Yuri Miguel Macedo

Claudia Braga Maia

(Orgs.)

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA:

Didáticas, Práticas e Pedagogias em foco

OYÁ
EDITORA

**Yuri Miguel Macedo
Claudia Braga Maia
(Organizadores)**

Educação Especial e Inclusiva: Didáticas, Práticas e Pedagogias em foco

Yuri Miguel Macedo
Claudia Braga Maia
(Organizadores)

Educação Especial e Inclusiva: Didáticas, Práticas e Pedagogias em foco

Linhares, ES
2019

Copyright © 2019 by Yuri Miguel Macedo e Claudia Braga Maia
(Organizadores)

Todos os direitos reservados

Editor da obra
Yuri Miguel Macedo
Arte da capa
Randale Souza Silva
Diagramação
Eduardo Tognon
Secretária Executiva
Jéssica da Silva Soares

Diretor Comercial
Gustavo Lago Oliveira
Diretora Administrativa
Claudia Braga Maia
Diretor Financeiro
Miguel Isaac Jr.
Diretora do Conselho Editorial
Mariana Fernandes dos Santos

Conselho Editorial:

Ana Helena Ithamar Passos (PUC-SP)
Eliana Mariel Diez de los Ríos
(Fundación Barceló/ Argentina)
Gilsilene P. P. Francischetto (FVD)
Giovana A. Fazio Zanetti (UFES)
Jorge Ferreira Dantas Junior (IFBA)
Kiusam de Oliveira (UFES)

Larissa de Albuquerque Silva (UFAM)
Mariana Fernandes dos Santos (IFBA)
Pâmella Passos (IFRJ)
Patrícia Gomes Rufino Andrade (UFES)
Simone Silva Alves (UNIPAMPA)
Sônia Guimarães (ITA)
Suely Dulce de Castilho (UFMT)

Yuri Miguel Macedo; Claudia Braga Maia (Orgs.)

Educação Especial e Inclusiva: Didáticas, Práticas e Pedagogias em foco. 1.ed. / Yuri Miguel Macedo; Claudia Braga Maia (Orgs.) - Linhares: Editora Oyá, 2019, 125 p.

ISBN: 978-65-80187-07-2

1. Educação Especial. 2. Pedagogia. 3. Surdo. 4. Educação Inclusiva. 5. Educação. 6. Formação de Professores I. Título. II. MACEDO, Yuri. III. MAIA, Claudia B.

Todos os direitos desta edição reservados aos autores, organizadores e editores. É expressamente proibida a reprodução desta obra para qualquer fim e por qualquer meio sem a devida autorização da Editora Oyá.

Editora Oyá
CNPJ: 14.192.813/0001-35
oyaeditora@gmail.com

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM ESCOLAR	11
<i>Yuri Miguel Macedo e Renata Aparecida Jesus Ribeiro Silva Costa</i>	
A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) NA EDUCAÇÃO INFANTIL	25
<i>Wellington Jhonner D. B. da Silva</i>	
TECNOLOGIA ASSISTIVA (TA): EXPERIÊNCIAS INOVADORAS – SOLUÇÕES DE ACESSIBILIDADE	49
<i>Cláudia Nunes Barreto, Jaqson Alves Santos e Cláudia Braga Maia</i>	
(DES)CAMINHOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NO BRASIL	65
<i>Marcelo Meira Alves e Wasley de Jesus Santos</i>	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN	87
<i>Pedro Ramon Pinheiro de Souza, André Pedrosa Bezerra de Macedo e José Narcelio Barreto de Souza Júnior</i>	
SURDEZ DO PATOLÓGICO AO CULTURAL NA PSICOPEDAGOGIA	101
<i>Renata Aparecida Jesus Ribeiro Silva Costa e Patrícia Ribeiro Novaes</i>	
SOBRE OS AUTORES	119

APRESENTAÇÃO

Quando optei, em meados de 2015, por pesquisar e escrever acerca da inclusão da pessoa com deficiência no ambiente educacional, não tinha qualquer noção do que encontraria no caminho. Em alguns momentos sentia que o “tema” – as aspas foram colocadas porque, hoje, não enxergo a inclusão como uma simples temática de pesquisa – não saía do lugar, as leituras nem sempre fluíam, as ideias por vezes me fugiam. Mas, não por acaso, sentia que ainda não havia compreendido a responsabilidade de me debruçar sobre as questões que envolvem a educação inclusiva.

Hoje, diante de oportunidades com esta, de prefaciá-lo um livro com obras tão significativas e que versam sobre o que luto e acredito, encontro respostas para o significado da nossa atuação.

A realidade que hoje se vivencia em termos de educação especial no Brasil foi progressiva e duramente conquistada. O processo de inclusão da pessoa com deficiência na educação formal brasileira é composto por importantes acontecimentos históricos, a partir dos quais é possível identificar os movimentos de resistências e avanços relativos ao tema. Para se chegar aos contornos atuais, onde se verifica esforço normativo e teórico (advindo das contribuições acadêmicas) para o enfrentamento da temática, fora percorrido um extenso caminho, desde a completa exclusão ao que hoje se compreende como “paradigma inclusivo”.

O paradigma inclusivo tem como um dos seus pilares o alcance de todos os níveis de ensino, visando a construção de ambientes educacionais preparados para não apenas reconhecer as diferenças, mas problematizá-las. No entanto, em que pese a existência desse cenário propício ao desenvolvimento das melhores práticas de ensino e aprendizagem no que tange às pessoas com deficiência – atrelada a existência de uma robusta legislação que a assegura – a efetivação da inclusão é um movimento que, ao se deparar com a escola real, encontra seus entraves também reais.

E diante destes entraves reais, vivenciados pelo ser humano concreto, criar uma cultura educacional inclusiva implica um esforço de quebra e reconstrução de pilares da educação (inclusive da própria educação especial) e da forma de se conceber o processo de ensino-aprendizagem. E considero ser este o ponto central desta obra: a busca por um repensar da educação inclusiva, diante de situações práticas, que permeiam os mais diversos assuntos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência.

O primeiro artigo da obra, intitulado “Motivação no processo de ensino e aprendizagem escolar”, elaborado pelos autores Yuri Miguel Macedo e Renata Aparecida Jesus Ribeiro Silva Costa, debruça-se sobre a importância da motivação do aluno no processo de ensino e aprendizagem. O texto inicia-se trabalhando o conceito de processo de ensino e aprendizagem – o qual fora definido como uma forma de alcançar novos saberes e de desenvolver competências e mudanças comportamentais – e sua influência no

desenvolvimento do indivíduo. Enfrenta, também, o significado de motivação (percebida no contexto geral e no contexto educacional) e a conceitua como algo capaz de suscitar ou incitar “[...] uma conduta, que sustenta uma atividade progressiva, que canaliza essa atividade para um dado sentido”. Enfrentados os temas acima, a análise volta-se para a influência da motivação no processo de ensino e aprendizagem, momento em que os autores destacam o papel do professor – enquanto instrumento de encorajamento para a constante busca, por parte dos alunos, por novos saberes e oportunidades em sala de aula – e da família – enquanto participante e corresponsável. São apresentadas, ainda, alternativas (mecanismos) para que a motivação seja efetivada no contexto educacional.

O segundo trabalho, intitulado “A língua brasileira de sinais (libra) na educação infantil”, desenvolvido por Wellington Jhonner D. B. da Silva, tem como fio condutor a necessidade de utilização da língua de sinais como um instrumento de inclusão escolar e social da criança surda. O texto perpassa pelos períodos de desenvolvimento linguístico da criança, chamando atenção para o fato de que existe um paralelo entre o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem gestual visual e da oral-auditiva. Diante da existência de tal paralelo, o autor enfatiza a necessidade de expor a criança surda à língua de sinais e essa exposição deve acontecer desde o ingresso da criança na educação infantil, por ser esta a etapa de constituição do ser humano e de construção das bases de uma educação de qualidade. Muito embora o ensino da Libras apresente-se como um dos indispensáveis meios para se efetivar a perspectiva inclusiva e garantir o pleno desenvolvimento da criança surda no ambiente educacional, o texto deixa claro que ainda há muito a ser feito. Neste contexto, destaca o papel do professor (e do ambiente escolar como um todo) e formula algumas sugestões – como, por exemplo, o aperfeiçoamento e a busca pelo domínio da Libras por parte dos docentes e a disponibilidade da língua de sinais às crianças desde a educação infantil – a fim de que se construa uma escola que respeite as diferenças e efetive a inclusão.

Dando continuidade à temática envolvendo a educação na perspectiva inclusiva, o terceiro artigo intitulado “Tecnologia Assistiva (TA): Experiências inovadoras – soluções de acessibilidade”, de autoria de Cláudia Nunes Barreto, Jagson Alves Santos e Claudia Braga Maia, aborda a utilização da Tecnologia Assistiva como um possível caminho para a apropriação de políticas e práticas inclusivas. Em um primeiro momento, os autores preocupam-se em conceituar o termo “Tecnologia Assistiva” chamando atenção para o fato de que, em que pese a existência de outros tipos de tecnologias utilizadas na área médica, aquela possui particularidades. Após perpassarem pelas diferentes categorias de TA, bem como pelo tratamento conferido pela legislação brasileira acerca da aplicação dessa tecnologia à pessoa com deficiência, os autores chegam à conclusão de que muito embora não tenhamos uma sociedade que usufrui de um tratamento equitativo, já existe na realidade brasileira um esforço – que é evidenciado, por exemplo, por meio do histórico da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil – para se repensar as questões

envolvendo a inclusão. Concluem, ainda, que a utilização da TA assegura “uma melhor percepção e conscientização de que incluir não se limita a uma situação, fase ou lugar. É repensar o tempo e as lógicas”.

Voltado para o discente surdo, o quarto artigo constante neste livro, intitulado “(Des)caminhos da Educação Bilíngue para surdos no Brasil”, elaborado por Marcelo Meira Alves e Wasley de Jesus Santos, desenvolve um estudo acerca das práticas e dos recursos pedagógicos dos alunos surdos, voltando os olhos para a importância da Língua de Sinais no processo de aprendizagem dos mesmos. Os autores iniciam o texto trazendo um panorama histórico acerca da educação da pessoa surda, apresentando ao leitor os momentos paradigmáticos da história desde a completa segregação da mesma até a criação de instituições voltadas para suas especificidades. Em sequência, expõem os métodos de ensino utilizados na educação dos surdos, discorrendo sobre o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. Demonstram, ainda, o atual panorama educacional no que tange à pessoa com deficiência – a denominada perspectiva inclusiva – mencionando como alguns dos marcos legais de efetivação desta perspectiva a Lei de Libras e o Decreto de Libras. A partir de um estudo de caso oriundo de pesquisa cujo objetivo foi destacar a importância de uma nova concepção sobre surdez, os autores problematizaram a educação bilíngue para surdos e chegaram a algumas conclusões, dentre as quais destaca-se o fato de que muitas conquistas foram alcançadas no que tange a inclusão do surdo, no entanto, em se tratando das classes comuns de ensino nas escolas regulares, ainda vivenciamos uma “proposta (pseudo)inclusiva”. Em contrapartida, concluíram que a escola especializada, muito embora seja considerada segregativa (do ponto de vista inclusivo) atende às necessidades educacionais dos alunos surdos e preocupam-se com a proposta pedagógica bilíngue.

Ainda na esteira da educação inclusiva, o quinto artigo da obra, intitulado “Educação Inclusiva: o ensino da língua inglesa para alunos surdos em uma escola pública de ensino fundamental do município de Mossoró-RN”, de autoria de Pedro Ramon Pinheiro de Souza, André Pedrosa Bezerra de Macedo e José Narcelio Barreto de Souza Júnior, integra uma pesquisa em andamento – a qual tem por objetivo investigar o ensino da língua inglesa e buscar alternativas de trabalhos que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem da mesma para alunos surdos matriculados em sala de aula regular da escola pública então identificada no título – e busca explicar o desenvolvimento da mesma. O artigo inicia-se expondo o conceito de educação inclusiva, demonstrando, ainda, a importância do seu marco legal – a Declaração de Salamanca – na criação e consolidação do seu conceito. Os autores chamam atenção para o fato de que em que pese haver um conceito bem formulado e garantido legalmente, a educação de forma geral ainda é executada de maneira precária. Voltando os olhos para o ensino da Língua Inglesa propriamente dita, os autores perpassam por um breve histórico e posteriormente demonstram algumas das dificuldades enfrentadas pelos professores no que tange a este ensino. Enfrentadas as questões históricas e conceituais,

os autores separam parte do artigo para breve explicação acerca do percurso metodológico utilizado na pesquisa em andamento citada anteriormente. Em suas considerações finais consideram que a mencionada pesquisa demonstrará se a metodologia que está sendo utilizada nas aulas de inglês da escola utilizada como campo dos pesquisadores consegue alcançar, com eficiência, o aluno surdo e se, conseqüentemente, a educação inclusiva vem sendo desenvolvida de maneira eficaz.

Por fim, Renata Aparecida Jesus Ribeiro Silva Costa e Patrícia Ribeiro Novaes trazem o artigo intitulado “Surdez do patológico ao cultural na psicopedagogia”. Por meio deste trabalho, as autoras buscam avaliar as características do estudante surdo (a partir de diferentes aspectos), compreender a importância da linguagem de sinais no processo de aprendizagem e identificar o papel do psicopedagogo neste processo. O primeiro tópico do artigo busca problematizar a utilização das designações “deficiente auditivo”, “surdo mudo” e “mudo”. Tal problematização permite identificar a existência de um movimento “situado no discurso da deficiência para o discurso do reconhecimento político da surdez como diferença”, movimento este que resulta na conscientização de que cada termo traz sua própria carga semântica cheia de preconceitos. Afirmam que utilizar o termo “surdo” em detrimento das citadas designações contribui para o movimento “deficiência/diferença”. Outro ponto enfrentado pelas autoras foi a cultura surda na educação. Nesta oportunidade, enfatizam que pensar em cultura surda como algo que se opõe à cultura ouvinte gera a “negação da observação das diversidades e multiplicidades entre os surdos, a repetição dos elementos perversos e melindrosos do discurso hegemônico do processo de normalização”. Por fim, discorrem sobre o papel do psicopedagogo no processo de aprendizagem do surdo – o qual deverá atuar para que a escola se torne um espaço de construção de conhecimento – e traçam algumas sugestões para nortear a atuação deste profissional junto às escolas regulares. Concluem que, além da atuação do citado profissional, faz-se necessário que escola, pais e alunos estejam abertos às mudanças indicadas pelo mesmo.

Diante de tanta riqueza de conhecimento e tantas experiências divididas pelos autores acima mencionados, posso afirmar que a leitura dessa obra nos convida a entender a inclusão da pessoa com deficiência a partir do reconhecimento das diferenças. Nos convida a entender que reconhecê-las significa, em primeiro lugar, garantir uma igualdade em termos de acesso à escola regular e, em segundo lugar, considerar as particularidades de cada educando e oferecer um tratamento suplementar diferenciado quando tais necessidades assim requerem.

Por fim, deixo o meu sincero agradecimento. Obrigada, autoras e autores, por dividir conosco pesquisas tão ricas e cheias de sentido e por me permitirem ocupar este espaço. Espero que permaneçamos firmes e cientes do nosso papel.

Luana Siquara Fernandes
Vitória/ES, fevereiro de 2019.

MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM ESCOLAR

Yuri Miguel Macedo

Renata Aparecida Jesus Ribeiro Silva Costa

Este artigo tem como tema central a motivação do aluno no processo ensino e aprendizagem. A problemática da pesquisa realizada consistiu em descobrir possibilidades para tornar motivador o ato de estudar. O fator de motivação humana está sujeito a algumas necessidades e possui origem nas necessidades primárias. Quando ocorre o atendimento de tais necessidades, o ser humano passa a buscar as seguintes.

A criança, por estar em formação, apresenta um quadro de motivação adaptado a esta teoria, sendo necessário que os seus responsáveis compreendam os estímulos que a motivam ao aprendizado, devendo ainda entender que o seu comportamento pode variar de acordo com o meio em que vive. Parte-se do pressuposto de que a desmotivação interfere negativamente no processo de ensino-aprendizagem, e entre as causas da falta de motivação, o planejamento e o desenvolvimento das aulas realizadas pelo professor são fatores determinantes.

O professor deve fundamentar seu trabalho conforme as necessidades de seus alunos, considerando sempre o momento emocional e as ansiedades que permeiam a vida do aluno naquele momento. O artigo buscou conhecer os tipos de motivação, a importância do relacionamento familiar na motivação, as origens da desmotivação dos alunos, a importância da relação entre professor e aluno e a influência em sua motivação e alternativas a serem desenvolvidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem que motivem os alunos através da interatividade professor/família.

É necessário que o professor use estratégias que possibilitem ao aluno integrar novos conhecimentos, usando métodos adaptados às suas necessidades e um currículo bem estruturado, não desprezando o papel basilar que a motivação representa para este processo. As técnicas de incentivo que buscam as causas para o aluno se tornar motivado garantem uma aula mais produtiva por parte do professor, pois ensinar está relacionado com a comunicação. Não há aprendizagem sem motivação. Assim, um aluno está motivado quando sente necessidade de aprender e atribui significado ao aprendido. Por fim, a motivação no contexto escolar tem sido avaliada como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho.

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Vygotsky (1993) apresenta uma abordagem importante ao mencionar, sinteticamente, que o processo de aprendizagem pode ser definido como a forma de alcance de novos saberes pelos sujeitos, de desenvolvimento de competências e mudança do comportamento. Representa uma mudança estável do comportamento obtida pela experiência, pela observação e pela prática motivada. A aprendizagem recebe influências da inteligência, incentivo, motivação e da hereditariedade. Os elementos fundamentais para a manutenção das novas informações adquiridas e processadas pelo sujeito compreendem o incentivo, o impulso, o reforço e a resposta.

Um indivíduo motivado possui um comportamento ativo e empenhado no processo de aprendizagem e, assim, aprende melhor. Desse modo, é muito importante que as atividades escolares considerem este aspecto. Vygotsky (1993) ainda acrescenta que as tarefas enfadonhas, rotineiras e sem apelo à motivação, isto é, que não contemplam os desejos dos alunos, tendem a ser assimiladas com mais dificuldade. Por outro lado, aquelas que atendem aos seus interesses ou à sua realidade, são interessantes e levam a realização de tarefas, a participação de uma forma motivada e permitem uma aprendizagem efetiva.

Para Piaget (1973), “a aprendizagem depende do estágio de desenvolvimento atingido pelo sujeito”. Em muitas situações, a aprendizagem ocorre no meio social e temporal de

convivência do sujeito e a sua conduta normalmente é alterada por esses fatores. Nesta sequência, Vygotsky (1993) aponta que o pensamento é resultado da motivação, isto é, dos desejos, necessidades e interesses. Inerente a cada pensamento existe uma tendência afetivo-volitiva.

Desta forma, não seria válido estudar as dificuldades de aprendizagem sem considerar os aspectos afetivos (PAIVA e LOURENÇO, 2009). É inevitável fazer uma análise do contexto emocional, das relações afetivas e da forma como o sujeito se situa no mundo. Tendo em consideração o pensamento acima descrito de Vygotsky, é impossível planejar uma ação pedagógica sem antes determinar o universo de cada aluno nos seus diferentes aspectos.

Assim, na compreensão de Vygotsky (1991), a escola deve concentrar esforços na motivação dos alunos, o que estimula e ativa os recursos cognitivos. A motivação deverá ser tida como essencial no processo de aprendizagem, salvaguardando os casos em que se observem excessos. As motivações, tanto intrínseca quanto extrínseca, em excesso acarretam danos para os alunos, sendo importante que haja um equilíbrio entre ambas.

Outro caminho é o feedback dado pelo professor nas várias tarefas, que deve ser corretivo e informativo, assinalando o problema detectado, mas que indique também orientações claras para resolver o mesmo, a fim de alcançar a meta estabelecida. Os professores necessitam de aprender a monitorizar o grau de dificuldade da tarefa, desenvolvendo a cultura da qualidade. Se o professor faz transparecer ao aluno que algo não é exequível, certamente vai desmotivá-lo.

Para Vygotsky (1993), “a aprendizagem favorece o desenvolvimento das funções mentais. Assim os educadores não devem deixar de perceber o sujeito em relação ao tempo e a cultura”. No começo do século XX, Vygotsky (2006, p.23) descreveu como processos psicológicos superiores “as ações conscientemente controladas, a atenção voluntária, a memorização ativa e o pensamento abstrato”.

Portanto, funções mentais superiores são processos cognitivos que envolvem atenção, memória, gnosis ou percepções, pensamento, consciência, comportamento emocional, aprendizagem e linguagem. A microgênese ou o plano microgenético configura um sublime espaço microscópico entre o saber e o não saber, assim como o que já temos de aprendido

efetivo no Desenvolvimento Real e o que podemos alcançar como aprendizado num futuro muito próximo, compreendido como Desenvolvimento Potencial ou “a capacidade potencial de aprendizagem” (VYGOTSKY, 2006, p. 111).

Estes dois níveis, Real e Potencial, compõem a teoria de Zona de Desenvolvimento Proximal das funções cognitivas psicointelectuais do ser humano.

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. (VYGOTSKY, 2006, p.112)

A aprendizagem acontece em espiral, quando se entra em contato com estímulos e estes provocam pensamentos onde pode acontecer ser transformado em memória. Cabe assim aos professores no ambiente escolar promover esses estímulos, pois quanto mais se exercita as células nervosas mais potencialidades do ser humano serão exploradas.

É importante lembrar também que cada indivíduo é único em suas características, assim cada um alcançará meios por diferentes caminhos ou estímulos, e responderá a estes, da mesma forma diferenciada. Sobre as correlações entre aprendizagem, desenvolvimento cognitivo e maturação, como processos interdependentes, Vygotsky (2006) descreve três teorias relacionadas ao tema:

A primeira teoria afirma que o curso de desenvolvimento precede o da aprendizagem, que a maturação precede a aprendizagem, que o processo educativo pode apenas limitar-se a seguir a formação mental. A segunda teoria considera, em contrapartida, que existe um desenvolvimento paralelo dos dois processos (...); o desenvolvimento está para a aprendizagem como a sombra para o objeto que a projeta (...) e portanto (...), não os diferencia absolutamente (...). A terceira teoria tenta conciliar os extremos dos dois pontos de vista, fazendo com que coexistam, é uma teoria dualista do desenvolvimento (...). Estas observações sugerem que o processo de aprendizagem prepara e possibilita um determinado processo de aprendizagem, enquanto o processo de aprendizagem estimula, por

assim dizer, o processo de maturação e fá-lo avançar até certo grau (VYGOTSKY, 2006, pp.105-106).

Neste contexto teórico, Vygotsky (2006, p.104) analisa que “o curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. A aprendizagem segue sempre o desenvolvimento”. Essa concepção torna-se uma grande contribuição acerca dos pressupostos educacionais, nos quais a aprendizagem favorece ativamente o desenvolvimento cognitivo e a maturação.

A MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO GERAL

A motivação humana é observada desde a tenra idade, sob diversas formas. O bebê que busca a satisfação de sua fome, somada ao aconchego de um colo quente e acolhedor, demonstra, ao sugar o peito ou uma mamadeira, possuir motivação de sobra, através de seu instinto e da fisiologia que lhe cobra a nutrição e os afetos, expressos pelo choro e os movimentos mais bruscos de braços e pernas. Em outra época, cujo desenvolvimento permite a independência de movimentos de locomoção e manipulação de objetos, observa-se outras possibilidades inerentes ao tipo de motivação na criança.

Para Garrido (1990), a motivação é um processo psicológico, uma força oriunda do sujeito e que o impulsiona a uma ação. Com efeito, a motivação é considerada como um elemento fundamental no uso de recursos do sujeito, de modo a se alcançar um objetivo. Estas características reforçam a justificação da importância que é atribuída à motivação na aprendizagem escolar. Por esse motivo, os autores sublinham que através da motivação, consegue-se que o aluno encontre razões para aprender, para melhorar e para descobrir e rentabilizar competências. Assim, a motivação é primordial no desempenho acadêmico dos alunos e na apropriação total às solicitações do ambiente escolar.

Em consonância com Pintrich e Schunk (2002), uma definição de motivação deveria incluir alguns elementos como a ideia de "processo", isto é, a motivação é um processo e não um produto. Dessa forma, não pode ser observada diretamente, mas pode ser inferida a partir de determinados comportamentos. As metas têm o papel de orientar a ação do indivíduo,

cujo ponto basilar seria o de que os sujeitos sempre têm algo em mente, que procuram atrair ou evitar ao concretizar uma ação; a necessidade de uma atividade física e/ou mental (ações de natureza cognitiva como o pensar, planejar e avaliar) e por fim, o último elemento estaria relacionado com o fato de a motivação iniciar e sustentar uma ação.

Contudo, quando se considera a motivação para a aprendizagem é necessário ter em conta as características do contexto escolar. Genericamente, as tarefas e atividades vivenciadas na escola estão associadas a processos cognitivos, nomeadamente com a capacidade de atenção, de concentração, de processamento de informações, de raciocínios e de resolução de problemas. No brincar, momento especial do cotidiano infantil, encontra-se rica fonte de informações acerca de seu mundo interno: suas emoções e pensamentos.

Conforme Bzuneck (2000, p. 9) “a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso”. A motivação pode ser entendida como um processo e, como tal, é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustenta uma atividade progressiva, que canaliza essa atividade para um dado sentido (BALANCHO e COELHO, 1996). Neste caminho, Not (1993) afirma que “toda atividade requer um dinamismo, uma dinâmica, que se define por dois conceitos: o de energia e de direção”.

No campo da psicologia esse dinamismo é originado pelas motivações que os sujeitos podem ter, portanto, observa-se a forte presença de motivação por meio de determinada atividade, presente em uma criança de tenra idade, aos dois anos, por exemplo. Acompanhando o crescimento da criança, nota-se novo momento de se construir a motivação. Uma forma de exemplificar este processo na psicologia infantil ocorre por meio da análise das competências adquiridas. Tornar-se competente em seu meio social, leva a criança à motivação. Uma habilidade motora específica nos esportes pode ser desenvolvida e este fator é capaz de acionar o desejo de se empreender tal atividade com determinado empenho.

