EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA:

Pedagogias e Temáticas em discussão

Yuri Miguel Macedo

Claudia Braga Maia

(Orgs.)

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

Educação Especial e Inclusiva: Pedagogias e Temáticas em discussão

Yuri Miguel Macedo
Claudia Braga Maia
(Organizadores)

Educação Especial e Inclusiva: Pedagogias e Temáticas em discussão

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

Comunicação e Marketing

Gustavo Lago Oliveira

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: Pedagogias e Temáticas em discussão. 1.ed. / Yuri Miguel Macedo; Claudia Braga Maia (Orgs.) - Linhares: Editora Oyá, 2019, 106 p.

ISBN: 978-65-80187-01-0

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
O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	11
<i>David Kaique Rodrigues dos Santos e Claudia Braga Maia</i>	
LÍNGUA PORTUGUESA: O DESAFIO DA SEGUNDA LÍNGUA PARA OS SURDOS E A CRÔNICA COMO FACILITADORA DESSE PROCESSO	27
<i>Izabel Cristina Alexandre de Souza Prates e Jáima Pinheiro de Oliveira</i>	
ARTEFATO CULTURAL DO SURDO: LITERATURA SURDA.....	45
<i>Luine da Hora Santos</i>	
O DESAFIO DA INTERPRETAÇÃO TEXTUAL PARA OS ALUNOS SURDOS: AS CLASSES GRAMATICAIS INVARIÁVEIS E A SEMÂNTICA.....	61
<i>Roberto do Amaral Santos Júnior</i>	
ENSINO SUPERIOR E INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: PONTOS E CONTRAPONTO	77
<i>João Batista Lucena e Débora Suzane de Araújo Faria</i>	
INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES CEGOS NO ENSINO REGULAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	85
<i>Lucrécia de Aquino Santos</i>	
SOBRE OS AUTORES	101

APRESENTAÇÃO

Foi com muita alegria que recebi o convite para prefaciar essa importante obra. Tal satisfação se verifica por vários motivos, dentre eles por se tratar de um estudo relevante acerca da educação inclusiva e seus desafios, tema que está em consonância com a linha de pesquisa que desenvolvo intitulada “Invisibilidade social e energias emancipatórias em Direitos Humanos. Nesse grupo de pesquisa, temos desenvolvido inúmeros estudos sobre a invisibilidade das pessoas com deficiência em vários ambientes sociais, inclusive nas instituições de ensino. Outro motivo que muito me encanta é o fato de termos artigos que partem das experiências vividas pelos autores, sendo várias pesquisas feitas no “chão da escola”.

Todos os estudos reconhecem que a legislação brasileira (e também normas internacionais, a exemplo da Declaração de Salamanca) tem dispensado um tratamento amplo às pessoas com deficiência e a própria Constituição Federal de 1988, em inúmeros dispositivos proíbe qualquer discriminação a tais pessoas. Ocorre que, não obstante as várias normas, historicamente, tais pessoas têm sofrido os mais variados tipos de preconceito, que não se verificam apenas no tocante ao ambiente escolar, mas à própria vida social, cultural, esportiva, laborativa, entre outras situações.

Certamente, quando o legislador elaborou o texto Constitucional, afirmando que todos são iguais perante a lei, deixou a cargo do intérprete da norma fazer uma análise mais ampla desse princípio, tendo que contemplar, também, o direito à diferença. Assim, ganha destaque a crítica à igualdade formal construída sob a influência liberal que se transformou em uma ficção para pessoas e grupos sociais inteiros. Ganha força a necessidade de pensarmos também nas diferenças e como elas tem sido utilizadas como critério de exclusão. Trazendo a análise para o Direito à educação tal situação se repete e várias pessoas não conseguem usufruir desse direito de maneira digna. Em especial as pessoas com deficiência encontram inúmeros obstáculos de ingresso e permanência no ambiente escolar.

Estudos como os que estão presentes nessa obra, tornam-se fundamentais para refletirmos sobre a nossa prática docente. Nesse sentido, o primeiro artigo intitulado “O

currículo na educação de surdos”, de autoria de David Kaique Rodrigues dos Santos e Claudia Braga Maia, analisa o preconceito em torno das pessoas surdas e busca compreender a importância de se construir um currículo que priorize as culturas surdas. Expõe que as escolhas relacionadas ao currículo refletem relações de poder que estão em sua base e afirmam: *“A seleção dos conteúdos que irão fazer parte do currículo, como já mencionado, é uma relação de poder, onde prevalece a cultura dominante ouvinte, com o uso da palavra como regime de verdade, que se utiliza dos seus códigos, sendo facilmente compreendidos por sujeitos provenientes dela e incompreensível para os pertencentes a outras culturas, que não se utilizam destes códigos”*. O estudo volta-se também para a análise de diplomas normativos que dizem respeito às pessoas surdas, em especial a declaração de Salamanca, a LDB e a Lei 10.436/2002 (que reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais-Libras). Aponta ainda os avanços ocorridos na perspectiva inclusiva, mas também levanta os desafios existentes, sendo um deles a formação de professores em Libras.

Ainda acerca da temática da inserção das pessoas surdas no ambiente escolar, o artigo “Língua Portuguesa: o desafio da segunda língua para os surdos e a crônica como facilitadora desse processo” das autoras Izabel Cristina Alexandre de Souza Prates e Jáima Pinheiro de Oliveira, aborda o estudo da Língua portuguesa como desafio da segunda língua e as formas de adaptação à Língua Brasileira de Sinais. A partir de uma experiência com alunos do ensino fundamental II, as autoras utilizam o gênero narrativo “crônica” como ferramenta para despertar o gosto e a sensibilidade pela leitura. A pesquisa desenvolvida demonstrou que é possível termos a presença ativa de alunos com deficiência em sala de aula e arrematam: *“desde que todos estejam envolvidos no mesmo propósito de uma escola inclusiva, que deve assegurar igualdade de direitos a educação, satisfazer as necessidades de aprendizagem de cada aluno, incentivando-os a aprender e a desenvolver seu potencial, a partir de sua realidade”*.

