo que nem todos estão aptos a se adequarem as necessidades dos outros, espera-se que com a análise possa também, abrir novos horizontes nessa perspectiva, dando contribuições para o melhoramento coletivo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como falar sobre cegueira?

Falar sobre cegueira é algo que ainda é difícil, mesmo nos tempos atuais, na era moderna é complicado falar sobre inclusão de pessoas com essa especificidade, uma vez que, a inclusão não acontece de fato, apesar de haver conquistas. A participação igualitária é um sonho a ser alcançado, necessitando de pertencimento ao ambiente, a escola deveria conhecer bem as dificuldades e necessidades dos alunos para assim poder interferir em seu processo de educação inclusiva de qualidade, o aluno deve fazer parte do todo ser protagonista dos seus avanços e aprendizados, esse processo começa quando o mesmo passa a ser estimulado no ambiente educacional. Figueiredo 2010 afirma que:

Transformar a escola significa criar as condições para que TODOS os alunos possam atuar efetivamente nesse espaço educativo, focando as dificuldades do processo de construção do conhecimento no ambiente escolar e não nas características particulares dos alunos. (FIGUEIREDO, 2010, p. 5).

Nesta perspectiva, os professores devem valorizar as potencialidades dos estudantes, pois sendo uma escola como fonte de aprendizagem é um lugar onde os discentes podem aprimorar suas habilidades e minimizar as dificuldades, assim como aprimorar seu conhecimento. O ambiente educacional deve dar suporte necessário para os alunos alcançarem o seu aprendizado e, não focar apenas nas dificuldades contribuindo no processo de aprendizagem como um todo.

Com o intuito de conhecer os avanços conquistados, é de suma importância falar um pouco como as pessoas cegas eram tratadas antigamente para depois falar do sistema Braille, que veio contribuir com o ensino e aprendizagem da pessoa cega na vida educacional, profissional e consecutivamente na vida pessoa.

Professor cego francês responsável pela criação do Sistema Braille, divisor de águas na educação do deficiente visual. Com o referido sistema o leitor é capaz de ler qualquer livro a partir de pontos em relevo que formam letras e palavras. (BERQUÓ, 2008, p. 282).

O Braille é muito importante pois, assim como o alfabeto tradicional é fundamental no processo de alfabetização. Não podemos falar do código Braille sem falar de Louis Braille que conheceu o código semelhante ao braille através de Charles Barbie, mais com a ideia desse código adaptou e criou o hoje o conhecido Braille, onde pessoas de várias partes do mundo conseguem ser alfabetizadas através desse modelo criado por Louis Braille.

O significado da história dos cegos, de Louis Braille e do sistema de leitura tátil criado por ele, a conquista mais importante para nosso processo de emancipação da tutela da sociedade, ainda hoje muito atrasado, era incompreensível para mim. (HILDEBRANDT, 2014. p. 58)

O processo de humanização de liberdade das pessoas cegas dar-se pelo empenho e dedicação de Louis Braille de implementar e passar adiante o que aprendeu. Consolidando sua grande aquisição de conhecimento, deixando assim seu legado de amor ao próximo e de consciência. De quão importância foi o seu feito que as pessoas que precisam do código Braille para seu desenvolvimento pessoal, puderam ser vista como pessoas com direitos e potencialidades como qualquer outro.

Professores atentos podem mudar a história.

Quando retrata-se o fato a seguir, evidencia-se que quando se está apto ou quando há um desejo de fazer a diferença isso, pode mudar o jeito de passar pela vida de alguém, nesse caso fará diferença na vida educacional dos alunos que lhes são confiados todos os dias, a aprendizagem dos discentes em questão. Para ser claro, o professor é o divisor de águas no processo de ensino aprendizagem. Assim,

no contexto de educação para todos, é necessário que os docentes estejam engajados em um só propósito, o de viabilizar o conhecimento para os alunos.

[...] nem todos os professores e educadores do ensino regular estão dispostos a, ou mesmo são capazes de lidar com todos os tipos de alunos com dificuldades especiais, principalmente com os casos de menor incidência – mas de maior gravidade – que exigem recursos técnicos e serviços diferenciados de apoio (MENDES, 2006, p. 396).

A maior dificuldade nesse processo é a disposição dos docentes em ater-se ao cenário que não é tão frequente, mas que exige um trabalho diferenciado dos professores. O que não é bem visto em muitas situações, ter que se adequar as necessidades específicas de alguém e principalmente uma menoria que não é assistida pelos órgãos e as vezes pela instituição de ensino. Por tanto, surge as pessoas que irão auxiliar os estudantes com deficiência dentro das salas de aula, deixando essa pessoa com menos contato com o professor uma vez que o aluno já estará sendo auxiliado o docente passa a restringir seu contato. Um fator preocupante mais real.