O reforço externo, relativo à performance das habilidades adquiridas vindo dos pais e conhecidos, possibilita o incentivo a motivação. Se a performance for percebida pela criança, ao adquirir um aperfeiçoamento, então, poderá levá-la a uma boa autoestima, e também à motivação intrínseca ou interna. Por outro lado, a criança que pouco percebe as suas

competências, necessita de maior estímulo externo, possui baixa autoestima e demonstra-se ansiosa, e ainda, enxerga pouca perspectiva de melhora em suas habilidades.

A MOTIVAÇÃO NO PROCESSO EDUCACIONAL

Segundo Burochovitch & Bzuneck (2004, p. 20) “não se pode contar ainda com uma teoria geral compreensiva nem da motivação humana nem mesmo da motivação do aluno”. O tema motivação ligado à aprendizagem está sempre em evidência nos ambientes escolares, impelindo professores a se superar ou fazendo-os recuar, chegando à desistência nos casos mais complexos. No entanto, ela assume um papel muito importante nos resultados que os professores e alunos almejam.

No contexto atual, a motivação é um sentimento que a pessoa pode ter ou não. Isso não significa que não se possa fazer nada para que as pessoas consigam vivenciá-la. Conforme Bzuneck (2000, p. 10) “toda pessoa dispõe de certos recursos pessoais, que são tempo, energia, talentos, conhecimentos e habilidades, que poderão ser investidos numa certa atividade”. Os mesmos autores afirmam ainda que “na vida humana existe uma infinidade de áreas diferentes e o assunto da motivação deve contemplar suas especificidades” (BZUNECK, 2000, p. 10).

É preciso estabelecer a diferença entre interesse e motivação. As coisas que interessam, e por isso prendem a atenção, podem ser várias, mas talvez nenhuma possua a força suficiente para conduzir à ação, a qual exige esforço de um motivo determinante da nossa vontade. O interesse mantém a atenção, no sentido de um valor que deseja. O motivo, porém, se tem energia suficiente, vence as resistências que dificultam a execução do ato.

Quando se considera o contexto específico de sala de aula, as atividades do aluno, para cuja execução e persistência deve estar motivado, têm características peculiares que as diferenciam de outras atividades humanas igualmente dependentes de motivação, como esporte, lazer, brinquedo, ou trabalho profissional (BZUNECK, 2000, p. 10).

O professor pode preparar uma atividade que ele achou que prenderia a atenção de seus alunos, que os levaria adiante, que os faria buscar as informações que eram necessárias, porém, ao executá-la, não conseguiu o envolvimento que esperava deles. A motivação do aluno, portanto, está relacionada com trabalho mental situado no contexto específico das salas de aula. Surge daí a conclusão de que “seu estudo não pode restringir-se à aplicação direta dos princípios gerais da motivação humana, mas deve contemplar e integrar os componentes próprios de seu contexto” (BROPHY, 1983 apud BZUNECK, 2000, p. 11)

Nem sempre os alunos percebem o valor dos trabalhos escolares, pois, muitas vezes, não conseguem compreender a relação existente entre a aprendizagem e uma aspiração de valor para a sua vida. O que faz com que eles não se envolvam no trabalho. Para Burochovitch & Bzuneck (2004, p. 13):

A motivação tornou-se um problema de ponta em educação, pela simples constatação de que, em paridade de outras condições, sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem.

E, ainda, “à medida que as crianças sobem de série, cai o interesse e facilmente se instalam dúvidas quanto à capacidade de aprender certas matérias” (BUROCHOVITCH & BZUNECK 2004, p. 15). Quanto mais avançada as séries, mais os problemas tendem a ser mais complexos e profundos, por terem raízes naqueles que se originaram nas séries iniciais e por sofrerem influência das novas exigências dos diferentes tipos de disciplinas, aliadas às características evolutivas do aluno (BUROCHOVITCH & BZUNECK, 2004, p.15).

Do ponto de vista humanístico, motivar os alunos significa encorajar seus recursos interiores, seu senso de competência, de auto-estima, de autonomia e de auto realização. Na motivação observada como competência não é atributo de quem faz bem feito, mas de quem consegue despertar nos outros a vontade de fazer bem feito. Competência relaciona a habilidade técnica (melhor maneira de fazer o seu trabalho) e a habilidade comportamental. Para Burochovitch & Bzuneck (2004, p. 17) “níveis excessivamente elevados de motivação rapidamente acarretam fadiga”.

Complementa ainda que “em termos quantitativos, a motivação ideal no contexto das tarefas escolares não pode ser fraca, mas também não deve ser absolutamente a mais alta”

(2004, p. 18). O segredo motivacional do aprendizado escolar está em conseguir conciliar o desenvolvimento da motivação intrínseca da criança pela auto percepção dos avanços obtidos e o processo necessário, segundo Burochovitch & Bzuneck (2004, p. 37) “a motivação intrínseca refere-se à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação”, com o apoio da motivação extrínseca ou externa.

A motivação extrínseca tem sido definida como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências ou habilidades [...] diversos autores consideram as experiências de aprendizagem propiciadas pela escola como sendo extrinsecamente motivadas, levando alguns alunos que evadem ou concluem seus cursos a se sentirem aliviados por estarem livres da manipulação dos professores e livros (BUROCHOVITCH & BZUNECK, 2004, p. 45-46).

Os professores que confiam em um estilo relativamente controlador estabelecem para seus alunos formas específicas de comportamentos, sentimentos ou de pensamentos, oferecendo incentivos extrínsecos e consequências para aqueles que se aproximam do padrão esperado. Na sala de aula, o controle é a principal característica. Salisbury-Glennon & Stevens consideram que por desconhecimento, muitas vezes os professores são levados a acreditar que controlar a motivação de seus alunos através de recompensas ou pressões externas é “sua única possibilidade de intervenção, pois, de acordo com o senso comum, a motivação ‘é algo que vem de dentro’ podendo ser modificada apenas pelo próprio indivíduo” (1999 apud Burochovitch & Bzuneck, 2004, p. 49).

A motivação deve receber especial atenção e ser mais considerada pelas pessoas que mantêm contato com as crianças, realçando a importância desta esfera em seu desenvolvimento. A motivação é energia para a aprendizagem, o convívio social, os afetos, o exercício das capacidades gerais do cérebro, da superação, da participação, da conquista, da defesa, entre outros. Pais, educadores e especialistas que lidam com as crianças podem levar

em conta a construção motivacional na infância, antevendo as suas decorrências futuras como a auto percepção e o hábito de desenvolver a motivação intrínseca, reduzindo a necessidade de buscar motivação extrínseca para a realização de alguma tarefa.

Para Burochovitch & Bzuneck (2004, p. 37) a motivação intrínseca proporciona a sensibilidade no aluno de que “a participação na tarefa é a principal recompensa, não sendo necessárias pressões externas, internas ou prêmios por seu cumprimento”. Este tipo de desenvolvimento requer acompanhamento, contato e participação. Os afetos devem estar presentes, uma vez que são fonte fundamental de motivação, além das informações que se fazem presentes em cada situação. Boa dose de paciência e vontade complementam o conjunto de instrumentos necessários ao adulto para que colabore quanto ao desenvolvimento motivacional da criança.

A motivação intrínseca do aluno não resulta de treino ou de instrução, mas pode ser influenciada principalmente pelas ações do professor. Embora não se desconsiderem as crenças, conhecimentos, expectativas e hábitos que os estudantes trazem para a escola, a respeito da aprendizagem e da motivação, o contexto instrucional imediato, ou seja, a sala de aula torna-se fonte de influência para o seu nível de envolvimento. O ensino só adquire significado “quando interfere na aprendizagem, por isso é necessário conhecer como o professor ensina e entender como o aluno aprende” (PAIVA, 2008), só assim o processo educativo poderá resultar e o aluno conseguirá aprender a pensar, a sentir e a agir.

No contexto educacional a motivação dos alunos é um importante desafio com que nos devemos confrontar, pois tem implicações diretas na qualidade do envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem. O aluno motivado busca novos saberes e novas oportunidades, “evidenciando envolvimento com o processo de aprendizagem, participa nas tarefas com entusiasmo e revela disposição para novos desafios” (ALCARÁ e GUIMARÃES, 2007).

A motivação do aluno é uma variável relevante do processo ensino/aprendizagem, na medida em que o rendimento escolar não pode ser explicado apenas por conceitos como inteligência, contexto familiar e condição socioeconômica. Um aluno motivado revela-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, insistindo em tarefas desafiadoras,

despendendo esforços, utilizando estratégias apropriadas e procurando desenvolver novas capacidades de compreensão e de domínio. Manifesta entusiasmo na execução das tarefas e brio relativamente aos seus desempenhos e resultados. Criar esta cultura de atuação na escola poderá ser a base essencial para a ação de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as discussões aqui apresentadas, a educação precisa de uma nova forma de abordagem para eliminar o problema do fracasso escolar, ser planejada e desenvolvida para atender às necessidades formativas dos alunos com o objetivo de torná-los capazes e preparados para enfrentar as mudanças e desafios que o progresso e a evolução social naturalmente irão trazer. Para isso, é preciso considerar que o conhecimento é uma construção individual e coletiva, e à escola cabe o papel de fornecer condições adequadas a essa construção.

Dentre os mecanismos que podem ser utilizados para a motivação da criança, um dos mais citados é o método expositivo verbal o qual pode ser muito eficiente se o professor conseguir mobilizar a atividade interna do aluno para que ele venha a se concentrar e pensar, combinando com outros procedimentos, como o trabalho independente, a conservação e o trabalho em grupo além da conjugação com demonstração, ilustração e a exemplificação, possibilitando o enriquecimento da aula expositiva.

A exposição verbal é um procedimento muito valioso para a aprendizagem, pois se o conteúdo da aula é interessante para a criança, vincula-se com seus conhecimentos e experiências prévias. Para atrair a atenção do aluno sobre o tema estudado, convém estimular todos os sentidos, lembrar filmes sobre o assunto, despertar a curiosidade das crianças, pois quanto mais jovem o aluno, maior a necessidade de se utilizar recursos variados.

O conhecimento do progresso é outro fator importante para a eficiência da aprendizagem, pois sem conhecer o resultado de seu esforço o aluno se desinteressará do processo de aprendizagem em que está submetido e seu rendimento será muito menor. A avaliação enquanto parte desse processo dinamiza e regula essas aprendizagens. A organização

curricular de uma escola deve se organizar de maneira flexível de maneira a diversificar o atendimento conforme as necessidades de seus alunos e assim construir uma nova prática pedagógica, rompendo com o caráter tradicional e alinhando-se às novas demandas sociais.

Nesse contexto, a avaliação deve ser coerente e busca acompanhar o desenvolvimento do aluno, fornecendo informações fundamentais para que o professor interprete o estágio de desenvolvimento dos alunos e direcionar a partir daí, a sua intervenção. Constatou-se que os professores trabalham de forma individualizada, contando com os seus conhecimentos individuais para lidar com o fator motivacional das crianças em sala de aula. Os pais sabem da necessidade do bom aprendizado e participam seguindo as orientações definidas pela instituição escolar.

REFERÊNCIAS

ALCARÁ, A.R. e GUIMARÃES, S.E.R.A **Instrumentalidade como uma estratégia motivacional**. Psicologia Escolar Educacional, 11 (1), 177-178. 2007.

BALANCHO, M. J. S.; COELHO, F. M. **Motivar os alunos, criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas**. 2. ed. Porto, Portugal: Texto, 1996.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: F.F. Sisto, G. de Oliveira, & L. D. T. Fini (Orgs.). **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

GARRIDO, I. Motivação, emoção e ação educativa. In: Mayor, L. e Tortosa, F. (Eds.). **Âmbitos de aplicação da psicologia motivacional** (pp. 284-343). Bilbao: Desclee de Brower. 1990.

NOT, L. **As pedagogias do conhecimento**. São Paulo: DIFEL, 1993.

PAIVA, M.O.A. **Abordagens à aprendizagem e abordagens ao ensino: uma aproximação à dinâmica do aprender no secundário**. Dissertação de Doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal. 2008.

PAIVA, M.O.A. E LOURENÇO, A.A. **Comportamentos Disruptivos versus Rendimento Acadêmico: uma abordagem com modelos de equações estruturais**. Psicol. Educ. Cultura, 13 (2), 283-306. 2009.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 23ª edição, Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1973.

PINTRICH, P.R. e SCHUNK, D.H. **Motivação na educação** - teoria, pesquisa e aplicações. New Jersey: Prentice Hall Merrill.2002.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (4.ª Ed.). São Paulo: Martins Fontes. 1991.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006.

A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Wellington Jhonner D. B. da Silva

Esse trabalho aborda a temática Língua Brasileira de Sinais, doravante Libras, na educação infantil para alunos surdos, ressaltando que é importante não apenas o domínio da língua que o profissional deve obter em seu dia a dia, mas saber principiar seu trabalho com as crianças nos anos iniciais, facilitando a comunicação e aprendizagem do indivíduo na sala de aula (TARTUCI, 2015).

Nesse sentido, a Libras revela-se de suma relevância na aprendizagem da criança surda ao ajudá-la/ permitir se aprimorar, levando-a a demonstrar rendimento mais profícuo nas aulas e atividades proposta pelo professor. Em um contexto assim, o acompanhamento do Professor Bilíngue é importante para a criança, pois ele é alguém que tem domínio da Libras e do Português, e auxiliará o aluno surdo na aprendizagem, possibilitando-lhe compreender o que está sendo falado e possibilitando-o a se expressar também.

Além disso, esse professor poderia ser aquele que possui formação acadêmica em Pedagogia, pois dessa forma teria uma formação mais voltada para as necessidades inerentes à educação infantil. Contudo, não sendo possível o professor bilíngue/pedagogo bilíngue, uma outra solução viável é que o intérprete seja inserido no contexto da educação infantil.

De acordo com Frias (2010), a forma de ensino dos alunos surdos deve gerar mudanças, tanto nos aspectos pedagógicos quanto no ensino aprendizagem, utilizando metodologias adequadas e fazendo avaliação proporcional para o aluno surdo; essa forma de ensino também deve rever, de igual modo, os tipos de atividades e trabalhos que façam os alunos interagirem entre si, bem como propiciar aprendizagem efetivas. Isso significa que, com o aluno surdo em sala, o profissional precisa se capacitar para as novas estratégias e o

ensino adequado, cabendo-lhe cumprir as condições de transformações progredir e dar sequência aos objetivos da escola.

Entretanto, a realidade de nossas salas de aula revela a falta do professor especificamente para atuar no ensino de Libras, o que faz com que os alunos surdos da educação infantil não se comuniquem e interajam com outros, bem como com seus respectivos professores, o que os leva à exclusão diariamente, condição esta que tem sido silenciada em muitos casos.

Segundo Lacerda (2006), foi a partir da década de 1990 que basicamente no mundo todo difundiu-se com força a defesa de uma política educacional de inclusão dos alunos público alvo da educação especial, propondo maior respeito e socialização efetiva destes grupos e contemplando, assim, também a comunidade surda.

Diante do elucidado no decorrer desta introdução, problematizam-se: qual a relevância da Libras no desenvolvimento de crianças surdas da educação infantil, bem como, quais são os períodos perpassados por elas em seu desenvolvimento linguístico? Para tanto, o objetivo geral desse trabalho é compreender sobre a relevância da Libras para o desenvolvimento linguístico de crianças surdas. E, de modo mais específico, descrever acerca do ensino/aprendizado da Libras por crianças surdas inseridas na Educação infantil, bem como apresentar os períodos pré-linguístico e linguístico de crianças surdas.

Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem por Crianças Surdas

De acordo com Lacerda (2006), os sujeitos surdos, pela defasagem auditiva, enfrentam, historicamente, dificuldades para entrar em contato com a língua do grupo social no qual encontram-se inseridos, neste caso: língua Portuguesa em sua modalidade escrita. Assim, no caso de crianças surdas, o atraso de linguagem pode trazer consequências emocionais, sociais e cognitivas, ainda que realizem aprendizado tardio de uma língua.

Ao abordar especificamente o desenvolvimento da linguagem por crianças surdas, Portugal (2011) pondera que a reflexão sobre a educação do cidadão surdo crítico e atuante na escola e na sociedade caminha junto com a preocupação e com o significado da identidade

desse cidadão, com o processo de alfabetização e com a aplicação do conhecimento do mundo.

Portugal (2011), pondera que é cientificamente comprovado que o ser humano possui dois sistemas para produção e reconhecimento da linguagem: o sistema sensorial, onde se processa o uso da anatomia da visual, auditiva e vocal, característica das línguas orais; e o sistema motor que faz uso da anatomia da mão e do braço, caracterizando as línguas de sinais. Essa é considerada a língua natural do surdo, sendo fundamental no seu desenvolvimento psicossocial e intelectual.

Percebe-se que no sistema educacional, muitos não buscam a melhoria do ensino para os alunos surdos, como se este não tivesse direitos. Quando isso ocorre, o ensino para esses discentes torna-se quase sempre debilitado, insatisfatório, sem proporcionar-lhe os mecanismos necessários para possibilitar sua comunicação, conforme opina Souza (2012).

Muitas vezes, percebe-se nas escolas que as atividades para os alunos surdos não são adaptadas, ou seja, não é em Libras, tampouco para Libras. É nesse contexto que argumentamos que a utilização de materiais em Libras e o ensino dessa língua concorre de forma mais propositiva para o desenvolvimento de tais alunos, principalmente nas séries iniciais (ARAÚJO; SILVA, 2006).

Com efeito, tendo em vista o que fora mencionado acima, procuramos também, compreender a importância do ensino de libras na educação infantil para a construção aprendido e desenvolvimento das crianças.

Nossas escolas recebem crianças de diferentes realidades para serem inseridas no processo de educação e entre essas encontra-se o público alvo da educação especial. As crianças surdas constituem este último segmento, que necessita de abordagens específicas, para que o processo educativo seja satisfatório, proporcionando-lhes não apenas conhecimentos, mas possibilitando de igual modo a consolidação de sua interação efetiva com outras crianças.

Com decorrência, é no contexto da educação infantil que pretendemos investigar como o contato com a Libras revela-se relevante para o desenvolvimento dessas crianças surdas e, portanto, este trabalho justifica-se pela imperiosa necessidade de refletirmos sobre a

importância do ensino de Libras na educação infantil com os alunos surdos, bem como os períodos de desenvolvimento: pré-linguístico e linguístico.

No contexto dessa temática, é importante observarmos o que já foi feito e o que ainda resta ser conquistado, destacando os avanços, as metodologias que promovem resultados mais promissores, bem como analisando as mudanças que ocorrem dentro da sala de aula com a imersão da criança surda nesse rico universo de comunicação cujo acesso lhe é ofertado como um direito inalienável.

Conforme ressalta Souza (2012):

O direito à educação ainda se constitui enquanto uma conquista marcada pela luta histórica na qual se acredita que a escolarização ainda é o melhor caminho para melhorias futuras nas condições de subsistência dos indivíduos, e se mantém a crença na instituição escolar, mesmo diante de seu visível fracasso, haja vista que esta não tem conseguido garantir para quem tem acesso ao ensino, a aquisição de habilidades e saberes essenciais que fundam a cidadania (SOUZA; 2012, p.02).

Observamos esse problema mediante a constatação de que muitas vezes a criança surda pode chegar à escola sem que esta esteja apta para legar-lhe uma educação que lhe permita o efetivo exercício de sua cidadania e, no caso específico dessa criança, isso é algo que não pode ser concretizado sem que a mesma seja ensinada na Libras.

Temos observado uma carência muito grande de professores de Libras para a educação infantil, e isso já é uma questão que exige um enfrentamento imediato por parte das autoridades competentes, pois conforme ressalta Souza (2012):

A língua de sinais por ser de caráter viso-espacial, a torna distinta dos demais modelos de comunicação. Seu valor para o surdo é reconhecidamente relevante haja vista que esta viabiliza as suas relações e interações com o próprio universo e com o mundo ouvinte, sendo, portanto o canal para a expressão de suas emoções da forma mais natural. Por ser dotada de normas particulares, no que se refere à gramática, a língua de sinais propicia o desenvolvimento da pessoa surda, facilitando a aquisição de saberes presentes na sociedade (SOUZA, 2012, p.04)

A pesquisa voltada para o tema proposto nos ajuda a compreendermos os principais obstáculos para a educação das crianças surdas ainda na educação infantil, e também nos revela as abordagens cujos resultados tem se mostrado promissores, isto é, quais metodologias revelam melhores resultados, quais abordagens pedagógicas os educadores tem levado à efeito no sentido de legar às crianças surdas a sua inserção no universo comunicativo proporcionado pela Libras na Educação Infantil.

Passos (2012) diz que é fundamental o acesso à Língua de Sinais “[...] o mais precocemente possível, pois a dificuldade do surdo em adquirir língua oral nos primeiros anos traz consequências para o seu desenvolvimento mental, emocional e sua integração social” (PASSOS, 2012, p. 04).

Portanto, conforme Passos (2012), isso é uma questão que está relacionada com os direitos da pessoa surda. Segundo este autor, toda criança surda tem o direito de adquirir sua língua materna, a língua de sinais, mesmo que esta não seja a língua de seus pais; o surdo tem ainda o direito de usar sua língua materna permanente. Assim sendo, essas questões revelam a importância de realizarmos pesquisa sobre o ensino de Libras na Educação Infantil.

A criança surda, como todas as crianças com necessidades específicas, é amparada constitucionalmente a ter uma educação de qualidade, que respeite suas diferenças e que também proporcione o ensino de sua língua natural e igualdade a todos os alunos de aprender (KLEIN, 2011). Neste viés, a linguagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano, levando-se em consideração que as crianças desenvolvem a sua linguagem logo no início da vida, mediante sons, gestos e expressões faciais (ARAÚJO; SILVA, 2006).

Com efeito, cada dia os profissionais da área da educação deparam-se com pessoas que possuem necessidades especiais, principalmente pessoas com algum grau de deficiência auditiva. Na realidade, essas pessoas não permanecem apenas na escola e em casa e na rua muitas vezes sua sociabilização é comprometida porque não conseguem comunicar-se efetivamente. Nesse contexto, torna-se mais necessário o saber e ter domínio linguístico em Libras (ANDRADE; FONTES, 2014).

O aluno surdo precisa ter garantido o ensino de sua língua por um profissional fluente em Libras, já que é a aquisição dessa língua que lhe proporcionará significados aos objetos e meios que o rodeiam; além do mais, o convívio com os outros alunos e a oportunidade de interagir com eles, comunicando-se, é algo de grande relevância para a formação dos alunos surdos (KLEIN, 2011).

Ao analisarem a influência da Libras na formação de alunos surdos, Araújo e Silva (2006) salientam que a preocupação dos educadores atualmente é por respeitar a autonomia das línguas de sinais e estruturar um plano nacional que não afete a experiência psicossocial e linguística da criança surda.

Vygotsky defendia que, no decorrer da história os seres humanos tentaram aprimorar as formas de linguagem existentes em uma tentativa de suprir as suas necessidades. Assim, ao observar a relação entre aprendizado e desenvolvimento Vygotsky asseverava que as crianças concebem o seu aprendizado antes mesmo de irem à escola, pois aprendizado e desenvolvimento são fatores que se relacionam desde o primeiro dia de vida da criança (1998, apud ARAÚJO; SILVA, 2006). Desse modo, caso seja criado um ambiente linguístico apropriado para a criança surda, muito provavelmente isso constituirá um fator que facilitará tanto o seu desenvolvimento quanto o seu aprendizado.

Sob a perspectiva de Goés, devido às dificuldades acarretadas pelas questões de linguagem, é plenamente possível observar que as crianças surdas encontram-se defasadas no que diz respeito à escolarização, sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento muito inferior ao que é esperado para sua idade. E isso acarreta na necessidade de elaboração de propostas educacionais que atendam às necessidades dos sujeitos surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades (GOÉS, 1996, apud LACERDA, 2006, p.03).

Período Pré-Linguístico

Karnopp (2004) assevera que embora sejam necessários estudos em relação ao período pré-natal, há consenso entre pesquisadores de que o período pré-linguístico se inicia quando a criança nasce e finaliza com o aparecimento dos primeiros sinais. O balbúcio de bebês surdos adquirindo a língua dos sinais precede a produção de seus primeiros itens lexicais

(sinais), isto é, eles produzem gestos que são, quanto à forma, semelhantes aos sinais, mas não possuem significado (KARNOPP, 2004, p.07).

No período Pré-Linguístico o contato visual entre o bebê e outras pessoas, principalmente a mãe, torna-se algo muito importante:

O input visual é, obviamente, necessário para que o bebê passe para etapas posteriores no desenvolvimento da linguagem. Aspectos como o contato visual entre os interlocutores, isto é, o olhar fixo do bebê surdo na face da mãe/pai, o uso de expressões faciais, a atenção que o bebê surdo coloca no meio visual, a produção de um complexo balbúcio manual, de gestos sociais e do ‘apontar’ são aspectos relevantes para o desenvolvimento linguístico da criança (KARNOPP, 2004, p.08).

Segundo esse autor, uma descrição detalhada sobre o desenvolvimento pré-linguístico deveria, além de discutir aspectos da produção gestual da criança, incluir também informações sobre a percepção de sinais pela criança e sobre a interação entre o adulto e o bebê no processo de aquisição da língua de sinais. Aqui, entretanto, nos limitamos a discutir prioritariamente os aspectos ligados à produção.

Esta autora salienta ainda que é interessante mencionar que os bebês surdos de pais ouvintes, não expostos à língua de sinais desde o nascimento, começam a desenvolver gestos manuais para expressar seus pensamentos, desejos e necessidades. A pesquisa levada à efeito por Karnopp (2004) revela que os bebês não apenas desenvolvem sinais individuais, mas combinam sinais, formando sentenças com uma ordem sintática definida e restrições sistemáticas (KARNOPP, 2004, p.08).