O artigo seguinte, de autoria de Luine da Hora Santos, intitulado “Artefato cultural do surdo: literatura surda” converge com os estudos anteriores ao afirmar que a língua Brasileira de sinais possui características culturais próprias que não podem ser desrespeitadas e ignoradas. O artigo traz também uma rica exposição das contribuições de Karin Strobel e

de sua trajetória relativa à educação de surdos e do significado dos oito artefatos culturais que construiu para pensar a educação inclusiva. A análise volta-se também para a importância da literatura e constata que há um precário desenvolvimento de tal área e finaliza: *“Parte da comunidade surda precisa descobrir o mundo literário e o prazer pela leitura, para isso é necessário o apoio das escolas incentivando novas pontes de saberes, contribuindo para a existência de uma cultura surda e fortalecimento de uma identidade”*.

Ainda voltado para o discente surdo, Roberto do Amaral Santos Júnior no artigo “O desafio da interpretação textual para os alunos surdos: as classes gramaticais invariáveis e a semântica”, analisa de que formas ocorre a leitura de textos e a captação do sentido do que é lido por tais alunos. Nos traz o relato de um estudo de caso com um aluno surdo que cursa o segundo ano do ensino médio (na modalidade de educação profissional). Utilizou para a pesquisa o texto “O homem e o macaco” que estava sendo objeto de estudo pelo professor de Língua Portuguesa da turma que o aluno fazia parte. Após expor o caminho percorrido no estudo de caso, o autor concluiu que houve dificuldades do aluno ao depara-se com classes gramaticais invariáveis (como advérbios e preposições). No entanto, verificou também que o material produzido pelo aluno foi muito rico e concluiu: *“Em vista disso, este trabalho será processual, acompanhado de uma avaliação constante, que garanta tanto a explanação dos conteúdos gramaticais, mas, principalmente, a prática, a partir de um planejamento que leve em conta as especificidades linguísticas desse sujeito”*.

O artigo seguinte, intitulado “Ensino Superior e inclusão da pessoa com deficiência física: pontos e contrapontos” dos autores João Batista Lucena e Débora Suzane de Araújo Faria, nos proporciona uma reflexão sobre a inclusão das pessoas com deficiência a partir de uma pesquisa qualitativa em torno das ações desenvolvidas pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas-NAPNE, junto ao Instituto federal do Rio Grande do Norte. Os sujeitos da pesquisa foram alunos com deficiência que frequentam a licenciatura em física. Os autores concluíram que *“apesar de algumas ações estarem sendo implementadas ainda se tem muito por fazer para que a instituição seja realmente considerada inclusiva”*.

Por fim, Lucrécia de Aquino Santos traz o artigo “Inclusão Escolar de estudantes cegos no ensino regular: desafios e possibilidades” e nos presenteia com a análise histórica da

construção da educação inclusiva e os avanços normativos que tivemos. Afirmo que a instituição escolar precisa se reinventar para que possa assumir o compromisso social e ético de tornar-se inclusiva e de ser um espaço de respeito às diferenças. Para tanto, é preciso que sejam repensados os diferentes elementos que compõem o ambiente escolar, tais como, o currículo, as estratégias de aprendizagem, os recursos materiais, a acessibilidade e a formação de professores. A autora conclui que *“toda e qualquer mudança precisa partir primeiro do projeto político pedagógico, sem o posicionamento da escola as coisas não serão repensadas, posterior a isto, investir na formação docente e buscar adquirir recursos tecnológicos acessíveis. Este tripé, se funcionando em correlação vão culminar numa educação de qualidade para as pessoas com/sem deficiência”*.

É forçoso reconhecer que a exclusão tem como uma de suas consequências a estigmatização, onde se cria uma série de categorias do que se considera “normal” e “anormal” (ou diferente). A leitura dessa obra nos instiga à reflexão acerca da invisibilidade envolvendo as pessoas com deficiência no acesso à educação formal e mostra que os desafios dizem respeito a todos nós, professores, educandos e instituições. Reflexões como as que propostas, contribuem para a construção de um projeto educativo inclusivo em que o ser humano esteja sempre no centro de nossas preocupações. Parabéns às autoras e autores! Obrigada pela oportunidade de aprender com suas escritas e experiências!

Gilsilene Passon P. Francischetto

Vitória, fevereiro de 2019.

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

"Os outros ouvem, eu não. Mas tenho olhos, que forçosamente observam melhor do que os deles. Tenho as minhas mãos que falam..." (Emmanuelle Laborit, 1994).

Ao fazer uma breve análise na História dos surdos, podemos observar que estes já foram vistos pelos ouvintes como monstros, anormais e portadores de necessidades especiais. Esses diferentes atributos, para o mesmo sujeito, se dão em virtude das diferentes concepções que os ouvintes têm sobre a surdez. Quando os surdos foram nomeados monstros, não eram considerados seres humanos, a partir do momento que foram nomeados seres anormais (aqueles que não seguem a norma) ou portadores de necessidades especiais, foram enfim considerados seres humanos, que precisavam de reabilitação. Ou seja, uma visão distorcida, a surdez como uma falta, como deficiência, uma carência que desconsidera importantes questões de identidade cultural da comunidade surda.

Os surdos têm uma linguagem própria, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e desconsiderar sua linguagem, constituidora dos sujeitos, é negar, é silenciar a própria cultura surda. Os surdos são sujeitos de cultura e língua diferente da Língua Portuguesa dominante, não é melhor nem pior que a língua dos ouvintes, apenas diferente. Os ouvintes veem a surdez como uma falta, e o surdo a vê como sua identidade cultural.

Entendemos que o surdo brasileiro utiliza o português como uma segunda língua; portanto, a cultura do reconhecimento é importante para a minoria linguística, que traduz e afirma suas tradições culturais e históricas, dando visibilidade à cultura e às comunidades surdas [...] Nesse atravessamento de fronteiras, numa espécie de passagem ou imersão em outras culturas, por meio da escrita, os surdos estão tensionando poderes e legitimando seu discurso em territórios contestados de significação (MÜLLER e KARNOPP, 2015, p. 1057).