Consideramos a interação social e a socialização fatores importantes para o desenvolvimento da criança. Contudo a escola não deve se limitar a isso, mas ao ensino do conteúdo e do conhecimento científico. (OLIVEIRA e SFORNI, 2015 p. 14).

É muito importante para a criança que ela possa interagir e se socializar, mas também precisa ser parte do todo, pertencer aquele ambiente educacional fazendo as atividades e estudando de fato. Sendo de fundamental importância que o professor, e toda comunidade escolar, isto é, do porteiro a gestão escolar veja o estudante cego como parte da turma e não como um aluno exclusivo do profissional de apoio ou da professora auxiliar.

Os pais e a escola

As crianças com deficiência tendem a serem frequentemente deixadas com as descobertas feitas apenas na escola, em casa são restritas de conhecimentos prévios, os pais em alguns casos deixam a desejar no que refere-se a ajudar os filhos nas descobertas, na autonomia e nas atividades escolares. Tais atitudes por

ser por falta de conhecimento dos pais, superproteção ou talvez por medo, então fica muito a merce da escola.

O casal não está preparado para este acontecimento, nem desejado, nem esperado. As consequências desse nascimento são múltiplas, afetando a todos: os membros individuais e o próprio casal, os demais membros da família, a sociedade em geral, vindo a ter também consequências, obviamente, para esta pessoa que nasce com alguma deficiência. (KROEFF, 2012, p. 68.).

É muito difícil para alguns casais começar uma família e se deparar com uma criança com deficiência, então eles acabam por não saberem como agir diante dessa situação. A concepção que tudo é perfeito cai por terra deixando-os sem chão e isso torna tudo mais difícil, até haver uma adaptação de fato ao novo normal, é um desafio grande. Da mesma forma que os professores precisam de formação e conhecimentos de como lidar com as especificidades dos alunos com baixa visão ou com cegueira. Assim é fundamental que tanto os pais como os professores tenham conhecimento de como contribuir para o desenvolvimento educacional, social e pessoas das crianças cegas.

Materiais que ajudam no desenvolvimento da criança com cegueira.

Os alunos com cegueira ou baixa visão devem utilizar os materiais adequados para seu melhor aprendizado e desenvolvimento na aquisição da leitura e escrita, alguns materiais são a reglete, o pulsão, o sorobã entre outros. O professor e o aluno devem compartilhar de novos conhecimentos e estarem abertas as novas formas de aprendizagem uma vez que é a forma que o aluno poderá aprender. Segundo Ana Fátima Berquó Carneiro Ferreira (2008).

Como exemplos de materiais que pode contribuir no desenvolvimento da criança com cegueira ou baixa visão, pode-se citar os materiais que são mais utilizados no processo de aprendizagem que são:

Figura 1: Reglete.



Fonte: <https://a-static.mlcdn.com.br/1500x1500/reglete-braille-de-mesa-aluminio-deficientes-visuais-cegosfdv/lojadaacessibilidade/15aebc8e036f11ebb5d34201ac18502e/383da0e6d0642c31b08e91df0dffcef0.jpg>

A reglete é usada para escrever em braile com ela as pessoas cegas podem escrever, ela possibilita expressar-se através da escrita.

Figura 2: Soroban



Fonte: <https://vejaonline.jp/2020/03/24/conheca-o-soroban-abaco-japones-utilizado-em-salas-de-aula/>

O sorobã serve para resolver cálculos e é utilizado em sua maioria das vezes por pessoas com deficiência visual, ajudando na área de matemática.

Figura 3: Pulsão



Fonte: <https://www.bcprodutos.com.br/produtos/puncao-para-reglete-5300>

O pulsão, tem a mesma função que um lápis, isto é, serve para escrever em Braille.

Figura 4: Atividades em alto relevo



Fonte: <https://i.pinimg.com/originals/f5/7e/52/f57e522a90eb9727214cde628222404c.jpg>

Números adaptados com formas e em relevo para que possam identificar a forma do número e ao lado os números em Braille, também está na frente de cada numeral a sua quantidade o que ajuda no processo de aprendizado da pessoa cega.