Karnopp e Quadros (2001) ressaltam a importância do contato visual, nesse período, entre os interlocutores e o bebê surdo:

[...] O input em língua de sinais é, obviamente, importante para que o bebê passe para etapas posteriores no desenvolvimento da linguagem. Quanto à percepção, inicialmente o corre contato visual entre os interlocutores e, então, o bebê surdo com a atenção visual voltada para a face do interlocutor, capta indícios sutis no rosto que lhe servirão para atribuir significado aos sinais de sua língua. O uso de expressões faciais, a

repetição de sinais e a utilização de movimentos mais lentos e amplos na articulação dos sinais são estratégias utilizadas pelos pais para atrair a atenção visual dos bebês surdos. Por fim, quanto à produção manual, o período pré-linguístico caracteriza-se, em linhas gerais, pela produção do que é denominado balbucio manual, pelos gestos sociais (bater palmas, dar ‘tchau’ e enviar beijinhos, etc...) e pela utilização apontar (KARNOPP; QUADROS, 2001, p. 04).

Karnopp (2005), ao abordar especificamente o processo de aquisição da linguagem de sinais, evidencia que o período pré-linguístico se inicia quando a criança nasce e finaliza com o aparecimento dos primeiros sinais. A análise de bebês surdos adquirindo a língua dos sinais mostra que eles produzem gestos que são, quanto à forma, semelhantes aos sinais, mas não possuem significado. Esse período caracteriza-se pela produção do que é denominado balbucio manual, pelos gestos sociais e pela utilização do apontar (KARNOPP, 2001, p.02)).

Então, de acordo com essa autora, o período pré-linguístico inclui a produção do balbucio manual: produções manuais, corporais e faciais. Nesse sentido, encontram-se registros de que, no primeiro ano de vida, a criança passa por mudanças que vão de um simples choro a um complexo balbucio manual. Surdos e ouvintes produzem gestos manuais muito similares durante o primeiro ano, tornando-se difícil a distinção entre o balbucio manual compartilhado entre bebês surdos e ouvintes, e as produções manuais que são específicas dos bebês surdos. Há situações em que as crianças produzem gestos que representam ou referem algum objeto ou evento, tais como abrir e fechar a mão para pedir algo, mover os braços para indicar um pássaro – tais produções são comuns em crianças surdas e ouvintes (KARNOPP, 2001).

No que se refere à percepção e compreensão dos sinais pela criança, há poucos estudos disponíveis até o momento que discutam detalhadamente esse tema. Mas alguns registros referem que a criança surda, por estar impossibilitada de captar estímulos auditivos, presta maior atenção ao meio visual do que a criança ouvinte e capta indícios sutis no rosto humano que lhe servirão para atribuir significado ao léxico de sua língua (KARNOPP, 2004; KARNOPP; QUADROS, 2001).

Período Linguístico

Karnopp (2004) salienta que embora haja controvérsia entre os pesquisadores para se definir o período dos enunciados de uma palavra (sinal), “geralmente se aceita a aquisição dos primeiros sinais como sendo o início da linguagem e o limite entre o estágio pré-linguístico e linguístico” (KARNOPP, 2004, p.09).

Em relação a este período, a autora citada destaca:

O termo aquisição da palavra (sinal) pode se entendido de diversas maneiras, ou seja, pode se referir a qualquer gesto produzido e usado pelo bebê em um contexto consistente ou pode se referir a um sinal da linguagem adulta que é entendido e usado como tal. Em analogia com a definição que Ingram (1989, p. 139) adota para as línguas orais, utilizou-se aqui a definição de que o primeiro sinal é um sinal da linguagem adulta que é entendido com algum significado, embora variável. (KARNOPP, 2004, p.09)

Em termos gerais, pode-se dizer, então, que os primeiros sinais ou as primeiras palavras aparecem entre os dez meses e o 1º ano de idade. Estudos de aquisição da linguagem de crianças surdas com pais surdos “têm mostrado que elas inicialmente balbuciam com as mãos, começam então a produzir enunciados com um único sinal e, em seguida, combinam sinais formando sentenças simples” (KARNOPP, 2004, p.11).

Ao final do período caracterizado pelos enunciados de um sinal (mais ou menos aos dois anos de idade, variando de criança para criança), começam a aparecer enunciados formados por dois sinais. Eles consistem, basicamente, no “agrupamento de dois sinais que apresentam algum tipo de relação semântica” (KARNOPP, 2001, p.06).

. Segundo Karnopp (2001), após a fase de dois sinais, surgem enunciados com maior número de sinais que, aos poucos, vão se aproximando da linguagem do adulto. O período de maior desenvolvimento linguístico vai mais ou menos até os cinco anos, quando a criança já tem uma capacidade linguística bem próxima à do adulto. Supõe-se que, como nas línguas orais, as aquisições posteriores nas línguas de sinais estejam relacionadas à complexidade sintática e semântica da língua em questão

Em seu estudo, Karnopp (2001), enfatiza que a aquisição da língua de sinais por crianças surdas pode processar-se da mesma forma espontânea que as crianças ouvintes adquirem uma língua oral:

[...] crianças surdas, expostas à língua de sinais, adquirem de forma natural tal língua, da mesma forma que as crianças ouvintes de forma espontânea adquirem uma língua oral. Assim, as crianças surdas adquirem a língua de sinais que está à sua volta sem nenhuma instrução especial. Elas começam a produzir sinais, mais ou menos na mesma idade em que as crianças ouvintes começam a falar, e atravessam os mesmos estágios de desenvolvimento linguístico das línguas naturais. Portanto, se a linguagem humana é universal no sentido de que todos os seres humanos possuem a capacidade para adquirir uma língua, não é surpreendente que as línguas de sinais se desenvolvam entre pessoas surdas. (KARNOPP, 2001, p.08)

Analizando os aspectos universais das línguas humanas, é natural que surdos, expostos à língua de sinais, apresentem um paralelo em relação aos estágios de aquisição das línguas orais. Assim, a autora é de opinião que necessita-se de investigações em relação ao desenvolvimento da compreensão da língua dos sinais que observem, entre outras coisas, o início da compreensão, em que medida a compreensão antecede a produção de sinais, bem como a diferença na extensão dos vocabulários receptivo e produtivo (KARNOPP, 2005).

Mas Karnopp & Quadros (2001) enfatizam que o processo das crianças surdas adquirindo língua de sinais ocorre em período análogo à aquisição da linguagem em crianças adquirindo uma língua oral auditiva. O fato do processo ser concretizado mediante línguas visuais-espaciais, garantindo que a faculdade da linguagem se desenvolva em crianças surdas, exige uma mudança na forma como esse processo vem sendo tratado na educação de surdos.

Dessa forma, a aquisição da linguagem em crianças surdas deve ser garantida através de uma língua visual-espacial, no caso do Brasil através da Libras. Portanto, se a criança chega na escola sem língua, é fundamental que o trabalho seja direcionado para a retomada do processo de aquisição da linguagem através de uma língua visual-espacial (KARNOPP; QUADROS, 2001, p.11).

Considerando-se, portanto, a questão da produção dos primeiros sinais e das primeiras palavras no vocabulário da criança e sobre as possíveis implicações da iconicidade na aquisição de sinais, pode-se concluir que, apesar das diferenças individuais dos informantes, das diferenças entre as línguas e entre as modalidades de línguas, há um certo paralelo no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem que independe da distinção língua gestual visual ou oral-auditiva (KARNOPP, 2005, p.04).

Karnopp (2004) enfatiza ainda que ao final do período caracterizado pelos enunciados de um sinal (mais ou menos aos dois anos de idade, variando de criança para criança), começam a aparecer, enunciados formados por dois sinais. Eles consistem, basicamente, no agrupamento de dois sinais que são ligados por algum tipo de relação semântica. A autora opina ainda que o melhor procedimento para se lidar com crianças surdas em fase de aquisição da linguagem é a exposição à língua de sinais, que lhe proporcionará a capacidade de comunicar-se efetivamente e relacionar-se no meio em que está inserida.

A Língua de Sinais deve ser adquirida tão cedo quanto possível, e a criança surda deve estar exposta e interagir com sinalizadores fluentes, quer sejam os pais, professores ou outras pessoas, preferencialmente surdas, pois isso será fundamentalmente favorável para o seu desenvolvimento. Depois de adquirir os sinais, a aquisição da leitura, escrita e da fala (opcionalmente) pode se seguir (PALMA, 2012).

Metodologia

O presente trabalho é caracterizado no campo da pesquisa qualitativa. Assim sendo, de acordo com Godoy (1995), algumas características básicas identificam os estudos denominados qualitativos. Nessa perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para isso, o pesquisador vai a campo (seja *lócus* físico ou online) buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Levando-se em consideração que a abordagem qualitativa, enquanto um exercício de pesquisa, não se apresenta sob a forma de uma proposta estruturada

rigidamente, ela pode permitir que a imaginação e a criatividade levem os pesquisadores a proporem novos trabalhos e explorarem enfoques diferentes (GODOY, 1995).

Com efeito, a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. Segundo a autora citada, a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, “não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques” (GODOY, 1995, p.02).

Assim, sob perspectiva da pesquisa qualitativa, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado em uma perspectiva integrada. Por conseguinte, este trabalho se constituiu por ser uma pesquisa bibliográfico sobre o desenvolvimento da linguagem por crianças surdas, bem como os períodos pré-linguístico e linguístico. De igual modo, acerca do ensinar Libras na Educação Infantil para alunos surdos. Ao utilizarmos a pesquisa bibliográfica como metodologia de trabalho, estamos concebendo-a como pesquisa da literatura sobre as principais teorias e temas que norteiam o trabalho científico, a qual pode ser realizada em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes.

Conforme esclarece Amaral (2007),

A pesquisa bibliográfica 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. 05)

Ainda de acordo com Belei et al (2008), todo pesquisador deve sempre considerar o valor de inovar, de procurar e adequar novas estratégias de pesquisa de campo, não se atendo a textos escritos na busca por respostas. Dependendo do tipo de método utilizado na coleta haverá meios de reflexão diferentes (BELEI et al, 2008, p.195). Por fim, segundo Amaral (2007), é fundamental, antes de todo e qualquer trabalho científico, fazer uma pesquisa bibliográfica.

A Libras na Educação Infantil

De acordo com Basso e Strobrel (2009), a realidade da educação de surdos no Brasil apresenta um divisor de águas o decreto 5.626/2005, que regulamenta a lei de Libras (10.436). A partir da criação desse decreto também se cria um imperativo no campo metodológico das línguas de sinais no país. Em razão do isolamento que se impôs aos surdos em turmas de ouvintes e da negação das línguas de sinais durante um longo período, o processo de ensino e aprendizagem ou de uma pedagogia visual e cultural surda ficou desprezada nos espaços institucionais. Mas a partir do decreto 5.626/2005 essa história começou a mudar.

Assim, os autores asseveram que ensino da língua de sinais nas escolas brasileiras é muito recente. Embora existam professores surdos em algumas escolas de surdos já há alguns anos, suas atividades nem sempre estão relacionadas ao ensino sistemático da Libras, pois muitas vezes acabam atuando como coadjuvantes dos professores ouvintes regentes, localizados em turmas de Educação Infantil e Séries Iniciais (BASSO; STROBEL, 2009). Ele não é o principal educador, mas apenas uma espécie de coadjuvante, que presta algum auxílio para que a criança entenda o que o professor ouvinte regente quer lhe transmitir.

De acordo com Tartuci (2015), analisar a educação dos sujeitos surdos nos remete à própria concepção de deficiência e de surdez que foi construída ao longo da história. Atualmente, essa análise também implica na inclusão escolar, já que é ela que vem definindo ações e políticas para a educação das pessoas que constituem o público alvo da educação especial.

Tartuci (2015) concebe a importância da língua de sinais na perspectiva da inclusão da pessoa surda:

A educação bilíngüe e o acesso à Língua Brasileira de Sinais – Libras – desde a educação infantil é de suma importância na efetivação de uma inclusão escolar de qualidade para as crianças surdas. O desenvolvimento da Libras deve ser valorizado desde os primeiros anos escolares da criança, pois trata-se de um período de intensa descoberta de si, do seu corpo e do mundo. (TARTUCI, 2015, p.48,49)

Dessa forma, Tartuci (2015) enfatiza que o ser humano não nasce como um

indivíduo construído, mas essa construção vai se fazendo na medida em que ele se relaciona socialmente. Nessa perspectiva, o desenvolvimento não é visto como um acontecimento de natureza individual, pois trata-se de um processo migratório em que o indivíduo incorpora condutas e práticas sociais.

Segundo Gonçalves e Festa (2013), a presença do aluno surdo em sala exige que o professor reconheça a necessidade da elaboração de novas estratégias e métodos de ensino que sejam adequados à forma de aprendizagem deste aluno. Quando uma criança com necessidades especiais chega à escola, como é o caso dos alunos surdos, cabe aos educadores criarem as condições para que o espaço em que encontram-se inseridas possa promover as transformações que possibilitem a aprendizagem dos alunos, bem como pleno exercício de sua cidadania.

Gonçalves e Festa (2013) ressaltam que ter um profissional surdo ou com capacitação profissional entre os demais professores na escola é de suma importância no processo de inclusão e aquisição da Língua pelos surdos (GONÇALVES; FESTA, 2013).

Gonçalves e Festa (2013), também destacam que o fenômeno educacional no que diz respeito aos alunos surdos também proporciona uma grande oportunidade para a sua inclusão. Nesse sentido, a escola deve constituir

um ambiente de colaboração em que as atividades são ação compartilhadas entre Surdos e ouvintes, é o ideal para que aconteça o processo de inclusão, pois assim estarão sendo respeitadas e aceitas as diferenças individuais. A partir disso, vê-se a necessidade de refletir sobre uma didática flexível que ofereça o mesmo conteúdo curricular e que respeite as especificidades do aluno Surdo sem perda da qualidade do ensino e da aprendizagem. (GONÇALVES; FESTA, 2013, p.05)

Klein (2011) enfatiza que a realidade educacional vem procurando se adaptar à nova proposta inclusiva. Para esta autora, nas escolas de educação infantil educar na diversidade também faz parte das propostas pedagógicas e de seus docentes, e isto constitui um desafio para o professor a rever seus conceitos de educar, ensinar e aprender. A educação infantil é uma etapa fundamental do processo que constitui o ser humano e na vida acadêmica de

qualquer sujeito, é base para uma educação de qualidade; é, pois, crucial proporcionar à criança surda o acesso ao ensino de Libras o mais quanto antes.

De acordo com Klein (2011), o sujeito surdo deve ser exposto o mais precocemente possível à língua de sinais, possibilitando o desenvolvimento rico e pleno da linguagem, assim como seu desenvolvimento integral. Mas ocorre que o contexto escolar, muitas vezes por desconhecimento acerca das diferentes abordagens de ensino e atendimento ao surdo existentes, não toma providências no sentido de garantir ao aluno surdo o acesso à Libras.

Para Marques et al (2013) a escola que se propõe bilíngue e que oportuniza a experiência de inclusão de alunos surdos deve apresentar seus conteúdos, simultaneamente, em língua portuguesa (oral e escrita) e em Libras. Essa oferta simultânea, de conteúdos em duas línguas de modalidades distintas (uma de natureza oral-auditiva e outra de natureza visual gestual) exige formação especializada tanto do professor, quanto do intérprete de língua de sinais. Além disso, a aprendizagem do aluno surdo, em processo de inclusão, também requer o estabelecimento de uma estreita sintonia entre professor e intérprete ambos devendo assumir função de mediadores que promovem a compensação dos limites físicos, em prol da formação do talento cultural (MARQUES et al, 2013, p.08).

Assim, Marques et al (2013) defende que o ensino de Libras promove o desenvolvimento psicomotor, com atividades significativas e contextualizadas, além de socialmente útil. Avaliamos que o uso dessa língua é capaz de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em sujeitos surdos e ouvintes. Como primeira língua para sujeitos surdos, a Libras é a porta de entrada para as informações do ambiente em que vivem e para apropriação de conceitos que estimulam e movimentam o desenvolvimento das funções propriamente humanas.

A Libras é fundamental para que o sujeito surdo alcance o patamar mais alto no desenvolvimento, tornando-se humanizado no nível cultural próprio aos dias contemporâneos. Por isso, salientamos a necessidade de uma formação técnica com aprofundamento e com compromisso com esse processo de formativo, para que não ocorram o abandono presencial e nem o abandono intelectual (MARQUES et al, 2013, p.09).

Tartuci (2015) destaca que a linguagem emerge da necessidade de vida coletiva.

Trata-se de uma atividade sócio-histórica cuja origem se encontra nas relações estabelecidas entre os homens em busca de percursos para suprir a sua necessidade material e de interação.

Segundo a autora anteriormente citada, é preciso atribuir à pessoa com deficiência auditiva um papel ativo na construção do seu desenvolvimento:

Consequentemente, o aluno público alvo da educação especial deixa de ser visto como alguém que tem menos possibilidades em comparação ao que é tido como “normal”, mas como tendo diferentes capacidades, delas devendo ser destacados os pontos fortes, as potencialidades em emergência. São essas características que devem ser estimuladas para construir a base do desenvolvimento das funções superiores. (TARTUCI, 2015, p.53).

Embasados nas considerações de Portugal (2011), podemos afirmar que, no contexto da educação dos alunos surdos na classe regular, a língua de sinais, surgiu com a função de facilitar o aprendizado desses alunos surdos no contexto escolar. Mas durante muitos anos o mito de que a língua de sinais impediria a aquisição da língua oral pelas crianças surdas impediu sua utilização no processo educacional. A língua de sinais não era considerada uma língua, mas sim, um conjunto de gestos sem estrutura.

Mas atualmente a Língua de Sinais é uma língua em expansão no mundo, mostrando, portanto, a importância dessa forma de comunicação na construção do sujeito surdo. Apesar desse avanço, ainda são comuns situações de interações entre professor e aluno desconsiderando as dificuldades, pouco conhecimento, ou quase nenhum a esta forma de comunicação por parte dessa clientela (PORTUGAL, 2011, p. 11).

Segundo Marqueti (2013) o grande desafio, é colocar-se no lugar do outro, compreender suas limitações, seu ponto de vista, suas potencialidades e motivações, desenvolvendo dessa forma, atitudes de solidariedade e capacidade de conviver com as diferenças, garantindo a todos os alunos condições de aprendizagem, seja por meio de intervenção pedagógica ou de medidas que atendam às necessidades individuais.

Portanto, Marqueti (2013) destaca que:

É papel da escola estimular e oferecer oportunidades de aprendizagem; deve ser um ambiente acolhedor, no qual a criança sinta-se segura e confiante; devem existir situações favoráveis ao desenvolvimento de

habilidades sociais, toda forma de expressão deve ser valorizada, bem como a curiosidade e o desafio que resultarão em oportunidades de investigação e consequente situações de aprendizagem, além da sua função formadora de futuros cidadãos (MARQUETI, 2013, p.28).

Isso significa que a garantia do atendimento educacional especializado não pode excluir o direito de ser atendido em escola comum, à matrícula não pode ser recusada a este aluno mesmo que ele já tenha o atendimento especializado, considerando assim, creches ou pré-escolas e atendimento especializado não se excluem e devem ser oferecidos preferencialmente e de acordo com a necessidade dos pais, no mesmo espaço da escola regular (MARQUETI, 2013).

Assim, é certo que para a criança com necessidades especiais a escola de Educação Infantil é essencial, e deve estar preparada para recebê-los, é sua atribuição o atendimento educacional diário, atentando-se para as recomendações sobre cada criança, como por exemplo, ensinar a criança a pegar e manusear objetos, ensinar a alimentar-se sozinho conquistando sua autonomia, oferecer estímulos auditivos e visuais e os estímulos necessários ao desenvolvimento global de acordo com sua idade.

Portugal (2011) enfatiza que o cenário brasileiro se encontra em uma situação não muito confortável com esse paradigma, o da Inclusão Social dos Portadores de necessidades especiais. A educação especial passa por um momento muito delicado, que se caracteriza pelo seu encontro com a Educação Comum, inaugurando um novo movimento denominado Educação Inclusiva. Este movimento é fruto de transformações que vieram ocorrendo ao longo da história e, que ocorreram através das atitudes sociais e as quais foram se estabelecendo (PORTUGAL, 2011, p.14).

De acordo com este autor os conceitos de necessidades educativas especiais remetem a provisão de recursos educativos necessários para atender tais necessidades e reduzir as dificuldades de aprendizagem que esse aluno pode apresentar. Portugal (2011) postula que a criança surda tenha contato com Libras o mais breve possível:

a criança surda brasileira deve ter acesso a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) o quanto antes para acionar de forma natural esse dispositivo. Onde será usada como base para o aprendizado paralelo ou posterior da língua

portuguesa (oral ou escrita). Essa criança até poderá vir a adquirir a língua portuguesa, mas nunca de forma natural e espontânea, como ocorre com a Libras (PORTUGAL, 2011, p.20).

Portanto, a escola, com seus respectivos profissionais, têm que estar preparada para se adequar a esse tipo de aluno, dando-lhe suporte, bem como à sua família, demonstrando que esse processo não deve ser considerado apenas como um problema escolar ou institucional; a escola deve mostrar claramente a proposta de trabalho, garantindo à família a oportunidade de aprender sobre a comunidade surda.

Então, embasados em Portugal (2011), podemos afirmar que a reflexão sobre a educação do cidadão surdo crítico e atuante na escola e na sociedade caminha junto com a preocupação e com o significado da identidade desse cidadão, com o processo de alfabetização e com a aplicação do conhecimento do mundo (PORTUGAL, 2011, p.23).

É necessário que a postura do educador que trabalha com alunos surdos leve em conta as especificidades desse aluno:

O professor tem papel relevante na educação, caracterizando-se peça importante frente à necessidade de traçar os rumos da educação, observando as necessidades e o desempenho dos alunos, deve abandonar a postura de professor centrado em si mesmo. É preciso assumir a tarefa de educar em meio à diversidade e a dinâmica da sala de aula deve estar pautada na interação com o grupo (MARQUETI, 2013, p.34).

Portanto, considerando que na criança surda o processo de apreensão do conhecimento se dá através de experiências concretas e visuais, já que ela aprende o mundo pela visão, é muito importante que o professor utilize recursos visuais como, por exemplo, fotos, quadros, desenhos, figuras, mapas etc (MARQUETI, 2013, p.35).

Um ambiente escolar que seja rico em recursos visuais tende a trazer benefícios para o aluno surdo. Cabe, então, ao professor procurar diferentes maneiras para o aluno surdo se expressar e interagir com o restante da sala, e 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.

Palma (2012) destaca a importância do ensino de Libras na escola sob a perspectiva do combate aos preconceitos:

É sabido que a escola é o local apropriado para se combater o preconceito, criando um ambiente em que as crianças da classe regular de ensino ofereçam apoio aos colegas surdos, em situação de contato com ouvintes, estando dispostos a interagir com estes alunos, demonstrando respeito e nunca atitudes que remetam a piedade (PALMA, 2012, p.24).

Dessa maneira, para o aluno surdo será efetivamente melhor a escola na qual os conteúdos, a construção do conhecimento seja abordados também em sua língua de domínio; mas para isso é imprescindível que ele tenha professores que partilhem com ele a língua de sinais de modo a poder se desenvolver o mais plenamente possível.

Também abordando a temática do ensino e aprendizagem e libras na educação infantil, Passos (2012) destaca que toda criança surda tem o direito de adquirir sua língua materna, a língua de sinais, mesmo que esta não seja a língua de seus pais, bem como direito de usar sua língua materna permanente e o direito de contribuir ao acervo da língua materna.

Por isso, o autor citado assevera:

[...] é fundamental o acesso à Língua de Sinais o mais precocemente possível, pois a dificuldade do surdo em adquirir língua oral nos primeiros anos traz consequências para o seu desenvolvimento mental, emocional e sua integração social. É importante ressaltar que a Língua de Sinais não atrapalha a aquisição da língua oral, muito pelo contrário, ela fornecerá todo aparato linguístico necessário para a estruturação do pensamento e a aquisição de outras línguas (PASSOS, 2012, p.05,05).

Isso implica em que, já que a criança ouvinte desde seu nascimento é exposta à língua oral, dando ela a oportunidade de adquirir uma língua natural, que irá permitir-lhe realizar trocas comunicativas, vivenciar situações do seu meio e, assim, possuir uma língua efetiva e constituir sua linguagem, para a criança surda deveria ser dada a mesma oportunidade, isto é, a possibilidade de adquirir uma língua própria para constituir sua linguagem.

Por isso, Passos (2012) assevera que a língua de sinais tem um papel importantíssimo na vida do sujeito surdo, pois como toda língua ela é língua estruturada, e pode conduzi-los ao pleno desenvolvimento. O autor, portanto, opina que ao permitir que a criança surda tenha a oportunidade de se desenvolver da forma que as crianças ouvintes, estará se respeitando sua língua, sua diferença (PASSOS, 2012, p.10).

É nesse contexto que se destaca a importância do ensino de Libras na educação infantil, pois não se pode mais negar aos surdos o direito de ser parte integrante e participativa de nossa sociedade. Além disso, para que o surdo possa desenvolver-se, não basta apenas permitir que use sua língua, pois é preciso também promover a integração com sua cultura, para que se identifique e possa utilizar efetivamente a língua de sinais.

CONCLUSÃO

Na abordagem acerca da educação de surdos, destaca-se a discussão sobre as necessidades linguísticas dos mesmos. Atualmente, entende-se que, na educação desses alunos, a primeira língua deve ser a de sinais, pois possibilita a comunicação inicial na escola em que eles são estimulados a se desenvolver, uma vez que os surdos possuem um bloqueio para a aquisição natural de uma língua oral.

A utilização da língua de sinais vem sendo reconhecida como caminho necessário para uma verdadeira mudança nas condições oferecidas pela escola no atendimento escolar desses alunos, por constituir um fundamental produto de interação das pessoas que se comunicam, mesmo por que a relação entre o homem e o mundo acontece mediada pela linguagem.