Temos que colocar em evidência as transformações ocorridas nos discursos sobre os surdos, tendo como foco a questão educacional e apontando para a importância de considerar um currículo que priorize as questões culturais. É por meio das subjetividades e das diferenças de identidades, que os sujeitos são conduzidos para o interior de uma cultura, neste caso, da cultura surda. (MÜLLER e KARNOPP, 2015).

O objetivo deste estudo é observar os discursos e seus enunciados e apontar a possibilidade de um currículo que reforce as diferenças e priorize a identidade cultural surda, no âmbito educacional. A metodologia deste estudo se deu através de análise documental das Leis referente à educação dos surdos.

A IDENTIDADE SURDA E AS DIFERENÇAS

A pesquisa da concretização da Linguagem de Sinais para Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) vem aumentando e, com ela, a necessidade de conhecer aspectos de sua história, pois temos no Brasil uma carência enorme de pesquisa histórica dos surdos. O INES – Instituto Nacional de Estudos de Surdos, possui uma riqueza extraordinária em fontes documentais que ajudam na construção de novos sentidos e novos olhares e novas identidades para a Educação dos Surdos, que irão enriquecer a pesquisa historiográfica no nosso país. A função desse trabalho é a preservação de fontes documentais que carecem de pessoas que compreendam a importância da memória para as narrativas da História e por fim, acreditamos que essas narrativas nos ajudam a compreender os possíveis sentidos emanados das documentações e desses lugares de memória e identidade surda.

Historicamente o discurso ouvinte em relação aos surdos sofreu grandes transformações. Primeiramente se faz necessário o entendimento do que vem a ser cultura surda. “A expressão cultura surda é entendida no plural, ou seja, como culturas surdas, visto que não é possível afirmarmos a existência de uma única cultura surda; as culturas hibridizam-se, são heterogêneas e móveis” (MÜLLER e KARNOPP, 2015).

Devido ao caráter híbrido, deslocado e móvel devemos discutir a identidade surda, pois importa percebê-la em estreita relação de dependência com a diferença, isto é, “identidade e diferença são inseparáveis, mutuamente determinadas, resultado de atos de criação linguística, ativamente produzidas” (SILVA, 2009).

Devemos identificar e reconhecer as identidades surdas. Segundo Gladis Perlin (1998), as identidades podem ser definidas como:

- Identidade Flutuante: na qual o surdo se espelha na representação hegemônica da cultura ouvinte, vivendo e se manifestando de acordo com o mundo ouvinte;
- Identidade Inconformada: na qual o surdo não consegue captar a representação da identidade ouvinte, hegemônica, e se sente numa identidade subalterna;
- Identidade de Transição: na qual o contato dos surdos com a comunidade surda é tardio, o que faz passar da comunicação visual-oral (na maioria das vezes truncada) para a comunicação visual sinalizada – o surdo passa por um conflito cultural;
- Identidade Híbrida: reconhecida nos surdos que nasceram ouvintes e se ensurdecaram e terão presentes as duas línguas numa dependência dos sinais e do pensamento na língua oral;
- Identidade Surda: na qual ser surdo é estar no mundo visual e desenvolver sua experiência na Língua de Sinais. Os surdos que assumem a identidade surda são representados por discursos que os veem capazes como sujeitos culturais, uma formação de identidade que só ocorre entre espaços culturais surdos.

Cada identidade se fortalece quando os mesmos se relacionam com os seus pares. E é uma identidade vista também como multicultural apoiando-se na diversidade. A partir do momento em que compreendemos as diferentes identidades culturais, deve se observar que tipos de comunicações que esses indivíduos fazem uso e assim estabelecer uma comunicação mais adequada. Falar e sinalizar junto não são a melhor forma de se comunicar com a pessoa surda, às vezes nós ouvintes pensamos que estamos ajudando, mas na verdade tornamos a comunicação mais confusa. Pois o indivíduo não sabe se olha para os seus lábios ou para suas mãos. (PERLIN, 1998).

Entende-se que a instituição de ensino é uma importante ferramenta política, possui um papel fundamental na formação dos indivíduos, abrangendo toda uma população por um período prolongado de tempo. Em seu interior são constituídos sujeitos através do currículo, de forma direta por meio dos conteúdos ensinados, ou de forma indireta por meio de suas normas, “há uma clara conexão entre a forma como a economia está organizada e a forma como o currículo está organizado” (SILVA, 2011, p. 45).

O currículo é intencionalmente excludente e através dele estipulam-se as regras. Nesta ação, algumas questões devem ser consideradas: O que os estudantes devem se tornar? Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Qual o tipo de sociedade que se pretende? Decide-se então o que ensinar. Para cada modelo de sociedade tem-se um currículo hegemônico.

RELAÇÕES DE PODER VISIBILIZADAS NO CURRÍCULO

Decidir que tipo de indivíduo será formado, selecionar os conhecimentos a serem ensinados, é uma relação de poder. Observa-se assim que essa intencionalidade nada mais é que uma relação de poder.

Foucault (2008) pensa que todos nós somos frutos do poder, a constituição do poder, identidades descentralizadas, subjetividades descentralizadas. Os espaços de poder estendem-se a todos os lugares, na mídia eletrônica, onde os sujeitos são presos, normatizados, engaiolados nessa estrutura de poder.

A aliança de poderes baseada na rede de políticas neoliberais presidiu num processo de intensificação da globalização do capitalismo com uma vocação para colonizar, mercantilizar e privatizar todas as áreas da vida, incluindo espaços públicos, produção intelectual, a base de recursos naturais e corporeidade humana.

Neoliberalismo mais do que uma série de direitos econômicos, sociais e culturais, é doutrina e ideologia, a política é um paradigma da civilização centrada no mercado capitalista como o principal regulador da vida social em geral.