Figura 5: Atividade em alto relevo



Fonte: https://educa.ibge.gov.br/images/educa/professores/recursos/2018_11_28_tutorial05_final.jpg

O mapa é um dos materiais que podem ser adaptados para que facilite o aprendizado das crianças que precisam ver com as mãos, quando os materiais são previamente confeccionados dá para o educando a possibilidade de acompanhar com mais desenvoltura as aulas junto com os colegas. O material pode ser em eva, lã, sementes, algodão e outros. Um ponto muito importante a ser mencionado é a

necessidade que as pessoas com cegueira ou baixa visão tem que os professores façam a descrição da atividade, da escola, do ambiente em que se encontra.

METODOLOGIA

Esse artigo teve como base pesquisa de caráter bibliográfico que segundo Amaral (2007),

[...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa (AMARAL, 2007, p. 1).

Para contemplar os objetivos elencados que era discutir o elo dos docentes e discentes e como a intuição pode auxiliar no processo de aprendizagem dando ênfase no olhar para educação inclusiva, mostrar as necessidades básicas de engrandecimento de ideias e novos conceitos em educação para assim transformar a distância e a ausência de formação adequada para os profissionais que faz a diferença para uma melhoria significativa nos dias atuais. E destacar algumas atividades que ajudará no desenvolvimento do educando.

Analisar alguns artigos e livro com base nos dados obtidos correlacionados com educação para todos e para crianças com cegueira, suas dificuldades na instituição, assim como sobre o processo de inclusão na escola. Assim, foram analisados oito artigos retirados da internet. Como o artigo intitulado “Escola de atenção às diferenças” publicado na Secretaria de Educação à Distância pelo Ministério da Educação; “Educação inclusiva para alunos cegos: universalização do acesso x condições para a aprendizagem do conteúdo escolar.” Publicado na Universidade Estadual de Maringá e o livro Paulo Freire e a educação transformadora: Memórias e atualidades na Universitária UFPE.

CONCLUSÃO

Ao termino da presente pesquisa, nosso pressuposto que dentre as barreiras existentes que empedem a real inclusão escolar, que é a falta de formação dos

professores e a falta de materiais pedagógicos ou recursos adequados, e principalmente uma interação dos profissionais para com as crianças foi confirmado, pois a inclusão é um processo ligado à vários fatores e esses fatores podem dar sentido ao que esperamos ser a inclusão social e educacional, se houver o respeito e os direitos preservados e garantidos é possível que possamos contar com essas pessoas em varias áreas da sociedade, sendo profissionais responsáveis e respeitados.

No que diz respeito ao objetivo elencado que era discutir o elo de docentes e discentes e como a intuição pode auxiliar no processo de aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva, mostrar as necessidades de engrandecimento de ideias e novos conceitos em educação para assim transformar a distância e a ausência de formação adequada para os profissionais da área. Assim como destacar algumas atividades que ajudará no desenvolvimento do educando. Observou-se que as instituições podem direta e indiretamente ajudar no processo de inclusão e minimizar as dificuldades de relacionamento e aprendizagem com a interação entre os envolvidos no aprendizado da criança. Pode-se concluir que todos estão ligados e contribui para que a aprendizagem aconteça e a inclusão seja mais específica.

Assim, conclui-se nesse artigo que a escola deve ver a pessoa com deficiência como protagonista da sua propria história, no intuito que, com base nos direcionamentos feitos possam ser cada dia mais independentes e focados no processo de desenvolvimento educacional e social.

Desenvolvendo além de liberdade para a pessoa com deficiência também priorizar o aprimoramento para os profissionais da área da educação, visando desenvolver e ampliar seus horizontes, os pais e responsáveis também são de extrema importância nesse desenvolvimento, uma vez que são as pessoas mais próximas e com mais tempo disponível para esse processo. Não há dúvidas que a discussão sobre melhores estratégias, abordagens, como os profissionais e a família podem ajudar a criança será temas futuros de trabalhos e palestras que precisam ser elaboradas com frequência.

E para finalizar é importante frisar a importância de todos, fazermos a nossa parte no que concerne aos direitos de todos, não só das pessoas com deficiência

mais de todos que fazem parte do processo de vida de cada um, uma vez que o círculo de convivência e de vivência se torna maior.

REFERÊNCIAS

AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/2336-8432-1-PB.pdf> Acesso em 29 de janeiro 2022.

BERQUÓ, Ana Fatima Carneiro Ferreira. **Biblioteca louis braille do instituto benjamin Constant**: assegurando ao deficiente visual acesso Ao conhecimento. Santa Catarina, Florianópolis, Revista ACB: Biblioteconomia, v.13, n.1, p.282-290, jan./jun., 2008.