A linguagem planeja e regula as ações humanas, permite ao homem estruturar seu pensamento, traduzir o que sente, registrar o que conhece e comunicar-se com o outro. Ela marca o ingresso do homem na cultura, tornando-o sujeito capaz de produzir transformações e exercer influência no meio em que se encontra inserido.

No que se refere especificamente ao período Pré-Linguístico, esta abordagem evidencia a produção do balbúcio manual: produções manuais, corporais e faciais, e nessa fase o contato visual entre o bebê e outras pessoas é muito importante para o seu desenvolvimento,

principalmente quando isso diz respeito à sua mãe. A criança percebe sinais e interage de várias formas com o adulto, no processo de aquisição da língua de sinais.

Mas, quanto ao que se refere ao Período Linguístico, o que geralmente é aceito entre os pesquisadores é que a aquisição dos primeiros sinais constitui o início da linguagem e o limite entre o estágio pré-linguístico e linguístico.

Concernente à educação de crianças surdas, entendemos que o professor deve se adequar para desenvolver todos os alunos, principalmente, o aluno surdo e uma das condições para efetivar esta meta é o domínio da Libras, pois considerando que a linguagem é fator preponente no desenvolvimento do ser humano, considerando que a língua-mãe do surdo é a Libras, cabe ao professor dominá-la se fazendo apto para atender o surdo em toda sua especificidade fazendo da Libras um instrumento de inclusão escolar e social.

Muitas tentativas educacionais foram feitas com o objetivo de educar crianças e, por muito tempo a surdez foi apontada como causa do fracasso escolar. A surdez dificulta a comunicação colocando o surdo em desvantagem, pois vive-se em um mundo dominado pela língua oral, composta por vocábulo e gramática que são desconhecidos pelo surdo, o que faz destes, portadores de necessidades especiais. Assim, quanto mais cedo iniciar-se com a criança surda a aprendizagem de Libras, mais promissores se mostrarão os resultados, tanto na sala de aula quanto fora dela.

Por fim, entendemos que a aquisição da língua de sinais vai permitir à criança surda, mediante relações sociais, o acesso aos conceitos formando assim uma maneira de pensar e agir. É o acesso a uma língua que permitirá ao surdo pensar com todas as complexidades necessárias disponíveis, relacionando-se de maneira melhor no contexto sócio-cultural em que se encontra inserido.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza: NEAPI, 2007.
- ANDRADE, L. do N.; FONTES, P. O. **O ensino da segunda língua brasileira (libras) na educação infantil**. Lagarto: Fjav, 2014.

ARAÚJO, D. M. da S; SILVA, M. de C; SOUSA, W. P. de A. **A influência da libras no processo educacional de estudantes surdos em escola regular.** Recife: UFPE, 2006.

BASSO, I. M. de S; STROBEL, K. L; MASUTTI, M. **Metodologia de ensino de libras.** Florianópolis: UFSC, 2009.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** São Paulo: UNESP, 1995.

GONÇALVES, H. B; FESTA, P. S. V. **Metodologia do Professor no ensino de alunos surdos.** OPET, 2013.

KARNOPP, L; QUADROS, R. M. de. **Educação infantil para surdos.** Canoas: ULBRA, 2001.

KARNOPP, L. **Aquisição da linguagem por crianças surdas – investigações sobre o léxico.** Rio Grande do Sul: PUCRS, 2004.

_____. **Aquisição da linguagem de sinais: uma entrevista com Lodenir Karnopp.** Rio Grande do Sul: ULBRA, 2005.

KLEIN, A. F. **Uma proposta bilíngue na educação infantil: libras-português.** Horizontina: Ministério da Educação, 2011.

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, maio/ago. 2006

MANZINI, E. J. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros.** Marília: UNESP, 2004.

MARQUES, H. de C. R *et all.* **O ensino da língua Brasileira de sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia histórico-cultural.** Marília: **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2013.

MARQUETI, A. R. R. **A inclusão do deficiente auditivo na educação infantil: a atuação do professor.** Lins-SP: UNISALESIANO, 2013.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades.** São Paulo: USP, 1996.

OLIVEIRA, C. L. de. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características.** Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2014.

PALMA, N. de O. **Libras: instrumento de inclusão escolar do aluno surdo**. São Joaquim: CENSUPEG, 2012.

PASSOS, E. M. **Ensino e aprendizagem de libras na educação infantil**. Taboão da Serra: Faculdade Integrada Espírita - UNIBEM, 2012.

PORTUGAL, V. L. S. **A prática pedagógica do professor diante da inclusão do aluno surdo na escola regular: limites e possibilidades**. Salvador: UNEB, 2011.

RIBEIRO, F. **Educação infantil e surdez: uma experiência de inclusão**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2012.

ROSA, D. G. da. **Educação e surdez – em defesa da língua**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2013.

SANTOS, L. F; GIL, M. S; ALCÂNTARA, C. de. **Do gesto ao sinal na educação infantil: o aprendizado de libras por crianças surdas**. São Carlos: UFSCar, 2012.

SILVA, A. M. da. **Crianças surdas nos centros de educação infantil de São José**. São José: Centro Universitário Municipal de São José - USJ, 2009.

SOUSA, A. L. de. **Libras na educação infantil: uma proposta de inclusão social da criança surda**. São Cristóvão: UFPB, 2012.

TARTUCI, D. **A educação bilíngue e o acesso à língua brasileira de sinais na educação infantil**. Rio de Janeiro: INES – **Revista Espaço**, 2015.

TECNOLOGIA ASSISTIVA (TA): EXPERIÊNCIAS INOVADORAS – SOLUÇÕES DE ACESSIBILIDADE

*Cláudia Nunes Barreto
Jaqueson Alves Santos
Claudia Braga Maia*

A tecnologia configura-se como um recurso inadiável para nossa realidade educacional. O uso da internet, redes sociais, ambientes virtuais de aprendizagem, aplicativos, celulares, tablets e computadores tornou-se uma prática popularizada e extensiva a bilhões de pessoas em todo o mundo, aproximando conhecimentos, superando barreiras culturais e físicas, tornando o processo de troca de aprendizagem mais dinâmico, otimizado e passível de constante evolução.

Hodiernamente, recebemos um grande potencial de recursos e informações oriundas de metodologias inovadoras relacionadas às Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC's, com o propósito de aprimorar a qualidade dos projetos e trabalhos desenvolvidos no âmbito educacional. Dentre essas modalidades que se apresentam, ressaltamos a imprescindibilidade da Tecnologia Assistiva que, ao viabilizar o acesso da Pcd – Pessoa com Deficiência, a uma aprendizagem significativa e correlata a sua especificidade, personaliza o processo empírico de construção de competências e habilidades, o que permite o aumento da autonomia e proatividade, seja no ambiente de aprendizagem, seja na vida.

Entende-se por Tecnologia Assistiva – TA, a área de conhecimento que se utiliza de todo e qualquer material adaptado, com características interdisciplinares, que engloba

produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que dão mais autonomia, independência e qualidade de vida a pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidades reduzida (Galvão Filho et al. 2009, p. 26).

Ainda que seja um termo novo, desde 2006, a Tecnologia Assistiva foi proposta pelo Comitê de Ajudas Técnicas - CAT instituído pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, com um projeto governamental, em parceria com a sociedade civil, que objetivava a formação de redes integradas, em todas as esferas de governo, para a criação de centros e núcleos direcionados à pesquisa e oferecimento de cursos na área de TA.

Com o propósito de facilitar e melhorar a qualidade de vida de pessoas com deficiência e necessidades específicas, independentemente de sua faixa etária, a TA possibilita uma maior independência, amplia e intensifica as relações pessoais e interpessoais, tornando possível o que antes não era acessível.

No entanto, é preciso entender a diferença entre TA e outras tecnologias utilizadas pela área de saúde. Na medicina, as tecnologias são empregadas no intuito de facilitar e aprimorar a ação do profissional, mas, para ser considerada TA, ela deve ser utilizada pelo próprio indivíduo com o propósito de romper barreiras cognitivas, sensoriais e motoras que o impedem de exercer sua autonomia.

Com o objetivo de troca e convergência de informações sobre T.A foi criado o Portal Nacional de Tecnologia Assistiva, um instrumento valioso de pesquisa, desenvolvimento, aplicação e divulgação das iniciativas existentes no Brasil. O primeiro Portal da América Latina a fazer parte da *International Alliance of Assistive Technology Information Provider* (conteúdo em inglês), organização internacional fundada na Irlanda, em 2003, que movimenta e dissemina dados e experiências entre parceiros de várias partes do mundo. Essas pesquisas são fontes para investimentos e mapeamento das realidades sociais, identificando e discriminando quais instituições estão aptas a receber recursos destinados à inclusão social de pessoas com deficiência e idosos. Também são disponibilizados nesse Portal os catálogos de produtos de Tecnologia Assistiva com informações sobre produtos de TA fabricados no Brasil, importados e distribuídos em nosso país, bem como os contatos das organizações que

os fabricam e comercializam. Esses dados, com informações atualizadas sobre as diversas categorias de TA, foram estruturados com base na Norma ISO 9999.

Existe um número considerável de recursos/ferramentas/instrumentos, classificados como TA a serviço da promoção e valorização da Pcd e de idosos que, perante o avanço tecnológico e a profusão de informações quase que instantânea, necessitam seguir e acompanhar o fluxo intenso, rápido, constante e ilimitado do progresso. Nesse âmbito, a TA ressignifica a prática cotidiana ao estimular a criatividade, a proatividade e a inserção em áreas e campos vários. Vejamos as categorias conhecidas.

CATEGORIAS DA TECNOLOGIA ASSISTIVA

Objetos e utensílios de uso prático e diário, reconhecidos como TA, são todos os tipos de materiais adaptados ou modificados para o melhor desempenho de tarefas rotineiras como: aparelhos sonoros, roupas e calçados de fácil manuseio, barras de apoio, utensílios domésticos e materiais escolares apropriados.

Comunicação Aumentativa e Alternativa é uma ferramenta que visa atender às pessoas que apresentam defasagem comunicativa seja na fala ou escrita, que não desenvolveram estas atividades de forma funcional. Nestes casos, usa-se pranchas de comunicação gráfica e/ou sonoras ativadas pelo tato ou movimento ocular.

No campo da informática temos ainda os hardwares e softwares que são dispositivos como teclados, mouses, telas e programas específicos que reconhecem a voz, movimento oculares e de cabeça, bem como ondas cerebrais. Esses dispositivos tornam os computadores, tablets e impressoras instrumentos acessíveis e de maior inclusão.

Em casos de mobilidade restrita ou nula, o controle universal de ambiente permite a execução de tarefas rotineiras pertinentes ao ambiente doméstico como ligar e desligar aparelhos eletrodomésticos, luzes, abertura e fechamento de portas e janelas, atendimento telefônico, acionamento de alarmes, dentre outras limitações. Destacam-se também as casas com programação de funções que se auto ajustam por intermédio de sensores inteligentes que captam sons, movimentos e temperaturas.

A acessibilidade arquitetônica engloba todos os tipos de adaptação estrutural que permitem a mobilização e acesso em residências, áreas de lazer, ambientes escolares e de trabalho: rampas, elevadores, móveis, banheiros.

Ao tratar a fisiologia humana em casos de amputação, má formação ou perda de movimentos é válido destacar a importância e a diferença entre prótese e órtese. As próteses são aparelhos ou peças destinadas à substituição total ou parcial de um órgão, membro ou parte dele, que foi destruído, amputado ou gravemente acometido. As órteses são aparelhos externos acoplados ao corpo, para corrigir uma deformidade, imobilizar ou auxiliar o sistema neuro musculoesquelético na execução de funções mecânicas ou ortopédicas. Em sua maioria, as órteses e próteses são de materiais plásticos bem resistentes, como o ABS, mas existem as que são fabricadas com ligas de titânio, o que torna seu custo muito elevado e inacessível a um grande número de pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. Um projeto relacionado à saúde, realizado pela Febrace (Feira Brasileira de Ciências e Engenharia), em São Paulo, no ano de 2012, exibiu em sua mostra uma prótese ortopédica feita com material reciclável, como polipropileno (material dos copos de plástico) e PET fundido e laminado. Uma opção viável devido ao baixo custo embora apresente durabilidade de, no máximo, dois anos, equivalente às que são fabricadas com base de silicone.

Uma postura adequada e confortável é necessária para a boa realização de nossas atividades diárias, evitando-se dessa maneira o gasto energético desnecessário. Portanto, todo movimento começa e termina em posturas representativas, daí a relevância de assegurar às Pessoas com Deficiência recursos que auxiliem e estabilizem posturas alinhadas, levando em consideração suas individualidades e podendo até mesmo prevenir algumas deformidades.

Nesta linha há ainda os equipamentos que auxiliam e promovem a mobilidade pessoal como as bengalas, cadeiras de rodas manuais ou elétricas, andadores, muletas e outros aparelhos adaptados às necessidades particulares, como é o caso dos esportistas.

Pessoas surdas e com deficiência auditiva (D.A) podem recorrer a aplicativos em Língua de Sinais (L.S) ou legendados para serem utilizados em aparelhos celulares, computadores, tablets e televisores, bem como sistema tátil-visual, teclados adaptados e aparelhos de surdez. Para auxiliar pessoas com baixa visão ou cegueira existem ferramentas

ópticas como lupas, lentes, softwares ampliadores de tela e de projeção sonora e materiais táteis.

Em relação ao transporte existem orientações e meios facilitadores e adaptadores em automóveis particulares e públicos que possibilitam a locomobilidade, seja ao dirigir ou embarcar/desembarcar em ônibus, aviões e outros, seja ao participar de cursos específicos em autoescolas.

É importante ter, à partida, uma noção clara do termo Tecnologias de Apoio (TA), visto tratar-se de uma expressão chave predominante nas presentes Linhas de Orientação. Em primeiro lugar, o termo tecnologia não indica apenas objectos físicos, como dispositivos ou equipamento, mas antes se refere mais genericamente a produtos, contextos organizacionais ou "modos de agir" que encerram uma série de princípios e componentes técnicos. Uma "tecnologia de acesso a transportes públicos", por exemplo, não consiste apenas numa frota de veículos acessíveis (ex. autocarros com plataforma elevatória), mas engloba toda a organização dos transportes, incluindo controlo de tráfego, implantação das paragens, informações e procedimentos de emissão/validação de bilhetes, serviço de clientes, formação do pessoal, etc. Sem uma organização deste tipo, o simples veículo não ofereceria qualquer "transporte público". Em segundo lugar, o termo de apoio é aplicado a uma tecnologia, quando a mesma é utilizada para compensar uma limitação funcional, facilitar um modo de vida independente e ajudar os idosos e pessoas com deficiência a concretizarem todas as suas potencialidades. (EUSTAT, 1999b)

Todo e qualquer trabalho desenvolvido por TA envolve o usuário direto e profissionais qualificados nas áreas específicas de atuação. É preciso que se considere as condições físicas, psicológicas, cognitivas e sensoriais do usuário, valorizando suas necessidades e priorizando a melhoria da sua qualidade de vida, para tanto soma-se a contribuição de profissionais da saúde, engenheiros, designers, arquitetos, técnicos de informática e mídias, professores e tradutores/intérpretes entre outros.

A participação da família também é fundamental, pois é ela que acompanhará o usuário em seu processo de adaptação e uso da TA, apoiando e contribuindo para superação

das possíveis dificuldades, alteração da rotina e conscientização das possibilidades e limitações. Essa participação é mister para o melhor aproveitamento da TA e exercício pleno da autonomia a ser alcançada.

[...] a questão da deficiência atinge, indiretamente 73,8 milhões de pessoas, o que representa 43,44% do total dos brasileiros. São parentes e amigos que se dedicam a ajudar os portadores de deficiência nas atividades do dia a dia. Esse percentual não se engloba o número de os profissionais que atuam no atendimento dessa parcela da população. [...] colocar a legislação em prática significa proporcionar melhor qualidade de vida não somente para as pessoas portadoras de deficiência física, mas também para aquelas que prestam algum tipo de auxílio a elas. (REDE SACI, 2004a)

No tocante a Legislação Brasileira são aceitas as terminologias: tecnologia assistiva, tecnologia de apoio e ajudas tecnológicas. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão LBI, nº 13.146/15 no capítulo III é assegurado a PCD:

Art. 74. É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida.

Art. 75. O poder público desenvolverá plano específico de medidas, a ser renovado em cada período de 4 (quatro) anos, com a finalidade de:

I - facilitar o acesso a crédito especializado, inclusive com oferta de linhas de crédito subsidiadas, específicas para aquisição de tecnologia assistiva;

II - agilizar, simplificar e priorizar procedimentos de importação de tecnologia assistiva, especialmente as questões atinentes a procedimentos alfandegários e sanitários;

III - criar mecanismos de fomento à pesquisa e à produção nacional de tecnologia assistiva, inclusive por meio de concessão de linhas de crédito subsidiado e de parcerias com institutos de pesquisa oficiais;

IV - eliminar ou reduzir a tributação da cadeia produtiva e de importação de tecnologia assistiva;

V - facilitar e agilizar o processo de inclusão de novos recursos de tecnologia assistiva no rol de produtos distribuídos no âmbito do SUS e por outros órgãos governamentais.

Parágrafo único. Para fazer cumprir o disposto neste artigo, os procedimentos constantes do plano específico de medidas deverão ser avaliados, pelo menos, a cada 2 (dois) anos.

O CAT, na tentativa de explicitar e tornar transparentes as definições terminológicas, orienta o uso da expressão Tecnologia Assistiva sempre no singular por se tratar de uma área de conhecimento e não de uma relação de produtos ou metodologias. Aos nos referirmos aos equipamentos e aparelhos devemos usar a expressão recursos de TA, serviços de TA e procedimentos de TA.

Embora a sociedade ainda não seja totalmente justa e equânime e a disparidade na garantia de direitos constitucionais seja um agravante quando falamos de mobilidade e acessibilidade, o Ministério da Ciência e Tecnologia - MCT - departamento responsável pela execução das políticas nacionais em ciência, tecnologia e inovação, por intermédio de suas secretarias, tem gerido esforços e criado estratégias de estímulo a iniciativas públicas e privadas que visam a inclusão do maior número de brasileiros na construção de um país justo, igualitário e diverso.

No processo de inclusão de crianças e jovens com deficiência, o Ministério da Educação – MEC introduziu a tecnologia assistiva nas escolas públicas com financiamento de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF), modificação arquitetônica, adequação do espaço físico e a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, além de disponibilizar às prefeituras e Estados, um valor referente ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, para o custeio das despesas dos alunos com deficiência devidamente matriculados e frequentadores de classes comum do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

De acordo com o censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP 2017, o número de matrículas na educação básica, de alunos com deficiência, foi de 827.243 (oitocentos e vinte e sete mil duzentos e quarenta e três), um crescimento considerável nos últimos quatro anos, passando de 85,5% para 90,9% o percentual de inclusão, embora a estrutura das escolas ainda seja insuficiente para atender essa demanda. O acesso ao Ensino Médio ainda não corresponde às expectativas ambicionadas pelo MEC e o Ensino Superior continua sendo privilégio para poucas pessoas com deficiência.

Abaixo, um quadro com marcos históricos e normativos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil (BRASIL, 2008):

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL	OBJETIVOS / METAS
Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89	Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001	Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001)
Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001	Estabelece objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos

	globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado
Decreto nº 3.956/2001	Afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais
Resolução CNE/CP nº 1/2002 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica	Define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação
Lei nº 10.436/02	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando 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
Portaria nº 2.678/02 do MEC	Aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional
Programa Educação Inclusiva (2003)	Prevê o direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade
Documento "O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular" (Ministério Público Federal - 2004)	Dissemina conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.
Decreto nº 5.296/04	Estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida
Decreto nº 5.626/05	Dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor de Libras, instrutor e

	tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2005)	Objetiva, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior
Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007)	Prevê a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC
Decreto nº 6.094/2007	Estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.
Resolução CNE/CEB, 04/2009	Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica
Decreto nº7084/2010	Dispõe sobre os programas nacionais de materiais didáticos, estabelece no artigo 28, que

	o Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinado aos estudantes da educação especial e professores das escolas de educação básica públicas
Decreto nº7612/2011	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite
Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE, no inciso III, parágrafo 1º, do artigo 8º	Nacional de Educação – PNE, no inciso III, parágrafo 1º, do artigo 8º Determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam o atendimento as necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades

Fonte: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, MEC/SECADI, 2008.
Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politicanacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>.

Acesso em: 17 dez. 2018

As leis avançam em se tratando da cidadania das pessoas com deficiência ao mencionar questões relacionadas a acessibilidade, educação e trabalho e no combate ao preconceito e à discriminação. Elas criam novos conceitos de inclusão. Questões que antes eram desconsideradas agora terão que ser discutidas, tornando mais visível a PCD no meio social, abrindo espaço e revelando-lhe um lugar de direito, equalizando as condições e criando possibilidades que a permitam exercer plenamente sua cidadania de acordo sua especificidade.

CONCLUSÃO

Num mundo em profundo e acelerado processo de transformação, a TA vem à luz como área do conhecimento e de pesquisa revelando um caminho possível para a apropriação de políticas e práticas efetivas de inclusão. A quebra de paradigmas e preconceitos revelam as

contradições existentes e há muito ignoradas entre o que é lícito e o que é necessário para equiparar em direito e minimizar as desigualdades entre as pessoas. Abre-se o horizonte para uma proposta concreta com perspectivas compatíveis às necessidades de todos os elementos de uma sociedade

A utilização da TA deve ser compreendida não apenas como um meio de ajuda ou colaboração, quando motivada com competência e sensibilidade, ela assegura o rompimento e transposição de barreiras físicas, relacionais, emocionais e cognitivas, ampliando as possibilidades onde antes não existiam, criando pontes e caminhos viáveis ao considerar, o que é mais importante, as necessidades, dificuldades e idiossincrasias dos seus usuários. É colorir, sonorizar, mobilizar, permitir, capacitar, lançar à vida quem antes sentia-se à margem de suas limitações.

No Brasil, a grande maioria dos 17 milhões (24,6 milhões, segundo o censo 2000) de pessoas com deficiência sem sido excluída de todos os setores da sociedade, sendo-lhes negado o acesso aos principais benefícios, bens e oportunidades disponíveis às outras pessoas em vários tipos de atividades, tais como educação, saúde, mercado de trabalho, lazer, desporto, turismo, artes e cultura. Esta afirmação, que se apresenta como uma denúncia, conta em vários documentos, moções, relatórios, palestras, etc. (SASSAKI, 2004).

Ao trabalharmos com TA temos uma melhor percepção e conscientização de que incluir não se limita a uma situação, fase ou lugar. É repensar o tempo e as lógicas de forma que se complementem e interpenetrem para uma mudança de atitude e aceitação de si mesmo e do outro. Muito já foi feito e ainda há muito mais a ser realizado, a superação acontece quando aprendemos não apenas por meio de respostas dadas, mas quando transpomos o inevitável com as experiências adquiridas pela solução de problemas e, a partir daí, desencadeamos ações que valorizam o ser humano como um todo e não de forma fragmentada.

REFERÊNCIAS

ADA - AMERICAN WITH DISABILITIES ACT 1994. Disponível em: <http://www.resna.org/taproject/library/laws/techact94.htm> Acesso em 05/12/2018.

BRASIL. SDHPR - Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência - SNPD. 2009. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/tecnologia-assistiva> Acesso em 06/12/2018.

BRASIL. SDHPR - Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência - SNPD. 2012 Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/> Acesso em 06/12/2018.

COOK, A.M. & HUSSEY, S. M. (1995) Assistive Technologies: Principles and Practices. St. Louis, Missouri. Mosby - Year Book, Inc. DECRETO Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004 - DOU de 03/12/2004. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm Acesso em 06/12/2018.

DECRETO Nº 3.298, de 29 de dezembro de 1999. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm Acesso em 06/12/2018.

EUROPEAN COMMISSION - DGXIII - Empowering Users Through Assistive Technology, 1998 Disponível em: <http://www.siva.it/research/eustat/index.html> Acesso em 05/12/2018.

GOOSSENS, C. & CRAIN, S.S. (1992) Utilizing Switch Interfaces with Children who are Severely Physically Challenged. Autin, Texas. Pro.ed, Inc. LIMA, Niusarete Margarida de. Legislação Federal Básica na área da pessoa portadora de Deficiência. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2007.

PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 362, DE 24 DE OUTUBRO DE 2012. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefielddescription%5D_58.pdf Acesso em 07/12/2018.

PORTUGAL. Secretariado Nacional de Reabilitação e Integração da Pessoa com Deficiência. Disponível em <http://www.snripd.pt/default.aspx?IdLang=1> Acesso em 03/12/2018.

RADABAUGH, M. P. NIDRR's Long Range Plan - Technology for Access and Function Research Section Two: NIDDR Research Agenda Chapter 5: TECHNOLOGY FOR ACCESS AND FUNCTION - http://www.ncddr.org/rpp/techaf/lrp_ov.html ROSE D. H. e MEYER, A. Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. 2002. Disponível em <http://www.cast.org/teachingeverystudent/ideas/tes/> Acesso em 02/12/2018.

REDE SACI, 2004a. Universidade de São Paulo, USP, Disponível em: Acesso em: 12 de dezembro de 2018.

SASSAKI, R. K. Pessoas com deficiência e os desafios da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano VIII, n. 39, julho/agosto 2004.

(DES)CAMINHOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NO BRASIL

*Marcelo Meira Alves
Wasley de Jesus Santos*

É inegável a importância de discutir um tema como a educação, que se justifica como uma das maiores fontes de formação ética do homem. Nota-se que a educação é instrumento fortemente influenciado por questões políticas, sociais e culturais. Tendo em vista essa importância, o presente trabalho se compõe de um estudo acerca das práticas e dos recursos pedagógicos dos alunos surdos, verificando a importância da língua de sinais no processo de aprendizagem, a partir de uma análise de suas origens e características essenciais.