O capitalismo neoliberal tem sido confrontado por movimentos e mobilizações em todo o mundo. A maneira mais geral de caracterizá-lo é como uma crise da civilização ocidental capitalista em sua era de globalização neoliberal.

Um “regime de verdade” dentro do pensamento foucaultiano, segundo o autor, “produção de poder” através de seus discursos. Identidade é uma configuração de poder, que hoje é flutuante, descentrada, híbrida, porque se não for assim, não conseguem controlar nossas identidades.

Shiroma, Garcia e Campos (2011) falam em “conversão das “almas”, o Estado lança uso de políticas estrategicamente pensadas como forma de fiscalizar o ambiente escolar, cumpridora do processo hierárquico. Uma força do capitalismo neoliberal sem trabalhar o espírito crítico. Que estratégias são essas? Como nos convertem a alma? Através do neoliberalismo com a omissão do Estado, pensando nesse grande “mercado”.

Porque as autoras conseguiram usar o termo “conversão das almas”, quais são as estratégias de convencimento? Para além do discurso, o peso das questões econômicas. Vivemos numa sociedade desigual financeiramente. Como se faz a conversão das almas? Por que nos deixamos seduzir? Por que reproduzimos o que o regime liberal deseja sem questionar? Porque somos seus reprodutores.

O Ministério da Educação (MEC) usa as próprias portarias instituídas para induzir as escolas a seguirem o modelo de maior performance de qualidade do ensino. Avalia o desempenho do professor, quer evidências de metodologias ativas e de avaliações periódicas de desempenho. A questão da competitividade vem à tona. “Cada vez mais as políticas sociais e educacionais estão sendo articuladas e legitimadas em função do aumento da

competitividade, desenvolvendo as habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas fórmulas econômicas da alta modernidade”. (BALL, 2004, p.15).

A educação está a favor do neoliberalismo. Um “dizer”, não dito. Um processo de inclusão excludente, por conta da pedagogia de “mercado”. Baseada em índices e metas a cumprir tendo a Escola como uma fábrica. Se quiser saber como funciona a política, pesquise por onde circula o dinheiro. A estratégia é desvincular o foco (para manter o controle social). Isso reúne diversos setores sociais. Para manter a “pedagogia da hegemonia”, uma pedagogia das competências para formar um cidadão “empregável”. Um discurso voltado para a educação sem uma discussão/debate concreta.

Qual é o poder da palavra? Convencimento, mídia massificada até que o “conteúdo” imposto divulgado seja tomado como “verdade” absoluta e não questionável. Esse discurso propagado como verdade promove “subjetividades”? Somos convencidos e reproduzimos o discurso dessa “verdade” através da “palavra”. Hoje nós reinterpretamos os discursos e os reproduzimos. Para quê colocar alguém para fiscalizar e supervisionar se somos fiscais de nós mesmos?

As palavras representam convenções sociais, econômicas e históricas construídas na sociedade. Podemos pensar o “discurso” como “fala”, que carrega poderes que se tornam uma verdade. Como é que pela liturgia da palavra me capturo como sujeito que sou? Por que somos cooptados? Fazemos parte disso e legitimamos esse regime e seus projetos. Parecem que os gestares sabem exatamente a quem eles devem “capturar”.

Produzem documentos, conhecimentos e conteúdo que são tomados como algo concreto que acaba por se tornar “verdade”. Neste caso, os conteúdos trabalhados em sala de aula. Não se atinge os objetivos. Existe uma cobrança hierárquica, instrumentos fiscalizadores. É o mercantilismo nas relações.

A seleção dos conteúdos que irão fazer parte do currículo, como já mencionado, é uma relação de poder, onde prevalece a cultura dominante ouvinte, com o uso da palavra como regime de verdade, que se utiliza dos seus códigos, sendo facilmente compreendidos por sujeitos provenientes dela e incompreensível para os pertencentes a outras culturas, que não se utilizam destes códigos. Assim, observa-se que o currículo não é responsável apenas

por transmissão de conhecimento, mas também pela produção de significados sociais, de poder e desigualdade.

Na tentativa de reger o pensamento e as ações da população são criadas leis, as quais todos devem seguir, caso não o faça, o cidadão pode ser punido. Dessa forma, a primeira medida é a criação de leis para que se minimize um “problema” enfrentado pela sociedade, seja de violência, corrupção ou preconceito. Assim “as Leis têm o poder de participar especialmente da constituição da identidade dos sujeitos a quem esta se refere” (COSTA, 2010, p.43).

POR UMA RESSIGNIFICAÇÃO DOS DISCURSOS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Desde 1948, logo no artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, já se proclamava a igualdade “em dignidade e direitos” de todos os seres humanos, ou seja, mesmo diante da premente diferença entre todas as pessoas, sem exceção, somos iguais em dignidade e temos direito a essa dignidade.

Em se tratando de leis, a primeira vez que as minorias têm sua representação é na Constituição Federal de 1988, que também, foi a primeira a contemplar direitos aos portadores de deficiência.

Na mesma esteira segue a nossa Constituição Federal, determinando como fundamento do próprio Estado Democrático de Direito a dignidade da pessoa humana (artigo 1º, inciso III) e ressaltando, em seu preâmbulo, que este Estado foi instituído com o escopo de “assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça”.

Acreditando na legislação como discurso acerca dos indivíduos surdos, serão analisados alguns documentos que tiveram grande influência na sua vida social, que modificaram as formas de se falar a seu respeito, constituindo uma nova identidade surda.

Aqui se analisará a Declaração de Salamanca, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e a lei nº 10.436, que institui a Libras.

Ao analisar a Declaração de Salamanca, a mesma enfatiza que apesar das peculiaridades de cada indivíduo, o currículo não pode ser diferente, defendendo a ideia de homogeneização do conhecimento, de padronização, mas apoiando aqueles que necessitam de uma atenção especial.

O termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

O aspecto negativo do discurso apresentado nesse documento é que o mesmo tem características tanto quanto contraditórias, pois reconhece que os surdos possuem outra forma de comunicação, mas seu currículo tem que ser igual ao dos ouvintes, ou seja, de um currículo padrão hegemônico. Novamente nota-se o predomínio da cultura dominante sobre outras culturas que não estão familiarizados com esse discurso.

Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente. O princípio regulador deveria ser o de providenciar a mesma educação a todas as crianças, e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requeiram (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

O aspecto positivo da Declaração de Salamanca é que esta ressalta a importância de os alunos terem exemplos de adultos portadores da mesma deficiência que obtiveram sucesso em suas vidas, pois assim teriam uma noção realista de sua capacidade.

Um problema recorrente em sistemas educacionais, mesmo naqueles que provêem excelentes serviços para estudantes portadores de deficiências refere-se a falta de modelos para tais estudantes. Alunos de educação

especial requerem oportunidades de interagir com adultos portadores de deficiências que tenham obtido sucesso de forma que eles possam ter um padrão para seus próprios estilos de vida e aspirações com base em expectativas realistas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) será analisada primeiramente nos aspectos referentes à educação em geral, em seguida será observado o discurso destinado à educação especial. Inicialmente torna-se interessante observar que a LDB está estruturada em 92 artigos dedicando apenas três artigos para a Educação Especial, abordando o tema de forma superficial.

Na luta por uma igualdade, através da educação em massa, unifica-se o currículo, e nesse processo de unificação é eleita uma “cultura nacional comum” que deve ser ensinada a toda população. O problema está em não se questionar que “cultura nacional comum” é essa, comum para quem? Essa unificação não é uma incorporação de diferentes culturas, mas sim a cultura de quem está no poder. De acordo com o chamado conceito “multiculturalismo” essa “igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente [...] A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente” (SILVA, 2011, p.90).

Entende-se por multiculturalismo tanto os estudos acadêmicos quanto as políticas institucionais que se desenvolvam em torno das questões trazidas pela emergência das sociedades multiculturais. Uma sociedade multicultural é aquela que, em um mesmo território, abriga povos de origens culturais distintas entre si. As relações entre esses grupos podem ser de aceitação e tolerância ou de conflito e rejeição. Isso vai depender da história da sociedade em questão, das políticas públicas propostas pelo Estado e, principalmente, do modo específico como a cultura dominante do território é imposta ou se impõem para todas as outras. A convivência entre culturas diferentes não é uma questão nova, mas que se intensificou nos últimos anos devido a acontecimentos marcantes (ZORZI, 2012).

Não é possível entender o multiculturalismo fora do contexto do fenômeno da globalização. Frente a esse fenômeno neoliberal de hegemonização dos padrões culturais globais, as culturas tradicionais locais se fortaleceram, reagindo contra a massificação dos

modos de ser. Por outro lado, apesar da massificação, do assujeitamento, vemos que essas comunidades culturais locais são capazes de se apropriar de partes da cultura eurocêntrica, transformando-as em uma algo novo e diferente do original.

Tratar a questão da diferença e das subjetividades, da identidade cultural, das relações de poder que nos atravessam, devem ser discutidas. Ou seja, tratar a questão histórica e política da diferença, não apenas celebrá-la. A educação trata a diferença como algo exótico ou folclórico sem a questionar as relações de poder, sendo que “a diferença, assim como a identidade, é um processo relacional [...] e, o que é (a identidade) depende do que não é (a diferença) e vice-versa” (SILVA, 2011, p.101). Segundo o multiculturalismo esse questionamento deve estar presente nas atividades em sala de aula. Assim, seria importante um currículo que não privilegiasse uma cultura em detrimento da outra, mas que refletisse, de forma equilibrada, as experiências das diferentes culturas.

No Capítulo destinado à Educação Especial, o Art. 1 da LDB trata de esclarecer o que é a Educação Especial como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (1996, art.58).

Outro aspecto importante a ser destacado, é que no Art.32 §3º da LDB assegura-se “às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” em sua educação, e no Art. 78 é abordada a Educação Bilíngue e Intercultural para os indígenas. No entanto, neste documento não é feita menção a forma que o conhecimento deve ser transmitido aos alunos surdos; a LDB refere-se apenas em “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Art.59, 1996). Assim observa-se que o surdo ainda não ocupa a posição de sujeito pertencente a uma cultura específica, como os indígenas.

A Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, tem um papel fundamental na construção da identidade dos surdos, pois ela reconhece “como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (Art. 1º).

A comunicação entre os surdos deixa de ser vista como um “improviso” e passa a ser uma Língua, com estrutura gramatical própria e através dela ocorre a transmissão do conhecimento para a comunidade surda brasileira. Esta lei obriga o ensino de Libras nos cursos de formação de profissionais da educação em todos os níveis.

No entanto, o parágrafo único do art. 4º ressalta que a “Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa”, ou seja, estabelece um grau de superioridade da Língua Portuguesa (LP) em relação à Libras, logo a língua do surdo portanto demonstra um sinal de falta, de incompletude assim como em seus usuários, já que é necessário o uso de duas línguas para seu aprendizado. Assim o surdo “é tornado oficialmente bilíngue e de uma nova categoria, já que sua língua de comunicação é Libras, e sua língua escrita é LP” (COSTA, 2010, p. 46).

A Língua de Sinais tem como objetivo promover a comunicação entre as pessoas surdas e ouvintes. A Libras, após anos de lutas, foi oficialmente reconhecida como segunda língua oficial do país, com a promulgação da Lei nº 10.436/02 e do Decreto nº 5.626/05, que propõe alterações nos currículos dos cursos de licenciaturas e Fonoaudiologia, como isso a pessoa surda passa a ganhar mais espaço na sociedade como cidadão. É necessário conhecer e analisar a legislação no que tange a formação em Libras e como se dá aplicação desta na educação de surdos, como é a realidade escolar de uma pessoa surda após tantas modificações benéficas na legislação. A partir da análise da legislação, da observação do trabalho de um educador com aluno surdo, nota-se que há um abismo entre a Lei e a realidade, devido à falta de formação do professor em Libras o processo de desenvolvimento dos alunos surdos em alguns casos é comprometido. Verificou-se que, apesar dos avanços em nossa legislação a realidade nas instituições de ensino com surdos permanece inalterada, gerando exclusão. É necessário compromisso com a formação de profissionais na área, para que assim o processo de inclusão de surdos seja pleno.