FIGUEIREDO, R. V. **Escola de atenção às diferenças** (Proposta da Série). In: ESCOLA, T. Salto para o futuro: Escola de atenção às diferenças. Brasília, DF: Secretaria de Educação à Distância, Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_01/12.pdf Acesso em 29 de janeiro 2022.

HILDEBRANDT, Hercen. **Louis Braille na história de todos nós**. Rio de Janeiro, ano 20, edição especial, p. 58-61, nov. 2014.

KROEFF, Paulo. **A Pessoa com Deficiência e o Sistema Familiar**. **Revista Brasileira de Terapia de Família**, Porto Alegre, v. IV, n. 1, p. 67-84, julho, 2012.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 33, p. 387-405, set/dez. 2006.

OLIVEIRA JUNIOR, Antonio Paulino; SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Educação inclusiva para alunos cegos: universalização do acesso x condições para a aprendizagem do conteúdo escolar**. Universidade Estadual de Maringá 02 a 04 de Dezembro de 2015.

SANTIAGO, Eliete / BATISTA, Neto José. **Paulo Freire e a educação transformadora**: Memórias e atualidades, Recife, Ed. Universitária UFPE, 2013.

CURRÍCULOS DOS AUTORES

Ana Maria Tavares Duarte

Professora Adjunta Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. E-mail: familliaduarte@uol.com.br

Ana Mel Oliveira do Nascimento

Graduanda em Letras-Libras. E-mail: anameloliveira@hotmail.com

Ariana Bezerra de Macêdo Moraes

Pedagoga pela Universidade de Pernambuco. Licencianda em Letras-Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Tradutora e Intérprete de Libras. E-mail: bezerraariana7@gmail.com

Dilma Gomes de Aguiar Braz

Pedagoga pela Autarquia Educacional do Belo Jardim - AEB Faculdade do Belo Jardim FBJ. Atua como Pedagoga em creche. Interesse em pesquisas que envolvem a temática da educação inclusiva e da educação de surdos.

Fabírcia Martins do Prado

Graduanda em Letras-Libras. E-mail: fabricia-prado@hotmail.com

Jacqueline Kelly Silva Alves

Pedagoga pela Autarquia Educacional do Belo Jardim - AEB Faculdade do Belo Jardim FBJ. Interesse em pesquisas na área da educação inclusiva e nos processos de aprendizagem de crianças surdas.

João Paulo Matos da Silva

Graduando do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde no Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Juliel Conceição Barreto

Graduando do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde e em Nutrição no Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Márcio Araújo de Almeida

Mestrando do Programa de Mestrado em Ensino (POSENSINO) - IFRN/UFERSA/UERN, Orientador: Paulo Augusto Tamanini; Especialista em Libras e Educação Especial - Instituto Prominas; Licenciando em Letras em Língua Inglesa/Língua Portuguesa - Unifaveni; Licenciando em Letras em Língua Espanhola/Língua Portuguesa - Unifaveni; Licenciado em Letras-Libras/Língua Portuguesa - Unifacebi/Ideal; Licenciado em Pedagogia - Unicesumar; Instrutor de Libras - Prolibras/MEC; Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa - Prolibras/MEC; Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa - Faculdade Metropolitana de São Paulo.

Marcus Vinicius Campos Matraca

Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CCS/UFRB); Cientista Social (Unesp/Marília); Mestre em Saúde Coletiva (Unicamp); Doutor em Ensino de Ciências (IOC/FIOCRUZ); Palhaço; Ciclista; Músico; Coordenador do Laboratório: Atelier de Educação Popular em Saúde (LAEPS). Email: matraca@ufrb.edu.br

Maria Joselma do Nascimento Franco

Professora Associada - Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste – CAA. E-mail: mariajoselmadonascimento franco@gmail.com

Maria Lindaci de Sobral Soares

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (2020), Bacharela em Serviço Social pela Universidade Pitágoras Unopar (2017), pós-graduada em Docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais (2019), pós-graduada em Assistência Social e Saúde Pública (2020), cursando Pós-graduação em Interdisciplinaridade em Educação e Ciências Humanas pelo Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), curso técnico Normal Médio (2009), Com experiência nas áreas de Educação e Assistência Social.