Ao contrário do que muitos possam pensar, a língua de sinais não tem origem em línguas orais, e sim em línguas de sinais específicas. Isso justifica o fato de ela possuir características próprias (GESSER, 2009). Apesar deste reconhecimento, ainda nos encontramos sob um penoso processo de conscientização quanto à inclusão social dos surdos; contudo, nem todos os espaços públicos estão preparados e dispostos a promoverem condições de igualdade. Esse comportamento se justifica, talvez, pela própria história e desenvolvimento da língua de sinais no mundo, que, durante muito tempo, teve seu uso proibido nas escolas, época em que a língua oral era imposta por uma comunidade majoritária de ouvintes.

Desta maneira, a presente pesquisa se fundamenta no intuito de se estabelecer uma opinião acerca do processo de aprendizagem pelos surdos. A pergunta que se faz é: é possível

que os surdos aprendam nas classes comuns de ensino sob a mesma metodologia praticada com os alunos ouvintes? Como resposta a essa questão, levantamos as seguintes hipóteses:

I- Existem pontos vagos que ainda precisam ser mais bem pensados para atender apropriadamente as necessidades dos alunos surdos;

II- Prevê-se que as escolas inclusivas não estejam preparadas para receber esses alunos, tendo em vista a escassez de profissionais (professores de Libras e Intérpretes) que auxiliariam este processo.

Sendo assim, a pesquisa tem como propósito analisar o processo de aprendizagem dos alunos surdos numa proposta de educação bilíngue, bem como identificar as características e propriedades essenciais da língua de sinais, investigando as condições das escolas no atendimento à comunidade surda e quais atributos se esperam dos profissionais (professores) envolvidos nesse processo diante das necessidades encontradas nas escolas.

Para isso, usaremos como metodologia a pesquisa bibliográfica exploratória, modalidade esta que apresenta grandes vantagens ao pesquisador, no sentido de permitir que o investigador adquira os dados de que precisa da forma mais ampla e aprofundada possível; demonstrando, assim, um método de pesquisa bastante enriquecedor (GIL, 2006). Com o objetivo de investigar o processo de aprendizagem do aluno surdo nas classes comuns de ensino, a presente pesquisa se desenvolverá através de consulta aos autores da área. A exploração bibliográfica acerca do tema é essencial para a compreensão de determinados conceitos e ideias sobre este campo de estudo.

Educação de surdos: um panorama histórico

O processo de inclusão social consiste no reconhecimento das lutas sociais e conquistas realizadas por determinado grupo, seja qual for a sua causa. Quando falamos em inclusão social, além de reconhecermos todas as suas conquistas, devemos levar em consideração toda sua memória, cultura, lutas, particularidades, ideais etc. Dessa forma, para fazer um estudo sobre o processo de aprendizagem do aluno surdo nas classes comuns de ensino, faz-se necessário entendermos a inclusão dos surdos, suas reais necessidades que, por muito tempo, foram negligenciadas, bem como recorreremos à origem da Libras e suas

conquistas alcançadas.

Podemos perceber que, ao longo do processo histórico, as pessoas com necessidades específicas sofreram com a segregação; com isso, tiveram sua vida social suprimida, sendo impedidas ao acesso a alguns setores, principalmente o direito à educação e à participação política. Durante muito tempo, as pessoas surdas foram limitadas a se expressar em sua língua natural. O uso da língua de sinais não era permitido nas escolas, nas quais os surdos foram obrigados a se comunicar através da língua oral, e privados de exercerem seus direitos, nos quais suas reais necessidades não foram politicamente reconhecidas. Dessa forma, verifica-se a difícil relação dos surdos com a língua oral e com a sociedade ouvinte, e a língua de sinais era vista e usada como um “código secreto” entre os surdos, decorrente das proibições (GESSER, 2009).

Apesar das implicações decorrentes dessas proibições, entende-se que a inclusão social de surdos tem crescido de forma significativa no contexto educacional. Historicamente, a trajetória de lutas pelo direito à educação das pessoas com deficiência auditiva (surdos e parcialmente surdos) teve como marco e ação concreta a Conferência Mundial de Educação Especial, na qual se elaborou a Declaração de Salamanca, em 1994. Esse documento instaurou uma política educacional inclusiva, ao defender que o fundamento norteador da escola deve ser o de oferecer educação a todas as crianças, adequando-se as suas especificidades.

Ao analisarmos a história dos surdos, percebemos que esta perpassa por diferentes marcos evidenciados pela exclusão social. Durante a Antiguidade até o final da Idade Média, os surdos eram estereotipados como ‘anormais’ e “incompetentes”, que apresentavam algum tipo de retardo mental, sendo privados de exercer seus direitos legais, isolados do convívio social e impossibilitados de adquirir o conhecimento, uma vez que se acreditava que

[...] o pensamento não podia se desenvolver sem linguagem e que esta não se desenvolvia sem a fala. Desde que a fala não se desenvolvia sem a audição, quem não ouvia, não falava e não pensava, não podendo receber ensinamentos e, portanto, aprender (MOURA, 2000, citado por CAVALCANTE, s/d, p. 88).

Nessa perspectiva, para os surdos serem aceitos como sujeitos “normais” na sociedade ouvinte, seria necessário falar e ouvir; logo, os surdos eram excluídos do contexto social e educacional. Sendo assim, percebemos o quanto, nesse momento, a língua oral assumia um papel relevante nas relações sociais, visto que a ausência dela caracterizava seus usuários como inúteis.

Consonante ao exposto, Perlin; Strobel (2006) apontam que, antes de ocorrerem debates sobre a educação dos surdos, estes eram rejeitados socialmente e depois isolados em abrigos para que pudessem ser amparados, uma vez que a sociedade não reconhecia a educação para os surdos em razão da sua ‘anormalidade’, e isso ocorria devido a uma visão distorcida, na qual os surdos eram vistos como seres ‘anormais’ ou ‘doentes’.

Sobre o assunto, Gesser (2009, p.26) afirma que “a maioria dos surdos foram educados em mosteiros, asilos ou escolas em regime de internato. Eles migravam para essas instituições, vistas como única possibilidade de receber instruções”. Verificamos que as condições como os surdos eram tratados se resumia nas mais precárias possíveis, uma vez que os mesmos eram considerados pela sociedade antiga como seres irracionais, sendo impedidos de exercer seus direitos e de se dedicar ao conhecimento.

Foi somente a partir da Idade Moderna (século XV) que essa visão começou a se fragilizar, devido ao surgimento dos primeiros educadores surdos (GOLDFELD, 2002; PERLIN; STROBEL, 2006). Esses educadores fundaram distintos métodos em prol da aprendizagem de surdos, tendo em vista que alguns escolheram optar pela língua oral oficial e outros pela língua de sinais. Foi no século XVIII que a língua de sinais se destacou como a língua mais aceita sob o ponto de vista científico na educação dos surdos, em razão dos argumentos do seu principal defensor, o abade L'Epée, contestando os métodos de Heinicke, que eram estritamente orais (GOLDFELD, 2002).

Foi na Idade Moderna que surgiu a primeira escola para surdos na França, denominada pelo Abade Michel de L'Epée, na qual foi empregada a língua de sinais, ajustando os sinais à gramática da língua francesa, cuja finalidade era ensinar a ler, escrever, transferir o conhecimento e oferecer o acesso à educação. Dessa forma, o sujeito surdo passava a ser visto como ser humano, mediante o reconhecimento da sua língua (SACKS, 1989).

Charles-Michel de L'Épée ficou autenticado como “pai dos surdos”, pois seu método de ensino se pautava na prática dos gestos, apoiando-se no fundamento de que, ao surdo, devia ser ensinado a ler e escrever pelo canal viso-gestual, sem necessariamente precisar da fala e da audição. Esse método de educação trouxe resultados e contribuições significativos na história dos surdos, bem como a criação do Instituto Nacional de Surdos e Mudos, em Paris, no ano de 1791, direcionado pelo seu seguidor, o gramático Sicard (SACKS, 1989). Para L'Épée, os sinais foram criados como a língua natural dos surdos e como um canal apropriado para ampliar sua comunicação e pensamento.

Já em 1855, o Imperador Dom Pedro II trouxe o francês Ernest Huet ao Brasil, para construir a primeira escola para surdos brasileiros. Não se sabe propriamente quais foram as motivações do Imperador; contudo, seja qual for, esta foi uma grande evolução na educação das pessoas surdas no Brasil. Após esse episódio, tivemos o surgimento do denominado atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – Ines, no Rio de Janeiro, no ano de 1857, que expandiu um trabalho educacional pautado na língua de sinais (GESSER, 2009).

Métodos de ensino na educação dos surdos

Oralismo

Com o Congresso de Milão em 1880, a educação dos surdos passa por um momento obscuro, no qual foi oficializada uma proposta de ensino puramente oralista. Dessa forma, a língua de sinais foi proibida oficialmente, alegando-se que a mesma aniquilava a capacidade de comunicação dos surdos. Também foram banidas as práticas bimodais, que consistiam na utilização da língua falada de forma sinalizada. Desse modo, o método oralista foi apontado como a melhor abordagem para educação dos surdos, que se manteve mundialmente por quase um século como a principal proposta de educação dos surdos. Contudo, a proposta oralista não trouxe benefícios para a comunidade surda, uma vez que esse modelo distanciou os surdos de terem acesso a sua cultura (PERLIN; STROBEL, 2006).

Acerca disso, comenta Santos (2013) que

(...) ante o insucesso desse método, sabemos hoje com muita certeza que o Oralismo foi e continua sendo o alicerce de um ensino decadente na realidade de muitas escolas e institutos espalhados pelo Brasil, que, em termos linguísticos e pedagógicos, oferecem uma metodologia nada atraente para o desenvolvimento da linguagem e da comunidade de Surdos brasileiros, por diversos fatores (SANTOS, 2013, p.5).

O oralismo rejeita a língua natural dos surdos, ele “simplesmente desconsidera essas questões relacionadas à cultura e sociedade surda” (QUADROS, p. 23, 1997). Logo, percebemos que é por meio da cultura que a comunidade surda se organiza, integra e constitui sua identidade dentro da sociedade. Consonante a isso, Gesser (2009) expõe que, para o surdo se integrar à comunidade ouvinte, não precisava necessariamente ser oralizado, pois o termo ‘oralizar’ se apresenta como negação da língua dos surdos. Quadros (1997, p. 22) afirma que “os profissionais que trabalham com os surdos não duvidam de que o processo de aquisição da língua falada pelos surdos jamais ocorre da mesma forma que acontece com a criança que ouve, porque esse processo exige um trabalho sistemático e formal”. Dentro dessa perspectiva, verificamos que o oralismo é uma proposta educacional que contesta o uso da língua de sinais, apresentando consequências nada significativas no desenvolvimento da linguagem e da cultura surda.

Ao analisarmos a trajetória histórica dos surdos, observamos um percurso cheio de repressões, imposições e preconceitos, no qual os seus direitos políticos, educacionais e sociais eram vistos sob o ponto de vista da sociedade ouvinte, e não da própria comunidade surda. Dessa forma, os obstáculos que os surdos encontravam para se comunicar não estavam necessariamente agregados ao retardo mental, mas sim à ausência de informação, bem como à falta de conhecimento de uma língua que os conduzissem à comunicação.

[...] A história dos Surdos, contada pelos não-Surdos, é mais ou menos assim: primeiramente os Surdos foram “descobertos” pelos ouvintes, depois eles foram isolados da sociedade para serem “educados” e afinal conseguirem ser como os ouvintes; quando não mais se pôde isolá-los, porque eles começaram a formar grupos que se fortaleciam, tentou-se

dispersá-los, para que não criassem guetos (SÁ, 2004, citada por PERLIN; STROBEL, 2006, p.45).

Feitas essas ressalvas, verificamos que a trajetória dos surdos sob a influência do oralismo foi marcada por segregação, descaso, experimentos, nas quais os alunos surdos foram impedidos de usar os sinais, tanto nos contextos educacionais, quanto nos familiares.

Para entendermos melhor a definição da concepção oralista e suas consequências, podemos presumir a realidade de uma criança surda convivendo com familiares ouvintes que não usam a língua de sinais, procurando se comunicar somente por intermédio da oralidade. Sobre o assunto, Lacerda (2000), citada por Rocha (2014), aponta que a maioria das pessoas surdas vive essa realidade, visto que 95% dos filhos surdos são de pais ouvintes que não utilizam a língua de sinais no âmbito familiar.

Contudo, apesar do impedimento da utilização dos sinais, publicado pelo Congresso de Milão, os surdos persistiram em seu uso, aplicando esse canal de comunicação tanto nos âmbitos sociais formais, quanto em sua comunidade. Dessa forma, fortificaram-se politicamente; portanto, no contexto brasileiro, conquistaram a oficialização da Língua Brasileira de Sinais como a língua oficial dos surdos, ocorrida em 2002, pela Lei Federal 10.436, sendo essa regulamentada em 2005 pelo Decreto Federal 5.626. Nessa perspectiva, vale salientar que a conquista da Libras não ocorreu do nada, mas sim em decorrência de muitos anos de luta da comunidade surda ao longo de sua trajetória, assinalados pela submissão e imposição da sociedade ouvinte.

Comunicação Total

Diferente do método oralista, a Comunicação Total surge não mais como uma imposição de uma língua sobre a outra, mas se apresenta como um reconhecimento da comunidade surda, não no que diz respeito à surdez como uma patologia médica, mas como um fenômeno com significações sociais (ROCHA; PEDROSO, 2014).

A Comunicação Total não exclui qualquer tipo de técnica ou recursos para a estimulação auditiva, como, por exemplo, uso de aparelhos auditivos, leitura labial, oralização, leitura e escrita. Pelo contrário, segundo Ciccone (1990), citada por Rocha;

Pedroso (2014, p. 42), esse método “prega uma completa liberdade na prática de quaisquer estratégias que permitam o resgate de comunicação, seja por meio da oralidade, dos sinais, da soletração ou pela combinação desses modos”. Os autores ainda dizem que,

com a influência da comunicação total, surgiram diversos sistemas de sinais que tinham como objetivo ensinar a língua majoritária. O sistema de sinais mais utilizado no Brasil foi o português sinalizado. Nesse ponto, cabe fazer algumas considerações. Se por um lado o surgimento da comunicação total pode ter representado um avanço ao priorizar a comunicação, por outro, reforçou a ênfase na língua majoritária (ROCHA; PEDROSO, 2014, p. 42).

Podemos perceber que a Comunicação Total possibilitou um avanço significativo na comunicação dos surdos, ou seja, a liberdade do uso de outras modalidades que fossem diferentes da oralidade. No entanto, tal método priorizava, como mencionado anteriormente, o uso da língua majoritária, ou seja, embora o uso da comunicação sinalizada não seja negado, deve-se apreender a língua da comunidade ouvinte.

Dessa maneira, no processo de ensino e de aprendizagem era utilizado o português sinalizado, o que não trazia melhoras significativas à comunidade surda, visto que os surdos não compreendiam o que era ensinado ou comunicado por meio dessa modalidade, pois, nele, se faz o uso dos sinais com base na gramática do Português, impedindo, assim, a comunicação efetiva.

A modalidade da Comunicação Total, através do uso do português sinalizado, foi alvo de muitas críticas por pesquisadores e pela própria comunidade surda, em virtude do uso simultâneo de duas línguas diferentes, incompatíveis em organização e funcionamento e por apresentarem morfologia e sintaxe bem distintas (BRITO et. al 1993, citados por ROCHA; PEDROSO, 2014).

Bilinguismo

Tendo em vista os objetivos não alcançados pela Comunicação Total, e ainda presente a descontinuidade entre a fala e os sinais, surge, então, a abordagem do Bilinguismo, em que

se é dada a importância necessária ao uso da língua de sinais no âmbito educacional, trazendo resultados satisfatórios na aprendizagem dos surdos.

O Bilinguismo visa a uma educação voltada para a língua de sinais e suas estruturas, e, prioritariamente, a modalidade escrita da língua oral majoritária como segunda língua, ressaltando-se, obviamente, adaptações em currículos pedagógicos, profissionais qualificados, estruturas físicas (salas de aprendizagem específicas, etc.). Nesse sentido, vale a pena mencionarmos aqui um dos focos do Bilinguismo explicado nas palavras de Jesus-Santos (2018).

Sobre a aquisição da modalidade escrita de uma língua oral por pessoas surdas, Salles *et al* (2007) esclarecem a complexidade de tal processo, por variados fatores. Segundo essas autoras, a complexidade está tanto do ponto de vista cognitivo, por causa da representação mental de uma língua cuja modalidade falada não é adquirida, quanto do ponto de vista sociocultural, por causa das relações estabelecidas entre surdos e seus pares e entre surdos e ouvintes. Dessa maneira, as autoras advogam pela necessidade de se adquirir a modalidade escrita da língua majoritária numa perspectiva de segunda língua, sobretudo como garantia de acesso ao mundo moderno letrado (JESUS-SANTOS, 2018, p.23).

Esse método conseguiu demonstrar um aproveitamento dos alunos surdos uma vez que, no ambiente escolar, se valoriza a sua língua materna. Sobre o Bilinguismo, Lodi (2000), citada por Rocha; Pedroso (2014), expõe que

os pilares da educação bilíngue para surdos defendem o direito e a necessidade desses indivíduos adquirirem a língua de sinais como primeira língua no contato com surdos adultos usuários dessa língua e a língua majoritária do país como segunda (LODI, 2000, citada por ROCHA; PEDROSO, 2014, p. 44).

Pode-se perceber que o propósito da educação bilíngue é tornar presente dentro do mesmo contexto educacional o uso de duas línguas. “Além da presença da língua de sinais, o currículo de uma escola bilíngue deve se orientar, também, pelas questões sociais, políticas e

culturais da comunidade surda”, conforme observa Kyle, 1999, citado por Rocha; Pedroso, 2014, p. 44.

Como as variadas línguas naturais humanas vigentes, a Libras é composta por sua própria gramática, como já dito aqui, com fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Sua diferença para as línguas orais está, sobretudo, na articulação, que é realizada pelo canal gesto-visual. Desta forma, para se comunicar com um aluno surdo, o professor não basta somente saber sinais, ou de forma errônea fazer mímicas e falar pausadamente para que o surdo consiga fazer a leitura labial. Isso é mito. É, entretanto, essencial conhecer a gramática da Libras para que exista uma comunicação de forma natural. Assim, segundo Meira (2016),

a presença da Libras na escola e em sala de aula dará o suporte necessário para que esse aluno surdo se sinta efetivamente participe da comunidade escolar, faça ressignificações dos conteúdos e adquira a língua portuguesa, modalidade escrita, como segunda língua. Pois, de nada adiantará a exposição de conteúdos e/ou palavras novas se não lhe for atribuído o sentido; para o aluno surdo, em contexto de inclusão escolar, isso será feito por meio de sua língua natural, representado pela presença do intérprete e educador surdo no ambiente escolar (MEIRA, 2016, p.15).

Desse modo, a educação bilíngue contrapõe o método oralista, visto que considera o canal viso-gestual como meio importante para a aquisição da língua de sinais, e contrapõe também a Comunicação Total, pois defende o uso efetivo da língua de sinais no processo de ensino e de aprendizagem.

Educação de surdos e políticas educacionais de inclusão escolar na atualidade

O avanço da sociedade permitiu que os ideais e as posturas relacionadas às pessoas com necessidades específicas mudassem significativamente, debates foram surgindo em torno de um ideal de igualdade, e novas discussões sobre a equidade social e o direito à diversidade foram ampliando, conscientizando a sociedade a respeitar e conviver com as especificidades de todos, sem distinção. Nesse contexto, a educação dos surdos adquiriu novos caminhos, ressaltando a necessidade de uma prática educativa inclusiva.

De acordo Beyer (2003), é no final do século XIX e início do século XX que se começa a se pensar na inserção de pessoas com deficiência em escolas comuns de ensino; porém, essas continuaram em salas e escolas especiais. Em meados do século XX, após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi que importantes mudanças no campo do conhecimento científico e avanços tecnológicos ocorreram, trazendo implicações na construção de novas concepções sobre a deficiência, o que resultou na elaboração de novas estratégias e modelos de atendimento educacional.

A partir de 1970, começaram a surgir as possibilidades mais efetivas de integração de pessoas com necessidades específicas em ambientes comuns de ensino; não obstante, e infelizmente, foram possibilidades guiadas pelo princípio da normatização, em que todas as crianças tinham o direito de conviver e participar, junto a seus pares, de atividades comuns à sua cultura.

Com base nos fundamentos da educação inclusiva, observamos que a mesma faz parte de movimentos sociais que têm como ponto de partida os questionamentos acerca dos discursos e práticas segregativas marcados pela exclusão. Hoje, percebemos a preconização da matrícula de alunos surdos nas redes de ensino. Essa política de inclusão, fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei Federal 9.394, de 1996, declara a “Educação Especial como uma particularidade de ensino para alunos portadores de necessidades especiais, de preferência na rede regular de ensino”. Essa diretriz tem instigado vários questionamentos a respeito da insuficiência de recursos das instituições de ensino no tocante às necessidades dos educandos surdos.

Beyer (2003) expõe que a inclusão educacional das crianças com necessidades específicas se faz muito importante, pois suas competências serão aumentadas por meio da aproximação com outras crianças. Desta maneira, o desafio do novo é enriquecedor, fazendo com que o esforço se transforme em aprendizagem. No entanto, fazem-se necessários, para efetivação dessa educação inclusiva, profissionais qualificados, metodologias apropriadas, além de atendimento educacional especializado.

Partindo dessa perspectiva, verifica-se que a inclusão não se efetiva apenas por meio das práticas educacionais, mas é a partir delas que podemos preparar as crianças com

necessidades específicas para um convívio profissional, político, cultural, etc. Dessa forma, um dos principais aspectos positivos da inclusão é o acesso às classes comuns, uma vez que a educação se estabelece como meio transformador do homem.

Para a educação de surdos, atualmente existem leis específicas que garantem os direitos dos surdos, aplicando certas exigências a órgãos públicos e instituições de ensino. Essas leis também regulamentam a atuação dos profissionais tradutores-intérpretes de Libras/Português, diferenciando-os da função de docentes.

A Lei de Libras e o Decreto de Libras, de acordo com o que foi citado anteriormente, descrevem os pontos a serem observados pelas escolas no recebimento de alunos surdos, em qualquer rede de ensino. Nos dispositivos legais supracitados, o Estado reconhece o direito dos surdos à educação, informação e comunicação. Sobre isso, o Art. 14 desse Decreto define que

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

Descreve ainda, nos seus Capítulos III e V, sobre importância da formação de professores de Libras e tradutores-intérpretes de Libras/Português para o melhor aproveitamento dos alunos surdos em seu ambiente de aprendizagem.

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

[...]

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

formação bilíngue (BRASIL, Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005).

E, quanto à formação de tradutor-intérprete, o mesmo Decreto dispõe, no Capítulo V, que

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação (BRASIL, 2005).

Como podemos observar, o Estado deve promover a inclusão dos surdos em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil. Contudo, isto requer também qualificação dos profissionais, bem como práticas pedagógicas apropriadas ao desenvolvimento da aprendizagem, a serem promovidas também pelo poder público.

Problematizando a educação bilíngue para surdos em ambiente comum de ensino e especializado

Neste tópico, sintetizaremos um estudo de caso obtido como resultado de uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso, realizado Carvalho (2010), cujo objetivo foi o de destacar a importância de uma nova concepção sobre surdez e, consequentemente, as suas contribuições para o processo educacional dos alunos surdos, da valorização da Libras e da construção da identidade e da cultura surda. Foi utilizada na pesquisa uma metodologia de cunho qualitativo, que buscou investigar como ocorrem as práticas educativas para surdos em uma proposta educacional bilíngue.

A coleta dos dados foi realizada por Carvalho (2010) na Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos – Apada (escola especial), no Centro de Atendimento ao Surdo – Cas/Wilson Lins (escola especial) e na Escola Estadual João das Botas (escola comum), todas localizadas na cidade de Salvador – BA. Essas escolas foram selecionadas para pesquisa porque atendem frequentemente estudantes surdos. Participaram dessa pesquisa alunos surdos e ouvintes, bem como coordenadores, professores, diretores e funcionários.

A autora utilizou os seguintes recursos metodológicos: 1. Observações em sala de aula; 2. Registros por meio de fotografias, tanto das atividades desenvolvidas com os alunos surdos, quanto da estrutura das instituições; 3. Diários de notas de campo; 4. Entrevistas semiestruturadas com a coordenação e funcionários envolvidos no trabalho pedagógico e, por fim, 5. Entrevistas semiestruturadas com professores envolvidos com alunos surdos.

A autora começa descrevendo suas análises a partir dos dados coletados na Escola Estadual João das Botas, na qual alunos surdos estudam em sala de aula comum. Aqui, podemos retomar o conceito de Educação Inclusiva, apresentado no tópico 3 deste trabalho, o qual toma por base a Conferência Mundial de Educação Especial (Salamanca, 2004), que toma como princípio norteador o fato de que todas as escolas devam receber em suas classes alunos com necessidades específicas, adequando-se as suas peculiaridades; bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, apresentada no tópico 4 deste artigo.

Tomando por base as políticas de inclusão escolar para pessoas surdas, Carvalho (2010) observa as relações e estratégias deparadas por eles no cotidiano escolar, em sala de aula, sala de apoio¹ e no recreio/eventos. Além disso, a autora relata em suas análises que nas salas de aula comuns existiam a presença de dois a três surdos, e os mesmos sentavam sempre em grupos e quase não havia interação com os alunos ouvintes, e foi possível perceber que não eram notados pelos professores. Os professores, segundo a autora, ministravam suas aulas em língua oral, considerando a maioria ouvinte, e não havia a preocupação em saber se os alunos surdos estavam ou não aprendendo os conteúdos ministrados; ademais, quando eram realizadas atividades em grupos, os alunos surdos eram direcionados para sala de apoio.