O reconhecimento da Libras como língua oficial, leva os surdos do Brasil, a escrever uma nova história, porém apesar dos avanços ainda há muitos fatores que levam muitos surdos a serem excluídos socialmente, como nas escolas, por não haver profissionais que os compreenda.

O Conhecimento é gerado com ato de pensar, portanto, com o reconhecimento da língua própria dos surdos, a Libras, houve uma mudança comportamental dos surdos, uma vez que sua língua foi reconhecida socialmente, eles passaram a ser considerados como cidadãos.

Infelizmente, muitas vezes a sociedade enxerga o surdo, como um cidadão, que apenas tem um limite na audição, nega reconhecer nesta pessoa um ser de direitos e deveres, com uma língua e cultura própria. A conquista do reconhecimento da Libras como sua língua e a modificação da visão do surdo como uma pessoa que não possui uma deficiência, mas uma diferença no modo de aprender e apreender o mundo, ainda é tímida, mais já obteve resultados significativos, como a aprovação da Lei Nº 12.319, de 1º de Setembro de 2010, que prevê a formação de interpretes e tradutores de Língua de Sinais para possibilitar aos surdos o acesso a informação. A Lei 10.436/02 institui a Libras como a língua materna dos surdos, o que passa a existir é a possibilidade de uma mudança de comportamento e de visão da sociedade em relação a essa população.

Faz-se necessário estudar a legislação de interesse dos surdos, assim como conhecer a realidade de instituições onde há pessoas surdas, entender como estas pessoas estão sendo tratadas, importante compreender a aplicabilidade das Leis.

Estas leis reconheceram a Língua Brasileira de Sinais, como meio de comunicação objetiva e utilização das comunidades surdas do Brasil. Ao mesmo tempo em que fez como que os currículos dos cursos de licenciatura fossem alterados com a inclusão de Libras em sua grade curricular. As mudanças na legislação proporcionaram a inclusão de surdos e criaram uma grande demanda por profissionais com formação em Libras.

Os surdos ao longo da história, foram considerados deficientes e “invisibilizados” pela sociedade. Não se sabe exatamente a quantidade de surdos no Brasil. O IBGE possui grande dificuldade de especificar este quantitativo, uma vez que a pesquisa solicita número geral de pessoas com algum tipo de deficiência, não especificando a questão da surdez.

De acordo como o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, considera-se pessoa surda, aquela que por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por

meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais.

No decorrer dos anos, a comunidade surda brasileira, lutou por seus direitos, para ter a Língua de sinais oficialmente reconhecida, de o modo a possibilitar a inclusão desta, que por anos foi privada de seus direitos devido à barreira na comunicação. Os surdos precisam se fazer entender, e também entender o outro, que na maioria das vezes são ouvintes, compreendendo o mundo a sua volta, poderem ter mais acesso aos direitos garantidos por lei, podendo ter uma melhor qualidade de vida. Devido à grande quantidade de pessoas surdas, se faz necessário que reconheçamos que a Lei 10.436/02, que institui a Língua Brasileira de Sinais-Libras, mais do que conhecer esta língua, também é um movimento social e político para o resgate dos surdos da marginalização linguístico-educacional vivenciada por eles durante décadas. Os currículos dos diversos sistemas e ensino sofreram modificações para atender as novas leis, no qual se tornou obrigatório a inclusão da disciplina de Libras.

Diante de tantas mudanças na legislação desde ano de 2000, surgiu um novo desafio: A formação de profissionais em Libras, que já estava previsto na Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000, para possibilitar aos surdos o acesso à informação. A formação de profissionais deve ser realizada através de cursos específicos de nível superior de Libras – licenciatura, tradução e interpretação. Devido à escassez de cursos específicos, outra forma de capacitar profissionais tem sido através de cursos de extensão e formação continuada, que não tem sido suficiente para suprir a carência das instituições, principalmente às de ensino.

É importante ressaltar que com a promulgação do decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, há uma mudança significativa, onde se passa a utilizar o termo “surdo” em lugar de “deficiente auditivo”, presente em documentos anteriores. Essa lei aponta um grande avanço na questão do reconhecimento dos surdos enquanto sujeitos de direito, bem como o reconhecimento da sua comunicação enquanto uma cultura diferenciada. A língua de sinais preenche as mesmas funções que a Língua Portuguesa falada, portanto, para ser adquirida, preferencialmente, é necessário que as crianças surdas tenham convívio com adultos surdos

que possam inseri-las no funcionamento linguístico-discursivo dessa língua. Nota-se que devido à falta de formação dos profissionais em Libras, estes alunos surdos são excluídos do processo de ensino aprendizagem, isso acaba por comprometer o crescimento de desenvolvimento humano dos mesmos.

REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES

O presente, teve a intenção de observar as transformações do discurso referente à educação de surdos no decorrer dos anos, e enfatizar a importância de uma abordagem pedagógica que reforce as diferenças e priorize a valorização das identidades culturais surdas. Durante muitos séculos os surdos foram colocados à margem da sociedade, o fato de a fala ser considerada algo divino contribuía para esta marginalização.

Conforme apresentado, historicamente começou-se a pensar em educar os sujeitos surdos, pois se via uma posição marginalizada, baseada no preconceito. Os surdos, pelo olhar do discurso dos ouvintes, continuam sendo vistos como seres inferiores, os diferentes enunciados descritos no decorrer dos anos foram mais de humanização do discurso do que a efetiva mudança. O surdo ainda é visto como ser incompleto, portador de necessidade especial, possuidor de uma língua também incompleta, que pode ser reabilitado.