Matheus Anacleto da Silva

Estudante do Curso de Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Mayara Martins Macedo

Graduanda em Letras-Libras. E-mail: mayaramm03@yahoo.com.br

Neila Ingrid Prazeres Santos

Graduanda do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde e em Nutrição no Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Paulo Augusto Tamanini

Professor Orientador no Programa de Pós-Graduação em Ensino (UFERSA/UERN/IFRN). Coordenador do Grupo de Pesquisa: Imagens e Ensino. percepções, métodos e fontes (CNPq/UFERSA). Professor Pesquisador do Grupo de Pesquisa Literatura, Tecnologias e Novas Linguagens (CNPq/UERN). Membro do Athens Institute for Education and Research (ATINER) e do Athens Center for Classical & Byzantine Studies (Atenas, Grécia). Integrante do Comitê Científico das Revistas: Fogón-Revista de Estudios de las Tradiciones (Chile) e Revista Contraponto do PPGHB (UFPI). Pós-Doutorado em História pelo Programa Nacional de Pós-Doutorado CAPES/UFPR (2015-2017).Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (2013); Mestre em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2010). Especialização em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (1996). Possui Licenciatura em Filosofia pela UNIFEBE (1991) e Licenciatura em História pelo Centro Universitário Claretiano (2018). Suas pesquisas versam sobre o Ensino de História e a cultura visual nos livros didáticos; as imagens como modalidades textuais e de significação para o Ensino de História; Capacitação dos professores de História para a leitura de imagens; Ensino por meio das tecnologias digitais.

Priscila de Souza Nascimento

Graduanda do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde e em Psicologia no Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Rayssa Feitoza Felix dos Santos

Mestra em Educação Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco – Campus do Agreste, Especialização em Libras pela faculdade Eficaz, Licenciatura em Letras-Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci,

Licenciatura em Pedagogia pela Fundação de Ensino Superior de Olinda. Tradutora e Intérprete de Libras da Universidade Federal de Pernambuco – Campus do Agreste.

Renata Pereira da Silva

Graduação em pedagogia, pela FBJ Faculdade de Belo Jardim. pós-graduada em psicopedagogia institucional, pela FBJ Faculdade de Belo Jardim.

Risonete Rodrigues da Silva

Mestra em Educação em Ciências e Matemática - Universidade Federal de Pernambuco UFPE. Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva - Faculdade de Educação São Luiz. Especialização em Libras - Língua Brasileira de Sinais pela Faculdade de Educação São Luiz. Psicopedagoga pela Faculdade Cultura. Graduação em Pedagogia- UFPE. Integrante do Grupo de Pesquisa – CNPq – UFPE – Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos. Integrante do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência (LAPPUC/CNPq).

Vilza Francisca Denke

Graduanda em Letras-Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Professora. Formada em Magistério e Educação Especial. E-mail: vilza.denke@gmail.com

Yandra Esteves Rodrigues Soares

Mediadora escolar da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, Bacharel em Letras-Libras. E-mail: yandra.soares@gmail.com

A ORGANIZADORA



RAYSSA FEITOZA FELIX DOS SANTOS

Mestra em Educação em Ciências e Matemática, pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

Especialista em Língua Brasileira de Sinais - Libras, pela Faculdade Eficaz.

Licenciada em Letras-Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci.

Pedagoga pela Fundação de Ensino Superior de Olinda.

Possui a Certificação em Proficiência na Tradução e Interpretação da LIBRAS – Língua Portuguesa, promovida pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Atua como Tradutora e Intérprete de LIBRAS - Língua Portuguesa na Universidade Federal de Pernambuco, Campus do Agreste (UFPE-CA) desde 2014.

Está na vice-coordenação do Núcleo Setorial de Acessibilidade do Campus do Agreste (UFPE-CA), desde 2018.

Ministra aulas, orienta trabalhos de conclusão de curso e supervisiona estágios obrigatórios no curso de licenciatura em Letras-Libras no Centro Universitário Leonardo da Vinci.

Já atuou como professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE, em escola estadual, auxiliando estudantes surdos em seu aprendizado da língua portuguesa como segunda língua.

A interpretação compõe a maior parte de sua atuação, já tendo interpretado em escola particular, pública municipal, estadual, instituto federal e universidade federal; na educação infantil, no ensino fundamental anos iniciais e finais, no ensino médio e técnico, ensino superior e na pós-graduação stricto sensu, neste último interpretando um curso de mestrado.

Tem realizado pesquisas e possui publicações nacionais e internacionais principalmente sobre processos de ensino e aprendizagem envolvendo discentes surdos, formação de professores para atuar com estudantes com deficiência, atuação do tradutor e intérprete de Libras, entre outras temáticas da educação inclusiva.

E-mail: rayyssa.felix@gmail.com