¹ Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Nessa primeira descrição das observações feitas por Carvalho (2010), podemos perceber que os professores da Escola Estadual João das Botas não estavam minimamente conscientizados para receberem o alunado surdo, haja vista a limitação de comunicação e o desprezo pela presença do aluno surdo na sala de aula. Somado isso, de acordo com a referida autora, não havia tradutor-intérprete na unidade de ensino, conforme prevê a Lei n.º 10.436/2002, para que seja dado o suporte técnico necessário em sala de aula.

Sobre a formação e capacitação dos profissionais para atuarem com alunos com necessidades específicas, Silva, L & Baraúna (2007) expõem que:

Esta prática ainda revela a questão da baixa expectativa pedagógica dos profissionais ouvintes com relação à aprendizagem dos educandos surdos. Como os ouvintes, estes possuem o direito de estar na escola, e de aprender e se desenvolver com dignidade. Assim, é preciso garantir aos profissionais que atuam nestas escolas uma formação adequada, para realizar um trabalho capaz de promover a aprendizagem de todos, inclusive daqueles que estão em condições de deficiência física e/ou sensorial (SILVA, L & BARAÚNA (2007), citados por CARVALHO, 2010, p. 66).

Já sobre a sala de apoio, Carvalho (2010) expõe que os alunos surdos recebiam um atendimento voltado para suas especificidades. Nesse ambiente, contava com a presença de duas professoras fluentes em Libras, e esse atendimento funcionava no turno oposto às atividades de sala de aula. A autora ainda relata que a frequência na sala de apoio não era imposta para os alunos surdos, e, mesmo assim, todos participavam assiduamente das atividades, que eram auxiliadas pelos professores usuários da língua de sinais, e mantinham o contato de forma espontânea e natural com a Libras.

Em conversa com os professores da sala de apoio, Carvalho (2010) relata que os mesmos informaram que apenas dois professores (o de Educação Física e o Português), do quadro geral da escola, buscavam ajuda na sala de apoio, ou para estratégias para sala de ensino comum, ou para aprender a Libras, a fim de contribuir com o aprendizado dos alunos surdos. O restante dos professores, quando tinham alguma dificuldade, encaminhavam os alunos surdos para sala de apoio, de acordo como relatam as professoras do AEE.

Como podemos perceber, a partir das observações de Carvalho (2010), a sala de apoio tem funcionado não como um suporte das salas comuns, mas sim a solução para toda e qualquer dificuldade. Além dos professores, alunos ouvintes também buscavam a sala de apoio para aprender a língua de sinais com os surdos; entretanto, e infelizmente, usavam gírias e expressões vulgares para ofenderem os próprios surdos no intervalo das aulas ou na saída da escola.

No entanto, a relação entre surdos e ouvintes não se limitava à situação apresentada anteriormente, aponta Carvalho (2010). Em diferentes momentos, era possível notar uma interação bastante produtiva entre surdos e ouvintes, como no grupo de dança e nas aulas de xadrez; essas ações eram promovidas pelo professor de Educação Física, um dos que buscavam orientação na sala de apoio. Com essas ações, foi possível observar a comunicação entre surdos e ouvintes evoluir.

Sobre a educação oferecida aos surdos na Apada, por ser uma escola especializada, Carvalho (2010) relata que as aulas eram ministradas em Libras, ou seja, na L1 (primeira língua) dos alunos. Tanto os professores como os alunos eram usuários da língua de sinais, e as aulas fluíam naturalmente, de maneira participativa, o que pode comprovar a importância de se ter uma política pedagógica que valorize a língua natural de seus alunos.

Carvalho (2010) relata em sua pesquisa que a preocupação da coordenadora pedagógica da instituição é que todos conheçam a Libras, para que os alunos tenham contato com mesma a todo momento, não só em sala de aula. Relatando que na instituição existem profissionais com formação continuada em Educação Especial.

Segundo Carvalho (2010),

Esse tipo de ideal que propõe a Apada irá possibilitar para esses alunos uma construção de uma identidade surda desde cedo, pelas seguintes razões:

- (1) esses alunos estão tendo o contato com a língua de sinais enquanto criança;
- (2) essas crianças crescem aprendendo sinais que estão sendo passados por adultos surdos;
- (3) elas aprendem, nessa fase, através desses contatos, a se identificar e reconhecer seus pares;

(4) e como consequência dessas, passa a constituir e se reconhecer dentre de uma comunidade surda (CARVALHO, 2010, p.71).

Assim, podemos perceber a importância da família e do adulto surdo no processo de aquisição da língua (Libras) por crianças surdas, pois, quanto mais cedo esse processo acontecer, melhor será o desenvolvimento cognitivo dessa criança, e isso realmente deve ser levado em consideração, para que a aprendizagem aconteça de modo natural e espontâneo, e essa se realize pelo canal gesto-visual. Um grande problema encontrado na fase da aquisição da linguagem por crianças surdas filhas de pais ouvintes é que esses infantes não têm a oportunidade de interagir e se comunicar através da língua de sinais logo nos primeiros meses de idade, não recebendo, assim, estímulos necessários para o seu pleno desenvolvimento linguístico (ROCHA, 2014).

Além da preocupação da instituição com a aquisição da língua natural de seus alunos, ela também possui uma estrutura física adequada, ou seja, com sala de informática, refeitório, brinquedoteca e parquinho. O material didático era bem ilustrado e os enunciados de atividades e avaliações eram feitos com desenhos de configuração de mãos (CARVALHO, 2010). Aqui é importante ressaltar que o alfabeto manual não é a escrita da Libras, e sim um empréstimo da Língua Portuguesa. Atualmente, existem sistemas de escrita da Libras, como, por exemplo, o Signwriting, a ‘SEL- Escrita para Língua de Sinais’², dentre outras. A escrita da língua de sinais expressa as configurações de mãos, os movimentos, as expressões faciais e os pontos de articulação, sendo possível representar pela escrita essa língua que é tridimensional.

E, por fim, a última instituição observada no estudo de Carvalho (2010), o Centro de Atendimento ao Surdo – Cas/Wilson Lins, é uma escola pública criada a partir de discussões emergidas da necessidade de prover um espaço de formação de professores para atuarem na área da surdez, bem como de serviços educacionais para alunos surdos, numa abordagem pedagógica bilíngue. O Projeto Político-Pedagógico do Cas evidencia uma

² Sistema de escrita produzido por Lessa-de-Oliveira (2012). Para mais informações sobre a escrita Sel consultar o Blog Escrita Sel em: <<http://sel-Libras.blogspot.com.br/>>

proposta bilíngue e multicultural, desenvolvendo o acesso a duas línguas, no processo de aprendizagem dos alunos surdos, tendo a Libras como (L1) e o Português escrito (L2).

Com essa proposta educacional, o Cas tem como objetivos: “reconhecer o aluno como sujeito no processo de aprendizagem; valorizar a autoestima; investir na construção da identidade surda; valorizar o conhecimento já construído pelo aluno” (CARVALHO, 2010, p.71).

Segundo a autora da pesquisa, a escola apresenta boa estrutura física, os banheiros e espaços compartilhados pelos alunos são sinalizados com imagens de configurações de mão; as salas também possuem lâmpadas de sinalização para indicar início, intervalo e término das aulas. Foi possível também detectar recursos pedagógicos pensando na necessidade dos alunos surdos, tais como videoteca, com TV pen-drive (recurso disponibilizado pelo Governo do Estado), por exemplo. Na sala de informática, os elementos que compõem o computador, por exemplo, são representados por imagens, sinais em Libras e escrita em Português, colados na parede.

Carvalho (2010) apresenta, através do relato de uma professora, que uma característica marcante das aulas é que essas, na medida do possível, eram ministradas de forma interdisciplinar, ou seja, o conteúdo era visto de forma contextual em quase todas as disciplinas. Num relato pessoal da professora, ela afirma que essa metodologia de ensino deveria ser completada em todos os níveis da educação, seja para surdos ou ouvintes.

Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico de uma instituição que recebe alunos surdos deve considerar que “o surdo é um ser visual, ou seja, que se comunica visualmente com o mundo ao seu redor; o computador pode ser uma ferramenta bastante utilizada pelo professor para criar estratégias e atividades que melhor se adaptam ao aluno com surdez” (ROCHA, 2014, p. 74). Não apenas isso, devemos considerar também o que nos alerta Santos (2013).

[...] nossa crítica incide no fato de essa escola comum de ensino regular estar ou não promovendo tais mudanças em seu interior e entorno, após a chegada de alunos surdos às suas salas de aula. O que nos preocupa, aqui, é a maneira como têm sido tratadas tais questões, as quais são de suma importância para o desenvolvimento linguístico-pedagógico de alunos que

demandam atenção especial pelas suas especificidades culturais e de linguagem, como é o caso dos Surdos no universo da educação inclusiva (SANTOS, 2013, p.8).

Considerações finais

Após a descrição dos dados coletados por Carvalho (2010), podemos observar que muitas conquistas foram alcançadas no que se refere à inclusão dos surdos; dentre elas, o acesso a classes comuns de ensino, que teve como marco concreto a Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, em 1994. Contudo, ainda há escassez de profissionais qualificados, precariedade de recursos e oportunidades, e, especialmente, a resistência à língua de sinais e o preconceito aos surdos, o que caracteriza uma prática segregativa mascarada por uma proposta (pseudo)inclusiva.

Podemos verificar, a partir dos dados apresentados por Carvalho (2010), que a escola especializada, apesar de ser considerada segregativa, pois “exclui” os surdos do convívio social com os ouvintes, privando-os das experiências com outras culturas (a cultura ouvinte, por exemplo), atende as necessidades educacionais dos alunos surdos, reconhecendo a sua cultura e a Libras como língua natural. Ademais, além da preocupação com a proposta pedagógica bilíngue, a escola especial, como aquelas apresentadas pela autora, não está preocupada somente com a inclusão escolar, mas também com a social, efetivando seu compromisso por meio da promoção de cursos de Libras para a comunidade ouvinte e cursos profissionalizantes para os próprios surdos.

Dessa forma, para que, de fato, a inclusão dos surdos aconteça em escolas comuns, não basta apenas a matrícula, senão é imprescindível o suporte pedagógico e institucional, uma vez que o saber nos oferece oportunidades de crescimento, e, por meio dele, seja de maneira ideológica ou não, somos preparados para a sociedade.

O compromisso com a verdadeira educação significa lutar contra qualquer forma de desigualdade através da escola e o esforço em garantir aos alunos com necessidades específicas um ensino da melhor qualidade possível, para que, assim, eles estejam preparados para expressarem suas potencialidades, o que significa também o retorno ao próprio meio em que

vivem. Dessa maneira, viver no mundo passa pelo reconhecimento da pluralidade, isto é, da diversidade de sujeitos e culturas, concebendo as diferenças não como sinônimo de inferioridade ou desigualdade, mas o equivalente ao plural, ao diverso, fazendo com que a demanda por um currículo multicultural cresça.

A partir da incursão conceitual que fizemos no decorrer deste estudo, através de autores da área e análise de dados empíricos coletados por Carvalho (2010), pudemos entender que as escolas comuns ainda não estão bem preparadas para receber os alunos surdos, tendo em vista a escassez de recursos didáticos e profissionais (professores de Libras e Intérpretes) que auxiliariam nesse processo. As escolas especiais, por sua vez, apresentam um Projeto Político-Pedagógico pautado na educação bilíngue, valorizando a língua natural dos surdos e utilizando estratégias e recursos pedagógicos voltados para as especificidades dos surdos.

REFERÊNCIAS

BEYER, H. O. **A proposta da educação inclusiva:** contribuições da abordagem vygotskiana e da experiência alemã. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 9, n. 2, p. 163-180, jul./dez. 2003. Disponível em: <<<http://www.lume.ufrgs.br>>>. Acesso em: 15 de novembro de 2018.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm>>. Acesso em: 12 de outubro 2018.

CARVALHO, N. S. **Surdez e Bilinguismo:** perspectivas, possibilidades e práticas na educação para surdos. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador – BA, 2010. Disponível em: <<<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-Naiana-Santos-Carvalho.pdf>>> Acesso em: 09 de agosto de 2018.

CAVALCANTE, M. A. **Fundamentos da educação dos surdos.** Disponível em: <<<http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/fundamentosdaeducacaodesurdos>>>. Acesso em: 15 de novembro de 2018.

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.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas. In: GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2006. Cap. 4, p. 41-56.

GOLDFELD, M. A **criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus. 2002.

JESUS-SANTOS, W. de. **Trocas categoriais de nomes e verbos na aquisição da escrita do Português Brasileiro por surdos**. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista - BA, 2018.

MEIRA, C. A. **Problematizando a educação bilíngue para alunos surdos nas classes regulares de ensino**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista – BA, 2016.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Florianópolis, 2006. Curso De Licenciatura Em Letras-Libras – Ufsc- Universidade Federal De Santa Catarina.

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

ROCHA, J. C. de M.; PEDROSO, C. C. A. **Língua Brasileira de Sinais: Teoria e Prática**. Centro Universitário Claretiano. SP, 2014.

ROCHA, J. C. de M. **Estratégias, Recursos e Adaptações para os Alunos com Deficiência Auditiva**. Centro Universitário Claretiano. SP, 2014.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio Janeiro: Imago, 1989.

SANTOS, W. J. O Aluno Surdo em Escola Comum de Ensino Regular: inclusão bilíngue ou inserção monolíngue?. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 2, p. 1-14, 2013.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN

*Pedro Ramon Pinheiro de Souza
André Pedrosa Bezerra de Macedo
José Narcelio Barreto de Souza Júnior*

Este artigo integra uma pesquisa em andamento, cujo objetivo é investigar a prática de ensino da Língua Inglesa como língua estrangeira para alunos surdos em uma escola pública de ensino fundamental do município de Mossoró-RN. O percurso metodológico utilizado para atingir o objetivo desta pesquisa será conduzido de maneira a encontrar alternativas de trabalhos que possam favorecer o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa como língua estrangeira para alunos surdos matriculados na sala de aula regular de uma Escola Pública de Ensino Fundamental do Município de Mossoró-RN.

A educação é o processo de construção das capacidades morais, intelectuais e físicas do ser humano. O desenvolvimento social está diretamente ligado ao nível educacional das pessoas, ou seja, a educação é a principal ferramenta para o processo de desenvolvimento humano. Há uma vasta diversidade no contexto educacional e a educação inclusiva é responsável por equalizar estas diversidades para que ninguém fique de fora do processo de sociabilização.

A educação inclusiva surgiu e vem crescendo em todo o mundo como o aperfeiçoamento e aprimoramento da educação especial. Mendes (2006) escreve que, a educação especial era um sistema paralelo ao sistema educacional geral que “atendia” aos portadores de necessidades educacionais especiais, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação criando assim a educação inclusiva. Ferreira (2005) define a Inclusão como um termo que tem sido usado predominantemente como sinônimo para integração de alunos com deficiência no ensino regular denotando, desta forma a perpetuação da vinculação deste conceito com a educação especial.

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características. (FREIRE, 2008, p. 5).

Nesse mesmo sentido Rodrigues (2000) também difere a Educação Inclusiva da escola integrativa:

A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (RODRIGUES, 2000, p. 10).

Para SASSAKI (1997, p. 41) inclusão é:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. (...) Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

A Declaração de Salamanca, feita a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: acesso e qualidade, realizada na Espanha em 1994, é considerada o marco inicial da educação inclusiva no mundo.

Em 1994, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que produziu a Declaração de Salamanca, tida como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva. A partir de então, ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil. (MENDES, 2006).

A proposta da Declaração de Salamanca (1994) é que todas as crianças têm direito à educação e acrescenta que os portadores de necessidades educacionais especiais têm o direito de ser matriculados em classe de ensino regular. Nota-se ainda que há uma preocupação em relação ao nível de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professor especializado e pessoal de apoio externo. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Dessa maneira, fica evidente que a Declaração de Salamanca é o documento que normatiza a educação inclusiva no mundo. O texto da declaração é perfeito, pois concede

direito à igualdade educacional, estabelece que os governos criem políticas públicas para a educação inclusiva em forma de lei.

Os governos devem dar a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. Adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A educação inclusiva não deve ser entendida como direito único e exclusivo de crianças portadoras de necessidades especiais. Este modelo educacional atende a crianças, adultos e qualquer pessoa que por qualquer motivo seja considerada “excluída”.

O conceito de educação inclusiva é muito mais abrangente, não se refere somente a criança. Existe um consenso entre os estudiosos de que inclusão não se refere somente às crianças com deficiência e sim à todas as crianças, jovens e adultos que sofrem qualquer tipo de exclusão educacional, seja dentro das escolas e salas de aula quando não encontram oportunidades para participar de todas as atividades escolares, quando são expulsos e suspensos, por razões muitas vezes obscuras, quando não têm acesso à escolarização e permanecem fora das escolas, como é o caso de muitos brasileiros e de muitas crianças africanas. (FERREIRA, 2005, p 42).

A educação inclusiva é um dos maiores desafios da educação em todo o mundo, há muitas leis que asseguram os direitos dos portadores de necessidades educacionais especiais, porém, ocorre que a aplicabilidade dessas leis é muito limitada tendo em vista que a escola, na maioria das vezes, não tem condições para atender as necessidades e especificidades de cada portador de necessidade educacional especial.

A educação inclusiva transcende aos limites de apenas matricular o aluno portador de necessidade educacional especial em classe de aula regular. Para que a educação inclusiva exerça seu papel faz-se necessário a adoção de práticas pedagógicas que atendam às necessidades especiais dos alunos que necessitam para que estes tenham o seu nível de aprendizado equalizado com os demais.

Desse modo, na escola inclusiva, o processo educativo é entendido como um processo social, onde todas as crianças portadoras de necessidades especiais têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal. O alvo a ser alcançado é a integração da criança portadora de deficiência na comunidade.

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

O direito de toda e cada criança à educação está previsto na Declaração Universal de Direitos Humanos e na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Acontece que como todos os serviços oferecidos pelo governo a educação é executada de maneira precária e a educação inclusiva que é um serviço mais complexo é ainda mais fragilizada tendo em vista a necessidade de mão de obra qualificada para a sua execução.

Nota-se, portanto que o modelo de gestão pública atual não assegura meios para que a educação inclusiva aconteça de forma eficaz, ou seja, o sistema educacional inclusivo precisa ser remodelado. Nesse sentido Rogalski (2010) aponta para a necessidade de repensar e ressignificar a prática pedagógica docente, efetivando a construção de uma metodologia de ensino em que a prioridade seja levar o aluno a “aprender a aprender”, a incorporação de uma proposta pedagógica humana centrada no aluno, que desenvolva atitudes e valores humanos.

A inclusão dos portadores de necessidades especiais na sociedade orientou na elaboração de políticas e leis na criação de programas e serviços voltados ao atendimento das necessidades especiais de deficientes nos últimos 50 anos. Este parâmetro consiste em criar mecanismos que adaptem os deficientes aos sistemas sociais comuns e, em caso de incapacidade por parte de alguns deles, criar-lhes sistemas especiais em que possam participar ou tentar acompanhar o ritmo dos que não tenham alguma deferência específica.

Diante disso, a sociedade deve mudar suas estruturas e serviços oferecidos, abrindo espaços conforme as necessidades de adaptações específicas para cada pessoa com deficiência a serem capazes de interagir naturalmente na sociedade. Todavia, este parâmetro não promove a discriminação e a segregação na sociedade. A pessoa com deficiência passa a ser vista pelo seu potencial, suas habilidades e outras inteligências e aptidões.

Dessa forma a Inclusão dos Portadores de Necessidades Especiais, de uma forma em geral, tem como foco destacar a importância de se estar discutindo e buscando meios adequados, para que possa haver um processo de inclusão que atinja todas as classes sociais. Tem-se como expectativa, conscientizar o Governo Federal, Estadual e Municipal, para que estes implementem em maiores escalas, para que possam alcançar a todos, programas ou instituições que qualifiquem os PME's e PEE's para uma vida social saudável, através de uma melhor educação e qualificação para o mercado de trabalho, consolidando assim, os direitos e garantias fundamentais inerentes a todos os cidadãos

Quando se fala em inclusão, há de se esperar que o termo aconteça de modo a tornar a vida das pessoas cada vez mais com qualidade.

INCLUSÃO ESCOLAR

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

Recusar-se a ensinar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais (NEE) é crime: todas as instituições devem oferecer atendimento especializado, chamado de Educação Especial. No entanto, o termo não deve ser confundido com escolarização especial, que atende os portadores de deficiência em uma sala de aula ou escola separada, apenas formadas de crianças com NEE. Isso também é ilegal.

O artigo 208 da Constituição brasileira especifica que é dever do Estado garantir "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", condição que também consta no artigo 54 do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).

A legislação também obriga as escolas a terem professores de ensino regular preparados para ajudar alunos com necessidades especiais a se integrarem nas classes comuns. Ou seja, uma criança portadora de deficiência não deve ter de procurar uma escola especializada. Ela tem direito a cursar instituições comuns, e é dever dos professores elaborar e aplicar atividades que levem em conta as necessidades específicas dela.

No caso da alfabetização para cegos, por exemplo, o aluno tem direito a usar materiais adaptados ao letramento especial, como livros didáticos transcritos em braille para escrever durante as aulas. De acordo com o decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008, o Estado deve oferecer apoio técnico e financeiro para que o atendimento especializado esteja presente em toda a rede pública de ensino. Mas o gestor da escola e as Secretarias de Educação e administração é que precisam requerer os recursos para isso.

Às vezes o atendimento escolar especial (AEE) deve ser feito com um profissional auxiliar, em caso de paralisia cerebral, por exemplo. Esse profissional auxilia na execução das atividades, na alimentação e na higiene pessoal. O professor e o responsável pelo AEE devem coordenar o trabalho e planejar as atividades. O auxiliar não foge do tema da aula, que é comum a todos os alunos, mas o adapta da melhor forma possível para que o aluno consiga acompanhar o resto da classe.

Mas a preparação da escola não deve ser apenas dentro da sala de aula: alunos com deficiência física necessitam de espaços modificados, como rampas, elevadores (se necessário), corrimões e banheiros adaptados. Engrossadores de lápis, apoio para braços, tesouras especiais e quadros magnéticos são algumas tecnologias assistivas que podem ajudar o desempenho das crianças e jovens com dificuldades motoras.

ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

Segundo Polidório (2014) A língua inglesa é uma língua internacional. Ela é língua oficial em mais de 55 países e organizações como a ONU e OTAN. Como segunda língua oficial ela é falada em mais de 60 países. O número de falantes nativos é de aproximadamente 430 milhões e de não nativos é de aproximadamente 950 milhões, ou seja, uma em cada cinco pessoas no mundo fala inglês como língua nativa, segunda língua ou língua estrangeira.

Diante disto, fica bastante claro, o tamanho da importância de se saber falar inglês. Portanto, fica evidente, que é de extrema importância a adoção de práticas pedagógicas eficientes para o ensino de inglês nas escolas.

Então, de maneira introdutória, apresenta-se a seguir, um breve histórico sobre o início do ensino da língua inglesa no Brasil:

O ensino de língua inglesa no Brasil começa no século XIX. No ano de 1809, o ensino da língua inglesa e da língua francesa torna-se obrigatório. O método usado para o ensino de língua inglesa era o Gramática-tradução ou o Método Clássico. Nesse método, as habilidades que são trabalhadas são as da leitura e escrita. Trabalha-se com a tradução de textos para estudar as regras gramaticais. O professor sempre usa a língua materna em sala de aula. Este método foi oriundo da Alemanha. Nos Estados Unidos, esse método foi, pela primeira vez, chamado de Método Prussiano. Gramática-tradução objetivava treinar os alunos para a leitura de literatura e criar uma disciplina intelectual. O objetivo do ensino de língua inglesa, no período do seu surgimento, era formar mão de obra. (POLIDÓRIO, 2014, P. 341).

Richard e Rodgers (1986) escrevem que, posteriormente, tem-se início, em 1931, a Reforma de Francisco Campos. Essa reforma trouxe mais ênfase ao ensino das línguas modernas. O Método Direto foi introduzido. No Método Direto, as instruções de sala de aula são conduzidas somente na língua alvo; somente o vocabulário do cotidiano era ensinado; o professor ensinava as expressões concretas através de demonstrações, objetos e figuras; as expressões abstratas e associadas a ideias; a gramática era ensinada por indução; novos assuntos eram introduzidos oralmente; conversação e compreensão oral eram ensinadas e a correta pronúncia e gramática eram enfatizadas.

Em 1942, acontece a Reforma Capanema que é tida como a mais importante no tocante ao ensino de línguas. Com a publicação da primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases, lei que regulamento o sistema de ensino, a oferta do ensino de língua estrangeira, tendo em vista a não obrigatoriedade, ficava a critério do estado. Anos depois, em 1996, com a

atualização da LDB, o ensino de língua estrangeira passa a ser obrigatório no ensino fundamental.

E, de maneira complementar à Lei de Diretrizes e Bases, surge, em 1998, criado pelo Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais para ser um guia de referência com objetivo de garantir a todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem uma abordagem sócio interacional, com ênfase no desenvolvimento da leitura.

PROBLEMAS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Apresenta-se a seguir, algumas das dificuldades que segundo Polidório (2014) os professores encontram nas salas de aulas, de modo geral, do Brasil:

Ser professor no Brasil não tem sido fácil. Temos problemas seríssimos como a indisciplina dos alunos, salas de aulas muito cheias, carência de material didático adequado, e baixa remuneração dos professores. Tudo isso tem dificultado grandemente uma profissão que deveria ser bem mais valorizada. Qualquer profissional que hoje exerce profissões consideradas nobres passou por professores antes de chegar a ser o que é. Porém, a valorização do professor fica muito aquém de qualquer outra profissão no Brasil. (POLIDÓRIO, 2014, P. 342).