Importante apontar que a cultura surda, como outras culturas, formas de saber/fazer, devem ser valorizadas no sentido de que se percebam representadas no currículo escolar, que a cultura nacional comum é uma entre tantas outras culturas, com interesses diferentes. E, portanto, não deve em tempo algum, se sobrepor sobre a cultura surda.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. **Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar**. educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 18 de Dezembro de 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
_____. **Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 18 de Dezembro de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Lei Federal nº 10.436**. Brasília, 2002.

_____. **Lei n. 12.319, de 01 de setembro de 2010**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm>. Acesso em 18 de Dezembro de 2018.

_____. **Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em 18 de Dezembro de 2018.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. **A Educação do Surdo Ontem e Hoje: Posição Sujeito e Identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca - Espanha.

FOUCAULT, Michael. **O nascimento da biopolítica**: curso dado no collège de France (1987-1979), tradução Eduardo Brandão, São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LABORIT, Emmanuelle. **O voo da gaivota**. Tradução Lelita de Oliveira. São Paulo: Best Seller, 1994. Escrito com a colaboração de Marie-Thérèse Cuny.

MÜLLER, Janete Inês; KARNOPP, Lodenir Becker. **Tradução cultural em educação**: experiências da diferença em escritas de surdos. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 41, n. 4, Out. /Dez. 2015. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000401055&lng=pt&tlng=pt> Acesso em 15/12/2018.

PERLIN, Gladis. **As diferentes identidades surdas**. FENEIS – Ano IV – Número 14, Abr./Jun de 2002. <https://issuu.com/feneisbr/docs/revista_feneis_14>. Acesso em 15/12/2018>. Acesso em 15/12/2018.

SHIROMA, Eneida Oto, GARCIA, Rosalba Maria Cardoso, CAMPOS, Roselane Fátima. **Conversão das “almas” pela liturgia da palavra**: uma análise do discurso do movimento todos pela educação. In: BALL, Stephen J., MAINARDES, Jeferson. Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Editora Cortez, 2011. 288p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **A produção social da identidade e da diferença.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ZORZI, José Augusto. **Estudos culturais e multiculturalismo:** uma perspectiva das relações entre campos de estudo em Stuart Hall. Trabalho de conclusão de curso para obtenção de Licenciatura em História pela UFRG, 2012.

LÍNGUA PORTUGUESA: O DESAFIO DA SEGUNDA LÍNGUA PARA OS SURDOS E A CRÔNICA COMO FACILITADORA DESSE PROCESSO¹

O presente artigo, tem como tema, o estudo da Língua Portuguesa como desafio da segunda língua para o surdo, por termos presenciado no cotidiano escolar a dificuldade que estes alunos sentem em adaptá-la a Língua Brasileira de Sinais.

Com envolvimento na docência do Ensino Fundamental II, especificamente com alunos da 8ª série/9º ano, e tendo diagnosticado as suas dificuldades na competência leitora e escritora, sentiu-se necessidade de pesquisar sobre a Língua Portuguesa e o seu papel pressuposto na contemporaneidade, com vistas a apontar o seu valor no processo de ensino-aprendizagem.

Para direcionarmos esta pesquisa, traçamos como estratégia estudo do gênero crônica na sala de aula por ser um gênero curto e de fácil compreensão dos alunos, e por se tratar de aspectos do cotidiano vivenciado pelos mesmos. No intuito de promover ao educando criticidade diante da realidade social, bem como sanar as dificuldades.

¹ Pesquisa desenvolvida para o curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Núcleo de Educação a Distância (NEAD), com exigência parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Inclusiva.

Diante disso fez-se uma cuidadosa revisão do gênero para fundamentar o estudo buscando informações, por exemplo: livros, imprensa escrita, imprensa digital, analisando-os e demonstrando o seu valor na formação do educando, como sujeito ativo da sua história salientando que a leitura e a capacidade de refletir, pensar e obter o prazer na construção do conhecimento. E promover situações no processo de ensino e aprendizagem que contribuam para desafiar o estudante surdo, sem torná-lo um copista, aos conhecimentos adquiridos por meio da Língua Brasileira de Sinais que servem de base para que os mesmos tenham acesso aos conteúdos em Língua Portuguesa.

Para isso, os educadores devem ter domínio das duas línguas do modo peculiar de funcionamento de cada uma delas em seus diferentes usos sociais, para possibilitar o acesso dos surdos aos conhecimentos de mundo em ambas as línguas (LACERDA; LODI, 2009). Em uma sociedade contemporânea, na qual a concepção da escola é de uma instituição que ensina e também aprende, cabe ao professor, hoje visto como mediador de conhecimento, despertar em seus alunos a sensibilidade leitora que possibilite aos mesmos, perceberem que o ato de ler, antes de tudo, é construir significado.

APORTES TEÓRICOS

Temos por base teórica para fundamentar toda essa discussão documentos legais, como a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), A Lei nº 10.436/02 (Brasil, 2002), na qual foi reconhecida a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a concepção de linguagem enunciativa dialógica Bakitiniana (BAKHTIN, 2002). Por fim, também temos como base as obras de Amaral (2008), Pereira (2006), Lacerda (2009), Cândido (1992), dentre outros.

A palavra crônica “vem do grego *Khrónos* e significa tempo. Em épocas passadas, designava qualquer documento de caráter histórico. Nesse sentido, era cronista todo estudioso da história, hoje chamado historiador.” (CADORE, 1994, p.50).

Por se tratar de um gênero de fácil entendimento esta inserido no grupo do gênero narrativo e por torna-se um facilitador nas competências leitoras e escritora dos alunos acreditamos está adequado para a proposta deste trabalho.