É impossível se ensinar língua inglesa em uma escola que tem turmas com 30, 40 alunos. O que os professores geralmente fazem é trabalhar com o método Grammar Translation. Como um professor pode desenvolver uma aula de conversação com uma turma de 30 alunos com aulas que duram 45 minutos?, e se considerarmos os 15 minutos perdidos até que ele comece a dar sua aula, teremos então 30 minutos de aula. Assim, seria 1 minuto para cada aluno. Se o professor fizer somente uma pergunta para cada aluno, alguns alunos terão que esperar até a aula seguinte para poderem participar. Nós estamos falando de uma língua internacional que milhões de pessoas

falam no mundo. Partindo desse pressuposto, fica óbvio que o ensino de língua inglesa nas escolas deveria ser bem mais valorizado. (POLIDÓRIO, 2014, P. 342).

Segundo Paula (2015) dentre os principais problemas enfrentados por professores, destacam-se, a desmotivação do próprio aluno que comumente implicam no fracasso da aprendizagem da língua estrangeira. Além das dificuldades relacionadas à aprendizagem da língua estrangeira por parte alunos, deve-se observar também outros aspectos operacionais da atividade do ensino que os professores enfrentam, como as salas superlotadas, a indisciplina e a insegurança em sala de aula, baixa carga horária para as aulas de língua estrangeira e, principalmente, a má remuneração da profissão.

Portanto, de acordo com Paula (2015), pode-se dizer que a prática do professor em sala de aula e a sua disposição para buscar mudanças é influenciada por uma série de aspectos diferentes de ordem pessoal (emocional e física) e profissionais (condições de trabalho) que interferem positiva ou negativamente na prática profissional do educador.

Paula (2015) enfatiza ainda que o docente do ensino superior ao ministrar as aulas de línguas estrangeiras não se limita ao papel típico de um professor de línguas, como ocorre nos cursinhos particulares e centros de línguas, pois ele está ali principalmente como um formador de professores. Então, esse é outro grande desafio para o professor da língua inglesa, estudar inglês além do contexto acadêmico tendo em vista que a formação acadêmica é bem mais ampla e voltada para a formação crítica do futuro profissional e cidadão e não apenas focado na aprendizagem do idioma.

Então, fica a critérios do professor atentar para a necessidade de buscar o seu desenvolvimento profissional para estar melhor preparado para enfrentar os desafios da profissão e também para contribuir para a sua própria valorização.

CAMINHO METODOLÓGICO

Nesta seção, será apresentado o percurso metodológico que será utilizado para atingir os objetivos propostos. O objetivo geral desta pesquisa é investigar a prática de ensino da Língua Inglesa para alunos surdos em duas escolas públicas de ensino fundamental do

município de Mossoró-RN. Esta investigação será conduzida de maneira a encontrar alternativas de trabalho pedagógico que possam favorecer o processo de ensino aprendizagem da Língua Inglesa como língua estrangeira para alunos surdos matriculados na classe de aula regular de uma Escola Pública de Ensino Fundamental do Município de Mossoró-RN.

Para Prodanov e Freitas (2013) a investigação científica depende de um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos para que seus objetivos sejam atingidos: os métodos científicos. Então, definem método científico como o conjunto de processos ou operações mentais que devemos empregar na investigação. É a linha de raciocínio adotada no processo de pesquisa.

A pesquisa será feita utilizando questionários com os professores, gestor escolar, alunos e pais de alunos na tentativa de direcionar sempre o melhor método de abordagem para cada especificidade, a fim de buscar sempre a maior quantidade/qualidade de informações sobre a prática pedagógica de educação inclusiva nas aulas de inglês para os alunos surdos matriculados na classe de aula regular de uma Escola Pública de Ensino Fundamental do Município de Mossoró-RN.

Metodologicamente, esta pesquisa se caracteriza pelo pragmatismo da abordagem qualiquantitativa. De natureza aplicada, com objetivo de produzir conhecimento para que possa ser utilizado na vida real, esta pesquisa de campo tem o propósito de produzir conhecimento com objetivo de aperfeiçoar a educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que a educação inclusiva é um dos maiores desafios do sistema educacional porque o objetivo não é somente incluir o aluno especial em uma sala de aula regular. O que realmente caracteriza a educação inclusiva é o fato de o aluno especial possuir a mesma oportunidade de acesso, permanência e aproveitamento na escola. A metodologia de ensino das escolas deve incluir programas que atendam às pessoas com necessidades educacionais especiais. Então, objetivo deste estudo, será colher dados a respeito da prática pedagógica que vem sendo executada nas aulas de inglês de uma escola da Rede Municipal de Ensino da

Prefeitura Municipal de Mossoró-RN, para verificar se a metodologia utilizada em sala de aula consegue alcançar, com eficiência, o aluno surdo matriculado na classe de aula regular.

Portanto, espera-se com esta pesquisa, verificar se os direitos dos alunos surdos, matriculados em classe de aula regular, estão sendo respeitados e se a oferta de educação inclusiva vem sendo executada de maneira eficiente em sala de aula.

Sassaki (2002) afirma que é fundamental equipararmos as oportunidades para que todas as pessoas, incluindo portadoras de deficiência, possam ter acesso a todos os serviços, bens, ambientes construídos e ambientes naturais em busca da realização de seus sonhos e objetivos.

Então, espera-se que esta pesquisa apresente considerações e dados para que as práticas pedagógicas inclusivas possam ser aperfeiçoadas com objetivo de fornecer a toda a comunidade surda a oportunidade de vivenciar a educação inclusiva no seu mais alto grau de eficiência.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- FERREIRA, Windyz B., Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos???, Inclusão - Revista da Educação Especial - Out/2005.
- FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. Revista Educação. v. XVI, n. 1, 2008.
- GOFFMAN, Erving. Estigma, notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- GONÇALVES, H. B.; FESTA, P. S. V. Metodologia do Professor no Ensino de Alunos Surdos. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET ISSN 2175-1773 – Dezembro de 2013
- GOUVEIA, V. V. & GÜNTHER, H. (1995). Taxa de resposta em levantamento de dados pelo correio: o efeito de quatro variáveis. Psicologia: Teoria e Pesquisa. 2,163-168.
- LAKATOS, MARINA DE ANDRADE, MARCONI, EVA MARIA, Fundamentos de Metodologia Científica. 5 Edição - São Paulo, Ed Atlas S.A - 2003.

LEHFELD, N. A. S.; Barros, A. J.P.B. Projeto de Pesquisa: Propostas metodológicas. Petrópolis: Voza, 1991. 102 p.

MACHADO, R.; CAMPOS, T. R. e SAUNDERS, M. C. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. Revista Helbano, Vol. 01, No. 02. Brasília: UNB, 2007.

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

PAULA, Luciane Guimarães de. Dificuldades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa: contribuições para a formação de professores, Enciclopédia Biofera, Centro Científico Conhecer - Goiânia, v.11, n.20, 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano, FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.,. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RICHARDS, Jack & Rodgers, Theodore. Approaches and methods in language teaching. New York: Cambridge University Press, 1986.

RODRIGUES, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. Inclusão, 1, 7-13.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da educação especial. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU. REI- Revista de Educação do IDEAU. Vol. 5 – Nº 12 - Julho - Dezembro 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SOUZA, Maria Gleide Macêdo de. A prática pedagógica do professor de língua inglesa nas escolas públicas de ensino médio. Dissertação de Mestrado do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4709/1/arquivo5818_1.pdf Com acesso em 01/12/2018.

UNESCO (1994) Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca.

SURDEZ DO PATOLÓGICO AO CULTURAL NA PSICOPEDAGOGIA

*Renata Aparecida Jesus Ribeiro Silva Costa
Patrícia Ribeiro Novaes*

O artigo oferece uma problematização sobre as visões e paradigmas ideológicos situados na psicopedagogia e uma reflexão sobre o conflito apresentado pelas designações deficiente-auditivo, surdo-mudo, e mudo e o processo de desconstrução de tais representações verificadas na interação de sala de aula entre professores e alunos surdos, a fim de evidenciar a maneira de apresentação da história dos surdos.

A discussão demonstra a importância da desmitificação de preconceitos situados na modalidade de nomeação do outro. Existe a presença de argumentos referentes às noções de identidade e cultura segundo o contexto da surdez, com a intenção de criar um espaço voltado à ruptura com os discursos essencialistas, puristas e totalitários.

Também existem orientações sobre o papel da psicopedagogia sobre o processo de aprendizagem do estudante surdo a luz de alguns teóricos. Espera-se que a discussão proposta seja capaz de incentivar a observação das posturas e práticas pedagógicas dos docentes frente à surdez.

Criar uma educação inclusiva significa pensar em uma escola que abranja a todos, envolvendo transformações no trabalho, na saúde, na assistência social e principalmente na qualidade de ensino considerando as particularidades de cada um (SOARES, 2013).

A admissão da possibilidade de aprendizagem das pessoas surdas por meio de procedimentos pedagógicos aconteceu a partir do século XVI, pois, alguns profissionais da educação

passaram a trabalhar com os surdos a fim de desenvolver seus pensamentos, obter conhecimentos e se comunicar. Dessa forma, houve a necessidade de promover o ensino da linguagem ou o uso de gestos voltados ao processo comunicativo (BLUMER e BRUNN, 2011).

Para Bifi, Carmo, Carmo e Miranda (2011), como alunos, os surdos possuem o direito de acesso a equidade de oportunidades e precisam utilizar meios capazes de favorecer a recepção dos benefícios disponíveis para a comunidade.

Pires e Oliveira (2011) explicam que em virtude do contexto bicultural que insere as pessoas surdas, os efeitos da surdez concentram a limitação sensorial e uma questão social, exigindo a inclusão das mesmas e a busca de preparo por meio da educação continuada para efetuar a organização escolar e a garantidas as condições adequadas.

A acentuada diversidade entre os sujeitos portadores de deficiência auditiva não admite o estabelecimento de uma única proposta educacional, pois cada um possui um nível de capacidade de utilização da audição e diversos níveis de desenvolvimento da linguagem oral. A escola e os seus profissionais precisam promover uma educação para esse público visando assegurar o bem-estar e a formação total, favorecendo o desenvolvimento de suas potencialidades (ARAÚJO, ALMEIDA, CAMPOS, e SOUZA, 2010).

O presente estudo buscou avaliar as características do estudante surdo buscando entender os níveis de surdez de cada indivíduo, suas reações e frustrações, a maneira de desenvolvimento do processo de aprendizagem neurológico desse indivíduo, a importância da linguagem de sinais no processo de aprendizagem do estudante surdo e a identificação do papel do Psicopedagogo no processo de aprendizagem como intermediador e facilitador deste processo.

DESIGNAÇÕES DOS TERMOS REFERENTES AO SUJEITO SURDO

Os professores abandonam um discurso ideológico dominante construído segundo o oralismo, que observa o surdo em dimensões clínicas e terapêuticas da "cura", da "reeducação" e da "normalização". O emprego do termo *surdo* leva a professora a efetuar a tentativa demonstrar um discurso baseado em paradigmas da diversidade linguística e cultural.

A representação realizada do surdo sustentava a visão do *déficit* e a ausência da audição. Essa visão de deficiência deve ser desconstruída e a dimensão política da surdez sobre o uso do termo surdo deve ser reconhecida. Padden&Humphries (1988) apontam que:

A deficiência é uma marca que historicamente não tem pertencido aos surdos. Esta marca sugere auto representações políticas e objetivos não familiares para o grupo. Quando os surdos discutem sua surdez, eles usam termos profundamente relacionados com a sua língua, seu passado, e sua comunidade. (PADDEN & HUMPHRIES (1988, p. 44)

Observa-se nos cursos de LIBRAS que muitos professores passam um tempo das aulas se dedicando a exploração e esclarecimento das conotações trazidas pelo termo *deficiente auditivo* e seus derivados populares. É possível perceber a importância desses termos para a vida dos surdos.

O professor efetua um paralelo, a partir da sua experiência, entre as concepções de anormalidade e normalidade, apresentada como um atributo dos ouvintes. Busca sinalizar em seu discurso a perspectiva da diversidade, da visibilização da língua, da identidade do surdo como indivíduo pertencente a um grupo cultural, buscando apagar ou desconstruir a representação, a visão e a identidade da deficiência.

Um dos caminhos encontrados pelos professores visa esclarecer sobre a inferiorização e discriminação realizada por tais termos contra os surdos e a maneira de rejeição dos mesmos por eles próprios e na comunidade surda. Durante as interações de ensino da LIBRAS com alunos ouvintes, verificou-se a presença de algumas atitudes marcadas por estranhamento e outras por maior aproximação com tais denominações.

O importante é apontar o movimento situado no discurso da deficiência para o discurso do reconhecimento político da surdez como diferença, e como essa conscientização pode oferecer mudanças na forma de relação entre surdos e ouvintes. Os estudantes ouvintes são sensíveis e conhecem a carga semântica utilizada nas narrativas sobre a surdez. Existe a denominação do termo *deficiente* construído pelo movimento oralista e do termo *surdo* construído em oposição ao primeiro, com base no discurso da diversidade linguística e cultural.

A construção da identidade *deficiente* possui muita presença na vida dos surdos e há diversas práticas situadas no projeto clínico hegemônico, pois a surdez representa uma construção cultural e um fenômeno físico. A forma dessa construção cultural constitui uma expressão de

valores culturais mais amplos a partir de uma ordem superposta anterior a ordem majoritária ouvinte que busca "normalizar a anormalidade" (FOUCAULT, 2001).

É importante salientar, segundo Certeau (1994, 1996), a existência de uma ressignificação superposta aos oprimidos e excluídos, que não são repositórios e/ou "consumidores" passivos nessa relação. Para o autor, consumir é produzir. Há no consumo um aspecto criativo, pois os sujeitos utilizam táticas e apropriam-se de imposições, de modo a sobreviverem culturalmente.

A visibilidade que os indivíduos surdos possuem é baseada na deficiência, pois o discurso da diferença articulado na sociedade sobre ouvintes e surdos é construído com base na perda auditiva, na falta de algo, na ausência. Uma narrativa construída de acordo com a visão da patologia, legitimada e aceita.

Nesse contexto, faz sentido, para as pessoas que convivem com essa realidade, transitar no discurso da deficiência e no discurso da diferença, pois pode ser uma forma de sobrevivência, ou como uma "tática", em busca de uma visibilidade social e cultural. Há indivíduos com algum grau de perda auditiva que se observam como deficientes e não se identificam com uma cultura surda optam pela oralização e veem nos recursos da medicina uma grande possibilidade de recuperação da audição por meio de implantes cirúrgicos ou pelo uso de aparelhos auditivos.

As mudanças para esse público na sociedade não são radicais devido a existência de níveis de explicitação de preconceitos e estes podem estar ocultos na narrativa da diferença. McLaren (2000) argumenta que a palavra *diversidade* ou o discurso da diferença podem estar sendo utilizados para disfarçar uma ideologia de assimilação situada no discurso do "multiculturalismo conservador e corporativo".

Botelho (1998, p.10) afirma que reconhecer a diferença não significa aceitar nem autorizar para que os surdos sejam diferentes. A definição da surdez sob a perspectiva da diferença supõe o estabelecimento de quatro dimensões inter-relacionadas: a dimensão política, a dimensão ontológica visual, a presença de múltiplas identidades surdas e a falta de localização da surdez nos discursos sobre a deficiência.

No entanto, os surdos têm sido narrados e definidos a partir da realidade física, da falta de audição e a sociedade ouvinte observa os mesmos a partir desse fato. O efeito disto é que os surdos e suas linguagens tornam-se telas com espaços em branco para a projeção do preconceito cultural e do discurso da "normalização".

Os termos deficientes auditivos, *surdo-mudo*, e *mudo* são exemplos isolados de demonstração de preconceito e indicadores de um mundo mais amplo de redes de significados que estabelecem convenções para a descrição das relações entre condições, valores e identidades. Ocorrem diferentes e desiguais alinhamentos entre uns e outros, pois os discursos da medicalização e da normalização têm prevalecido sócio historicamente.

Muitos cursos universitários voltados ao preparo de profissionais para atuar com a surdez têm localizado tais indivíduos na narrativa da deficiência, promovendo concepções simples, construídas a partir de traços negativos como a falta de linguagem.

De acordo com Skliar (1997, p.33), "os surdos estão forçados a existir na Educação Especial". O rótulo "especial" não desvia as minorias surdas para a visão étnica de surdez, ele apenas esconde o preconceito de forma melindrosa. O autor complementa que o rótulo *especial* evidencia o discurso do desvio da normalidade, por situar os sujeitos surdos e os deficientes em um mesmo patamar, ou seja:

[...] em uma continuidade descontínua, isto é, grupos de indivíduos juntos e também separados entre eles, e separados de outros sujeitos.... Neste sentido, não haveria nada em comum entre um surdo e um deficiente mental, que separe esse surdo ou esse deficiente mental de um menino de rua, de um indígena ou de um trabalhador rural (SKLIAR, 1997, p. 33).

Os cursos de pedagogia localizam os sujeitos surdos como diferentes e os tratam como iguais nas suas necessidades. Skliar destaca que a separação da Educação Especial e o deslocamento da educação dos surdos para outros discursos favorecem uma mudança adequada no contexto ideológico, teórico e discursivo:

A surdez pode não ser epistemologicamente, uma deficiência, mas está sendo permanentemente localizada como tal. Assim, a ruptura entre educação de surdos e educação especial é uma maneira de des-patologizar a surdez, de levar a surdez para outros discursos, vinculados com outras linhas de estudo em educação (SKLIAR, 1997, p. 11).

É por meio desse deslocamento das oposições conceituais da Educação Especial para uma Educação para Surdos e das nomeações *deficiente auditivo* para *surdo*, ou seja, mediante mudanças nas representações e narrações sobre o surdo e a surdez que é possível observar a multiplicidade diversidade identitária dos surdos e contribuir para a saída do discurso da deficiência para o da diferença.

Skliar (1997, p. 33) admite que a construção das identidades requeira a presença de complexas relações linguísticas, históricas, sociais e culturais. Carvalho (2003, p. 61) recomenda a separação da educação especial a partir de uma "visão substantiva" para iniciar a construção do especial na educação.

A Cultura Surda na Educação

Lane Etallii (1996, p. 67) apontam que a língua de sinais possui três papéis fundamentais na comunidade surda: "é um símbolo de identidade social, um meio de interação social, e um repositório de conhecimento cultural". A língua de sinais (LS) marca a identidade cultural do surdo, pois ele possui uma identidade surda.

Na comunidade surda, a língua de sinais confere ao surdo uma libertação dos modelos e visões patológicos, pois desvia a concepção da surdez como deficiência para uma concepção da diferença linguística e cultural. A LS constitui um símbolo importante de identidade cultural.

No entanto, o surdo constrói outras culturas e identidades na língua portuguesa. O problema reside no uso do português pelo surdo que também é estigmatizado, pois não alcança as expectativas estabelecidas e esperadas por muitos ouvintes. Silva (2005, p. 139) discute sobre a linguagem escrita do surdo evidenciando que há outra relação estabelecida e ocorre o privilégio de outros elementos incompatíveis com os esperados pela sociedade ouvinte letrada. Assim, o surdo se re-apropria, re-emprega a escrita de outra forma e ao marcar sua história com essa língua e maneira de escrever, o surdo imprime marcas de sua identidade. As fronteiras surgem entre outras culturas e línguas minoritárias e é fundamental destacar a pesquisa de Maher (1996, p. 29) sobre os conflitos na demarcação das identidades indígenas, apontando o aspecto fragmentado, multifacetado, móvel e fluído da identidade:

O outro com o qual interagimos não é sempre o mesmo, o tempo todo, em todas as situações sociais. ...a identidade não é um fenômeno unitário que contenha em si qualquer essência definitiva, mas é uma construção feita em múltiplas direções, direções estas muitas vezes contraditórias (MAHER, 1996, p. 29).

A autora conclui que o "ser índio" é uma construção que ocorre no discurso e essa construção identitária também ocorre na língua portuguesa, pois é no discurso que é possível oferecer significado ao "ser índio". Nessa perspectiva, é possível afirmar que o surdo constrói identidades na língua portuguesa e na língua de sinais.

Os sujeitos observam cultura e identidade como uma entidade em fechada, acabada e estática. Entre grupos minoritários, é comum ouvir um discurso de oposição às culturas da maioria sustentadas na homogeneidade cultural de seu grupo. Assim, passa-se a ideia de igualdade entre os surdos, com a mesma cultura e identidade surda.

Trata-se de um surdo idealizado, ignorando gênero, nacionalidade, idade, orientações étnicas, sexuais e religiosas como características que também compõem "as culturas" de um sujeito. Na comunidade surda, essa postura essencialista busca a afirmação, valorização e reconhecimento cultural, pois é a coesão, a "uniformidade" que oferece ao grupo visibilidade, ou seja, serve para a auto constituição do grupo como tal devido à essa aceitação de tal visão pelo público que os excluí. Quadros (2002) define a cultura surda:

Como a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes (QUADROS, 2002, p. 10).

A transformação das diversidades em homogeneidades culturais, ou seja, a aquisição de uma visão dividida e singular entre "cultura ouvinte" e "cultura surda", gerando a identificação do segundo grupo, marcada na surdez e na língua de sinais. Lane *Etalii* (1996) compreende tais sujeitos como "minorias duplas" e a presença da invisibilidade e discriminação destes na sociedade.

A discussão sobre diversidade cultural surda é fundamental, por ser muito comum ouvir que o surdo de lares ouvintes não compartilha de nenhuma cultura surda com seus familiares e tem que buscá-la no convívio com outros surdos. Muitas discussões destacam o surdo

observado como um "estrangeiro em sua própria casa" (BAYTON, 1996; LALE *Etalii*, 1996).

Apesar da complexidade desta afirmação, é necessário ter cuidado e criticidade a fim de evitar a reprodução de discursos encerrados na perspectiva de guetização ou em fundamentalismos, negando a coexistência natural e contraditória das formas mescladas e híbridas entre as culturas surdas e ouvintes.

O pensamento de Hall (2003a/b/c) encontra-se voltado para as convicções democráticas e seus estudos evidenciam a questão do gênero, sexualidade e raça. Uma forma de pensar a cultura concentra a sua reflexão sobre a diáspora.

Hall (2003a) afirma que o elemento diaspórico na constituição da cultura dos caribenhos na África funciona como uma forma de sobrevivência e de subversão, e defende a hibridização ou "impureza" cultural como uma oportunidade de entrada dano vida de no mundo. Ao falar de impureza, o autor afirma que tal característica é a condição necessária para a modernização: Numa gama inteira de formas culturais, há uma poderosa dinâmica sincrética que se apropria criticamente de elementos dos códigos mestres das culturas dominantes e os "criouliza", desarticulando certos signos e rearticulando de outra forma seu significado simbólico (HALL, 2003a, p. 34).

Tais formações surgem em uma relação de desigualdade, e estarão sempre estabelecidas pelas relações de poder, "sobretudo as relações de dependência e subordinação sustentadas pelo próprio colonialismo" (HALL, 2003a, p. 34). São essas características diaspóricas que permitem sustentar uma analogia com as culturas surdas.

Hall (*op. cit.*) afirma que as condições diaspóricas levam as pessoas a ser "obrigadas a adotar posições de identificação deslocadas, múltiplas e hifenizadas" e uma forma de caracterizar as culturas de comunidades minoritárias é o *hibridismo*.

Todavia, há uma relutância de alguns indivíduos da área da surdez em aceitar que os surdos não deixam de ser surdos por estarem inseridos em uma comunidade ouvinte, cujos valores atravessam, "contaminam" a cultura surda, e vice-versa. O professor está muito preso aos padrões culturais dos ouvintes. Ele poderia assumir mais a sua cultura surda.

O professor utiliza muito a oralização com os sinais e o português sinalizado para interagir com os alunos ouvintes. O seu comportamento na sala de aula era um comportamento da

cultura de aula ouvinte. A aluna referia-se às cobranças com prova, nota, lições para casa e presença.

Reside aí o efeito colateral de uma visão essencialista constituindo um "preconceito às avessas" que discrimina surdos de lares ouvintes e os surdos oralizados. A representação do surdo e da cultura está sustentada em uma forma específica de ser e de agir, uma forma singular em que o trânsito entre culturas é mal visto. Há uma angústia dos indivíduos que é ocasionada pela hibridização (BHABHA, 2003). O hibridismo constitui um processo de tradução cultural:

Um modo de conhecimento, um processo para se entender ou perceber o movimento de trânsito ou de transição ambíguo e tenso que necessariamente acompanha qualquer tipo de transformação social sem a promessa de clausura celebratória (BHABHA, 2000).

A cultura precisa ser observada como elemento desigual e inacabado, pois seus valores e significados são sempre resignificados, constituídos por exigências e práticas formadas no ato de sobrevivência cultural (BHABHA, 1992). Certeau (1994, 1996) admite as astúcias anônimas das culturas populares e de grupos minoritários, a partir da discussão de temas como habitação, lazer, culinária, consumo e leitura.

De Certeau destaca a criatividade das pessoas comuns em suas vidas cotidianas na sua relação de consumo. Ele observa o consumo como uma forma de produção, evidenciando que os sujeitos não aceitam ou consomem a cultura de massa de forma passiva e oferecem sua interpretação à leitura apresentada nos jornais ou na televisão.

Essa ideia é muito importante porque remete à forma como as minorias utilizam-se das táticas como formas de resistências, apropriações ou reemprego, no sentido de sobrevivência cultural. De Certeau (1995, p.233) afirma que a cultura pode ser inventada ou criada da mesma forma que uma "planificação urbanística: capaz de criar uma composição de lugares, de espaços ocupados e espaços vazios, que permitem ou impedem a circulação", mas, ao chegarem os "habitantes" todos os planos do urbanista são "perturbados" "as maneiras de utilizar o espaço" ou as maneiras como se faz o uso cultural fogem a essa planificação.

Neste sentido, a cultura é produtiva, dinâmica, aberta, plural e está em constante mudança, pois é construída em tempos e lugares particulares. Ao considerar o caráter múltiplo e fluído da cultura, o indivíduo entra em conflito porque, de acordo com Hall (2003a, p. 44):

A cultura é uma produção, tem sua matéria-prima, seus recursos, seu 'trabalho produtivo'. Depende de um conhecimento da tradição e de um conjunto efetivo de genealogias. Esse 'desvio através de seus passados' no capacitar, através da cultura, a produzir de novo, como novos tipos de sujeitos. Paradoxalmente, nossas identidades culturais estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura é uma questão de se tornar.

A surdez e a língua de sinais são traços de identificação entre os surdos. O discurso sobre a cultura surda em oposição à ouvinte gera a negação da observação das diversidades e multiplicidades entre os surdos, a repetição dos elementos perversos e melindrosos do discurso hegemônico do processo de normalização, ou seja, cria-se uma representação do "normal surdo" que é aquele que não usa aparelhos auditivos, que não oraliza, que não transita em outras culturas, que só usa língua de sinais.

O papel do psicopedagogo no processo de aprendizagem

Para Souza e Vasconcelos (2012), o psicopedagogo busca uma definição para a sua formação, atuação e identidade. No entanto, é um profissional que poderá ajudar os alunos na superação de suas dificuldades de aprendizagem, compreender o processo escolar e descobrir o potencial de cada um.

Ele também poderá oferecer a possibilidade de resgatar a autoestima e a motivação para a aprendizagem evidenciando que mediante esforço individual do aluno é possível aprender e se desenvolver de forma prazerosa.

O ser humano é o centro de estudo do psicopedagogo, o qual observa também seus padrões evolutivos normais e patológicos, considerando a influência do meio em que é produzida pela família, pela escola e pela sociedade no desenvolvimento do ser humano, buscando desenvolver seu estudo de atenção na reação do sujeito frente as suas tarefas, privilegiando os bloqueios, hesitações, lapsos, repetição, resistências e angustias.

O profissional deve saber a forma de constituição do sujeito, as suas mudanças durante as etapas da vida, seus recursos de conhecimento, a forma de produção do conhecimento e da

forma de aprendizagem. Por ser um processo complexo, ocorre o surgimento de dificuldades ocasionadas por falhas situadas na metodologia utilizada em sala de aula.

Porém, na atualidade, a grande preocupação do psicopedagogo reside em evitar ou reduzir o fracasso escolar, favorecendo o processo de aprendizagem cognitivo, afetivo e social. Na instituição escolar o psicopedagogo atuará numa ação preventiva, devendo adotar uma postura crítica frente ao fracasso escolar, visando a efetivação de novas mudanças de ações voltadas para a melhoria da prática pedagógica, como forma de prevenção, permitindo ao professor ensinar de forma prazerosa.

Para Pires e Eder (2012), o psicopedagogo deve compreender as inter-relações de diversos elementos afim de compreender o desenvolvimento da criança e não cometer o erro de avaliar superficialmente, de modo a estigmatizar o aluno, reforçando suas dificuldades e causando uma baixa autoestima e pré-conceitos do professor com relação a ele.

A educação dos surdos e a educação regular têm sofrido uma sustentação teórica vinculada a clinicalização dos fracassos. As crianças são avaliadas por médicos e psicólogas que diagnosticam seus problemas e o professor não consegue resolver os obstáculos encontrados em sala de aula. Por ser um caso médico, na surdez, essa tendência se reforça mais, pois, os surdos são privados, impedidos por sua deficiência auditiva.

Esta criança deve ser normalizada para que sua vida se assemelhe a dos ouvintes. As atividades mecanizadas, treinos auditivos e leitura-labial propostos pelas escolas visam à reprodução da fala. No entanto, os surdos não aprendem a sua língua natural, a língua de sinais, pois, a língua dos ouvintes é a única permitida. Isso leva a criança surda a não aprender a estruturar seu pensamento, pois, falta-lhe uma língua que o instrumentalize.

O respeito ao aluno surdo deve ser baseado na compreensão das causas e consequências do fracasso escolar. É necessário esclarecer a dúvida de o surdo possuir o pensamento abstrato ou de que forma opera esse pensamento. É preciso entender que a aprendizagem é um processo social, com diversos meios voltados a facilitar e medir a aprendizagem, respeitando o desenvolvimento de cada aluno.

O professor e o psicopedagogo devem rever métodos tradicionais, reducionistas e inviabilizadores do prazer na aprendizagem. Os professores não compreendem as causas dos

fracassos dos alunos surdos em escolas regulares. Há necessidade de uma visão diferente para a educação do surdo.

Uma escola onde o surdo possa assumir sua identidade, valorizar sua cultura, que lhes permita um ambiente linguístico necessário para que se desenvolvam suas potencialidades linguísticas e comunicativas (PIRES e EDER, 2012).

Para que o psicopedagogo alcance êxito no auxílio dos distúrbios de aprendizagem o profissional, segundo Vercelli (2012), ele precisa considerar os elementos físicos, emocionais, psicológicos e sociais do sujeito. Sua intervenção pode acontecer na escola e na clínica com caráter terapêutico. Por meio da psicopedagogia institucional nas escolas, terá o objetivo voltado a prevenção das dificuldades de aprendizagem e do fracasso escolar.

Com o novo contexto educacional da educação básica, que recebe crianças com necessidades educacionais especiais, a psicopedagogia assume um papel importante auxiliando os professores, os pais e a equipe escolar no trabalho com a inclusão, pois não basta oferecer a vaga ao aluno com necessidades especiais, mas atendê-lo para que este desenvolva suas habilidades educacionais.

O psicopedagogo institucional e a equipe escolar deverão avaliar os fatores que interferem na aprendizagem dos alunos e suas causas, trabalhar como assessor psicopedagógico, ouvindo e conversando sobre a escola com os diversos profissionais da instituição. Precisará executar ações como levantamento, compreensão, análise das práticas escolares em suas relações com a aprendizagem promovendo a construção de novas práticas produtoras de melhor aprendizagem.

Deverão englobar todos os trabalhos que oferecem suporte pedagógico e clínico realizado no espaço escolar, ser um trabalho de prevenção, ou seja, tornar a escola a solução, pois é nela que crianças e jovens irão adquirir conhecimentos para viverem em sociedade.

O psicopedagogo deverá ajudar a equipe escolar a tornar o espaço escolar um espaço de construção do conhecimento, colaborando na elaboração do projeto pedagógico visando os conteúdos, a metodologia e os objetivos do ensino.

Escolas, pais e alunos deverão confiar no trabalho do psicopedagogo e estar abertos a mudanças caso sejam necessárias, em uma relação de reciprocidade e troca mútua de conhecimentos que poderá favorecer o processo de aprendizagem de muitos aprendentes (VERCELLI, 2012).

Com base na ideia de Nunes (2011), não se deve esperar que o surdo aprenda da mesma maneira que o ouvinte pois, ambos são diferentes e possuem especificidades como o canal utilizado pelo ouvinte, denominado percepção auditiva com interações verbais e escrita fonológica. O surdo possui uma língua viso-espacial, a LIBRAS.

A Libras foi desvalorizada por muito tempo no Brasil. Lopes (2010) afirma que a grande dificuldade de leitura e escrita do surdo é o seu atraso linguístico devido ao atraso na aprendizagem da sua primeira língua e que as aulas oferecidas aos surdos são pouco atrativas, pois são planejadas para os alunos ouvintes.

Pires (2012) ressalta destaca a obtenção de grandes avanços no atendimento às necessidades do deficiente auditivo, buscando o atendimento das especificidades desse sujeito, com mudanças nas leis e políticas públicas e uso nas escolas da linguagem de sinais.

Cytrynowicz (2011) diz que quando nascemos somos capazes de reconhecer alguns objetos, mas, para tanto, dependemos do uso de milhões de neurônios do córtex temporal e essa função é aberta para experiências e treinamentos.

Isso significa que a quantidade de estímulos recebidos influencia sobre a aprendizagem. Brito (2012) se preocupa com a educação inadequada oferecida aos surdos, pois, pode ocasionar sérios distúrbios emocionais que são confundidos com distúrbios neurológicos ou mentais.

A aquisição da compreensão é obtida a partir da utilização de vários processos cognitivos como a memória e a inferência. Carneiro, Csipai & Couto (2011) discutem que quanto mais estratégias o estudante surdo sinalizador utilizar melhor será a sua compreensão e o seu aprendizado.

Botelho (2010) critica a educação oralista para os surdos porque ela propõe as mesmas condições de comunicação oral oferecida aos alunos ouvintes. Ele ressalta que o surdo deve frequentar a mesma sala de aula dos alunos ouvintes para aproximar-se deles e aprender por meio das interações.

O Psicopedagogo poderá atuar para contribuir com esse processo. Para Pires e Eder (2012) o psicopedagogo deve analisar e compreender as interpretações de fatores hereditários, sociais, culturais, pedagógicos, psicológicos e ou médicos, compreendendo melhor o

desenvolvimento da criança e deverá rever métodos e adotar uma visão diferente de modo a valorizar a cultura do surdo.

Com a equipe escolar, o psicopedagogo deverá avaliar os fatores que interferem no aprendizado do surdo e Vercelli (2012) destaca a importância do papel deste profissional para analisar, orientar e auxiliar o aluno surdo, os professores e a família desses alunos. Escola, pais e alunos deverão confiar no trabalho do Psicopedagogo e estarem abertos às mudanças necessárias indicadas por este profissional que irá favorecer o processo de aprendizagem dos alunos surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apontou que as representações e os discursos no contexto da surdez têm se delimitado em modelos conceituais opostos como o modelo clínico *versus* modelo sócio antropológico.

Esta forma dicotômica e reducionista de observar o surdo e a surdez leva a ocultação de novas propostas e narrativas pedagógicas, estabelecendo um falso consenso de mudança, impedindo de tratar tais sujeitos e temas em suas complexidades, multiplicidades, ambiguidades, irregularidades, contradições, ambivalências e tensões.

Os discursos limitados ao nível de oposição, de binarismos simplificam e obscurecem a compreensão das realidades surdas. É necessária uma redefinição de conceitos nesta área teórica em uma perspectiva pós-moderna e pós-colonial, a fim de evitar a recriação de mecanismos que possam continuar servindo de controle e de apagamento das minorias linguísticas e culturais.

Embora o discurso sobre a surdez tenha avançado e mudado rumo ao discurso do multiculturalismo e do respeito à diversidade, é preciso tomar cuidado com as ideologias e políticas subjacentes a esses paradigmas que estão inseridas nas representações construídas sobre o outro e como os conceitos de identidade e cultura são definidos e concebidos.

É importante refletir criticamente os vários discursos e interpretações sobre as atuais propostas de educação para surdos. Isto deve ser feito sem modismos, conservadorismos e de

simplificações teórico-conceituais. O consenso de uma abordagem bilíngue na escolarização dos surdos parece estar situado entre pesquisadores e educadores da área.

O bilinguismo seria a prática mais adequada às necessidades da pessoa surda, pois, habilita a um desenvolvimento pleno da linguagem. Algumas instituições educacionais consideram que o surdo participe de educação oralista, voltada a práticas pedagógicas para alunos ouvintes e isso pode ocasionar grandes fracassos escolares para o surdo.

A linguagem de sinais seria a melhor alternativa, permitindo a comunicação do surdo e a sua interação com os alunos ouvintes. Para melhorar a comunicação com o surdo, é preciso que as instituições educacionais e o psicopedagogo possam viabilizar os recursos para oferecer condições de apreensão do conhecimento.

Tais instituições deverão possuir um gerenciamento a fim de proporcionar uma educação voltada para todos, com condições de levar o aluno surdo a conhecer, aprender e se desenvolver em um espaço sem preconceitos, formando uma consciência crítica. Toda educação deve ser baseada na afetividade e superação do problema.

O psicopedagogo deve trabalhar envolvendo a família, orientando professores e modificando planejamentos para se adaptar aos alunos surdos, criando situações que favoreçam o desenvolvimento da autoestima do aluno. Poderá também propor ao aluno a linguagem de sinais (Libras) como língua oficial para o surdo.

Algumas informações levam a entender que o fator mais importante em ser bilíngue é que as duas línguas devem ser igualmente valorizadas. Mas a realidade é um pouco diferente, pois evidencia que muitas escolas que atendem alunos surdos ainda não possuem o conhecimento da linguagem de sinais porque nem todos julgam sua importância.

A Libras precisa se tornar uma identidade cultural, com a língua Portuguesa utilizada como modalidade de escrita e a Libras como modalidade de informação, conhecimento e diversidade cultural na comunidade surda e na ouvinte.

Portanto, o psicopedagogo, a instituição escolar, seu corpo docente e a família do aluno surdo deverão se unir para analisar, orientar e auxiliar no processo de ensino aprendizagem do deficiente auditivo estimulando a novas conquistas, seus esforços, aprendizagem e a utilização da linguagem de sinais como meio facilitador da comunicação e interação com os

ouvintes, desenvolvendo sua aprendizagem, relacionamentos sociais e emocionais do sujeito surdo.

REFERÊNCIAS

BAYTON, C. D. **Sinal proibido: a cultura americana ea campanha contra a linguagem de sinais**. Chicago: Imprensa da Universidade de Chicago, 1996.

BHABHA, H. K. **Publique crítica colonial**. In: GREENBLATT, S. & GUNN, G. (Eds.). **Redesenhar os limites: a transformação dos estudos literários norte-americanos e Inglês**. New York: Modern Language Association, 1992.

_____. **Local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BISOL, C.; SPERB, T. M. Discurso sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, vol. 26, n 1, pág.7-13, Brasília, janeiro-março, 2010.

BLUMER, L.; BRUNN, E. J. P. **A psicopedagogia e a educação inclusiva: aluno com surdez**. Revista Conteúdo, vol. 1, número 6, 2011.

BOTELHO, P. **Educação inclusiva para surdos: desmistificando pressupostos**: UFMG, 2010.

BOTELHO, P. **Segredos e silêncios na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRITO, L.F. **Trabalhos em linguística aplicada**, Brasil, 2012.

CAMPOS, A. M.; SOUZA, C. L.; ALMEIDA, D.S.; ARAÚJO, R. P. C. Dificuldades de aprendizagem e nas relações interpessoais do deficiente auditivo numa sala de aula de uma escola regular. **Revista de ciências médicas e biológicas**, vol. 2, número 2, portalseer.ufba.br, 2010.

CARMO, C. R. S.; BIFI, C. R.; CARMO, R. O. S. Inclusão social: Um estudo comparativo entre políticas e práticas em instituição de ensino superior. **Cadernos da FUCAMPS**, vol. 11, número 15, 2011.

CÁRNIO, M. S.; CSIPAI E. S.; COUTO M. I. V. Relação entre níveis de compreensão e estratégias de leitura utilizadas por surdos sinalizadores em um programa terapêutico. **Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, SCIELO, Brasil, 2010.

CARVALHO, R. E. (2003). A incorporação das tecnologias na educação especial para a construção do conhecimento. In: SILVA, S. & VIZIM, M. (Orgs.). **Educação Especial: Múltiplas leituras e diferentes significados**. São Paulo: Mercado de Letras.

CENSO, IBGE, 2010. Instituto Brasileiro de geografia e estatística, censo2010.ibge.2010.

CHIHAYA, K. **Winaudio Produtos e Serviços, notícias em Audiologia**. <http://www.winaudio.com.br>, 2012.

CYTRYNOVICZ, R. **Coluna Volta ao Mundo em 80 livros**, publishnews.com.br, 2011.

FERREIRA, A. B. H. **Minidicionário Aurélio**. 1 edição, pág.456, editora Nova Fronteira, 1985.

FOUCAULT, M. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GESSER, A. **Ensinar e aprender Língua Brasileira de Sinais como língua estrangeira: uma descrição microetnográfica**. Dissertação de mestrado inédita, Florianópolis: UFSC, 1999.

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

GOLDFELD, M. **A criança surda**. Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. Plexus, 2 edição, 2002-2007.

GOMES, J. C.; SOUZA, R.R. Bilingüismo como direito a diferença na educação escolar de surdos. **Revista Igarapé**, vol. 1, número 1, Brasil, 2013.

HALL, S. Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. In: SOVIK, L. (Org.). **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003^a.

_____. Questão multicultural. In: SOVIK, L. (Org.). **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003b.

_____. Que "negro" é esse na cultura negra? In: SOVIK, L. (Org.). **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003c.

Lei número **10.436** de abril de 2002.

LOPES, T. C. O processo aquisitivo da escrita da língua portuguesa por surdos. **Acta Tecnológica**, vol.5, nº 2, 2010.

MAHER, T. M. **Ser professor sendo índio: questões de lingua(gem) e identidade**. Tese de Doutorado Inédita. Campinas: Unicamp, 1996.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, P. A. L. O fator lingüístico na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo da criança surda. **Revista Virtual da cultura surda e diversidade**, 3 edição, pág. 120, 11, 2008.

NUNES, J.D. Discutindo metodologias e a importância do intérprete em libras. **Psicopedagogia Clínica e Institucional**, bdm.bce.unb.br, 2011.

PIRES, C.L.; EDER, M.S. Educação de surdos e fracasso escolar. **Revista Educação Especial**. Editora 2000, número 15, Brasil, 2012.

PIRES, E. M.; OLIVEIRA, M. P. 1 curso, em âmbito nacional, de Pós-Graduação Lato Sensu em formação de professores para educação de pessoas surdas. **Anuário discente**, Volume 1, n 1, 2012.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

SILVA, I. R. **As representações do surdo na escola e na família: entre a (in)visibilização da diferença e da 'deficiência'**. Tese de doutorado inédita, Campinas: Unicamp, 2005.

SKLIAR, C. B. A educação para os surdos: Entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças. **Anais do seminário: desafios e possibilidades na educação bilíngüe para surdos**, 21 a 23 de julho, p. 32-47. Rio de Janeiro: Ed. Lítera Maciel Ltda, 1997.

SKLIAR, C. B. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. In: SILVA, S. & VIZIM, M. (Orgs.). **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

_____. A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SOARES, C. C. R. **Interfaces entre sujeitos da ambientoterapia, psicopedagogia e inclusão escolar, horizontes possíveis**. UFRGS, Repositório Digital, lume, 2013.

SOUZA, E.F. VASCONCELOS T.C. O papel do Psicopedagogo no contexto atual. **Revista Rebes**, Pombal- PB, Brasil, vol.2, n 1, pág. 53-58, 2012.

VERCELLI, L. C. A. O trabalho do psicopedagogo institucional. **Revista Espaço Acadêmico**, número 139, dezembro, 2012.

SOBRE OS AUTORES

Yuri Miguel Macedo (organização) – Professor Pesquisador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Espírito Santo, licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança - FABIBE, Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira, Especialista em Educação de Jovens e Adultos, Aluno do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia, atuando principalmente nos seguintes temas: Identidade, Cultura, Classe, Gênero, Educação, Devoções, Transversalidade e Ancestralidade. Coordenador do Grupo de Pesquisa Educação Transversal (UFES) e atua como vice coordenador do Grupo de Pesquisa Erê-Ecoa (UFES). Integrante da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). E-mail: yurimacedo@id.uff.br

Cláudia Braga Maia (organização) – Professora da UNEB – Universidade do Estado da Bahia, Campus XVII Eunápolis, atuante no colegiado de Turismo e professora de LIBRAS da instituição. Mestranda no Programa de Pós Graduação de Ensino e Relações Étnico Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB/PPGER/CSC. Porto Seguro BA, Brasil. Estudante – pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Linguagens, Poder e Contemporaneidade – GELPOC/IFBA. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação Transversal CAPES-CNPQ. E-mail: claudiabragamaia@gmail.com

Renata Aparecida Jesus Ribeiro Silva Costa - É intérprete de LIBRAS, em exercício na rede municipal e estadual de ensino de Jequié/Bahia, desde 2006. Tem, em sua trajetória profissional, experiência com crianças e jovens surdos da educação infantil e educação básica. Atualmente, está vinculada ao Núcleo de Ações Inclusivas para Pessoas com Deficiência (NAIPD) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB - Campus de Jequié, atuando como profissional intérprete de LIBRAS junto a um discente surdo do curso de Matemática, turno Noturno. É vice-diretora do CIL (Central de Interpretação de Libras) e ASCEEJE (Associação de Surdos do Centro Educacional Especializado de Jequié) e exerce também a função de pedagoga nessa unidade. Tem Pós-graduação em psicopedagogia e Libras.

Patrícia Ribeiro Novaes - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié (2004) e especialização em Neuropsicologia pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (2005). Atualmente é Diretora Escolar do Serviço Social do Comércio Administração Regional no Estado da Bahia e Tutora EAD da Universidade Norte do Paraná. Tem experiência na área de Educação.

Wellington Jhonner D. B. da Silva - Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG-2016), na linha de pesquisa: Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão. Especialista em Docência Universitária pela Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin (FTED-2013). Graduado em Licenciatura Plena em Letras: Português-Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Goiás (UEG- Câmpus de Iporá-2011). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão (NEPPEIn). Atuou como professor de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos cursos de: Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras e Matemática, bem como nas disciplinas de: Língua Inglesa I e II,

Laboratório de Prática Oral de Língua Inglesa I e II e Prática de Comunicação Escrita em Língua Inglesa do curso de Letras, na Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Iporá, nos anos de 2012-2013 e início de 2014. Tem experiência na área de Educação Especial/Inclusão/Educação e Letras. Já realizou trabalhos na área de Alfabetização e Letramento (formação pela Universidade de Brasília-UnB), Formação Continuada de Professores, em Língua Inglesa ênfase para Processos Comunicativos, Interpretação e Produção Textual e Ensino e Aprendizagem de Segunda Língua (Língua Brasileira de Sinais, Português e Inglês). Aprovado no Exame Nacional de Certificação de Proficiência para Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa/Libras-PROLIBRAS. Atualmente, é Vice-Coordenador do Núcleo de Acessibilidade da UFG-RC e Professor Efetivo da Carreira do Magistério Superior na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão e desenvolve pesquisas e orientações na área de Educação Especial e Inclusão (Educação Bilíngue para Surdos; Ensino de Língua Portuguesa como segunda Língua (L2) para surdos; Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Formação de professor para atuar com alunos Público Alvo da Educação Especial).

Cláudia Nunes Barreto - Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade do Estado da Bahia (2004). Atualmente é PROFESSORA da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

Jaqson Alves Santos - Especialista em Tradução/ Interpretação e Docência em Libras pela Uníntese (2017), Cursando Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Perspectiva da Educação Inclusiva no Instituto Federal do Norte de Minas (IFNMG). Graduação em Letras pela Faculdade Entre Rios do Piauí- FAERPI (2015), Letras Libras pela Faculdade Entre Rios do Piauí- FAERPI (2016), História pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB (2014), Proficiente em Libras (TILSP E ILS). Atualmente, Professor de Libras e Educação Inclusiva da Universidade Federal do Sul da Bahia- UFSB Campus Paulo Freire e Tutor Externo do curso de Letras Libras da Uniasselvi. Atuando principalmente no seguinte tema: inclusão escolar e social.

Marcelo Meira Alves - Mestrado em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (2016); Pós-Graduado em Educação Especial - ensino do aluno com deficiência auditiva, pelo Centro Universitário Claretiano (2015); Graduado em Filosofia (Licenciatura) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (2014), campus Vitória da Conquista - BA; Graduando em Pedagogia, pelo Centro Universitário Claretiano (2018).

Wasley de Jesus Santos - Mestre em Linguística (Aquisição da Linguagem), pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGLin da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Uesb. Especialista em Libras (Língua Brasileira de Sinais), pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - Uniasselvi. Especialista em Língua Portuguesa, com ênfase em Linguística, pela Faculdade do Noroeste de Minas - Finom. Graduado em Letras (Português/Espanhol/Literaturas), pela Universidade Estadual de Santa Cruz - Uesc. É

membro associado do Gelne - Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste. Obteve os títulos de proficiência na tradução e interpretação de Libras/Português/Libras em 2007 e no ensino de Libras em 2008, ambos pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, em parceria com o Ministério da Educação - Mec. Atua como docente nos cursos de licenciatura e bacharelado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - IF Baiano. Nessa mesma instituição, coordena o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - Napne. Ministrou os Seminários de Integração da disciplina Libras do curso de Pedagogia da Universidade de Uberaba - Uniube, Polo Itabuna - BA. Foi professor-pesquisador do componente curricular Libras da Universidade do Estado da Bahia - Uneb, pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor. Foi coordenador de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid (IF Baiano). Tem experiência como (e com a formação de) tradutor-intérprete educacional bilíngue, com Atendimento Educacional Especializado - AEE - para alunos com surdez (L1 e L2) e com formação continuada de professores nas áreas de Educação de Surdos, Educação Especial e Libras.

Pedro Ramon Pinheiro de Souza - Possui graduação em Teologia pela Faculdade de Teologia Integrada (2015), Especialização em Ciências da Educação pela Faculdade de Teologia Integrada, Especialização em Direito Constitucional pela Faculdade de Teologia Integrada e Mestrado em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (2017). Reconhecido

pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (Conceito CAPES 6). Atualmente é Servidor da Prefeitura Municipal de Mossoró-RN, lotado na função de Agente de Trânsito e Transporte no Setor de Educação para o Trânsito. Esta cursando Doutorado em Ciências da Educação na Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, desenvolvendo pesquisa na Área de Educação para Trânsito onde esta analisando a viabilidade de se implantar/executar um Programa de Educação para o Trânsito nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental do município de Mossoró-RN.

André Pedrosa Bezerra de Macedo - Possui graduação em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Paulista (2014). Especialização em Direito Administrativo pela Faculdade Internacional Signorelli (2014). Atualmente é Agente de Trânsito e Transportes da Prefeitura Municipal de Mossoró, lotado no setor de Educação para o Trânsito. Cursa Mestrado em Educação na Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, com pesquisa voltada para a Educação no Trânsito.

José Narcelio Barreto de Souza Júnior - Possui graduação em Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Anhanguera - Uniderp (2015). Atualmente é agente de trânsito e transporte da Prefeitura Municipal de Mossoró.

EDITORA

Editora Oyá

CNPJ: 14.192.813/0001-35

oyaeditora@gmail.com