Para Amaral (2008):

As características do gênero, porém não estão ligadas somente ao desenvolvimento da imprensa. Também estão intimamente relacionadas às transformações sociais e à valorização da história social, isto é, da história que considera importantes os movimentos de todas as classes sociais e não só os das grandes figuras políticas e militares. No registro da história social, assim como na escrita das crônicas, um dos objetivos é mostrar a grandiosidade e a singularidade dos acontecimentos miúdos do cotidiano. (p.12-13)

A autora completa ainda:

Assim, uma forte característica do gênero é ter uma linguagem que mescla aspectos da escrita com outros da oralidade. Mesmo quando apresenta aspecto de gênero literário, a crônica, por conta do uso de linguagem coloquial e da proximidade com os fatos cotidianos, e vista como literatura “menor”. (AMARAL, 2008, p.12-13)

Essas informações caracterizam o gênero “crônica” e tais características como a linguagem o estilo conciso, o tema cotidiano contribuem para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos alunos.

Com a finalidade de inserir no contexto escolar o ensino da “Língua Majoritária” (português) como segunda “Língua para os alunos Surdos” e, na perspectiva de que os mesmos sintam-se acolhidos neste aprendizado com os demais alunos que compõem o quadro de uma escola inclusiva, diante de tal situação, na “concepção de língua e metodologia do ensino da língua portuguesa”. (PEREIRA, 2006, p.7). Sabemos a importância de o professor dominar a língua de sinais, pois ele será o interprete da Língua Portuguesa para Libras.

Compreendemos que o estudo do bilinguismo para o aluno surdo, reflete sobre a forma como esses dois sistemas linguísticos são concebidos e correlacionados na escola para proporcionar aos alunos a sua integração com o mundo social e um ensino adequado as suas especificidades linguísticas.

Mediante a declaração dos direitos humanos linguísticos e a Lei Federal n.º 10.436/02 (BRASIL, 2002) que defende a proposta bilíngue no ensino do surdo vem “configurar-se diante da coexistência da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa”. Dentro do contexto escolar tratou-se de desenvolver uma sequência didática com o gênero crônica como método que facilitasse esse aprendizado.

Por muito tempo nos relacionamos com os textos da seguinte forma: eles possuem seus próprios formatos, suportes específicos, possíveis propósitos, alguns especialistas definem como “características sócio comunicativas”, ou seja, definidas pelo conteúdo, pela função, pelo estilo e pela composição do material a ser lido. Os mesmos consideram que é essa soma de característica que define os diferentes gêneros. Pois estes surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. (BAKHTIN, 2002)

Com a globalização e a vinda das novas tecnologias que trazem uma diversidade de gênero é a mudança na vida cotidiana de um modo geral, atualmente torna-se necessário formar e capacitar o sujeito para o uso da língua, respeitando a cultura inserida.

Para complementar a difusão do conhecimento sobre o gênero (crônica), busca-se referência em outros autores que são bastante representativos como Cândido (1992), que afirma que a crônica não é um “gênero maior”. Cândido (1992) explicita o gênero crônica, da seguinte forma:

Não se imagina uma leitura feita de grandes cronistas, que lhe dessem o brilho universal dos grandes romancistas, dramaturgos e poetas. Nem se, portanto parece que a crônica é um gênero menor (CÂNDIDO, 1988.p.13).

Compreendemos que assim como o estudante ouvinte sente dificuldades na aprendizagem da segunda língua entende-se que as dificuldades encontradas pelos estudantes surdo na aprendizagem da Língua Portuguesa não são inerentes à surdez, diante disso o processo educativo (ensino e aprendizagem) em sala de aula deve ser: através da leitura do texto, reconhecimento da língua de sinais, currículo organizado em perspectiva visual-espacial com imagens, figuras, fotos, filmes, matérias didáticos diferenciados. Para garantir estes direitos temos como base a Declaração de Salamanca afirma que todo o indivíduo tem direito a uma educação de qualidade.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (SALAMANCA, Declaração p.11)

Podemos afirmar que o papel da escola inclusiva é tornar o aluno com deficiência protagonista de seu próprio conhecimento, portanto não podemos deixar de inserir em seu aprendizado o ensino da Língua Portuguesa para que no futuro o mesmo venha se tornar cidadão crítico e construtivo de seu próprio aprendizado.

PERCURSO INVESTIGATIVO

Durante o processo de pesquisa é importante salientarmos que neste período foram registrados todas as ações desenvolvidas dentro do contexto inserido, pois conforme argumenta Vianna (2007),

Uma pesquisa observacional, para ser considerada como tendo significado científico, deve apoiar-se em fundamentos teóricos consistentes relacionados à natureza dos fatos sem a teoria e um corpo de conhecimentos bem estruturados, a pesquisa observacional certamente produzirá elementos esparsos e não conclusivos. (2007, p.11)

Sabemos que durante este percurso é fundamental que o processo investigativo venha acompanhado de um planejamento para podemos ter embasamento naquilo que se propôs a investigar e só assim o pesquisador fundamentar a realização da análise dos dados.

Com base no estudo da análise qualitativa podemos dizer que parte da visão de mundo que o pesquisador possui a partir do conhecimento ao longo de sua trajetória profissional. Para Dalfovo, Lana e Silveira (2008), “todos os estudos de campo são necessariamente qualitativos e, mais ainda identificam-se com a observação do participante” (p.5).

Diante de todo esse processo é importante apontar que esta pesquisa é vinculada ao Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva intitulada “Rede de educação inclusiva: Formação de Professores nos âmbito de Pesquisa, Ensino e Extensão”, aprovada pelo comitê de Ética em pesquisa (CAAE), da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), UNESP, Campus de Presidente Prudente, SP, sob o nº 26341614.30000.5402, cujo parecer 173.558 é datado de 07 de Dezembro de 2012.

Universos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida tendo como campo uma escola pública da rede e estadual de ensino, localizada no extremo leste da capital, próxima a vários conjuntos habitacionais de grande expressão da zona periférica de São Paulo/SP.

Atualmente, a escola atende aproximadamente 1.036 alunos de Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio nos períodos manhã, tarde e noite. Mesmo sem possuir Salas de Recursos Multifuncionais, procura acolher de maneira solidária a todos os alunos com deficiência que se encontram em sala de aula comum. Nesta unidade escolar, a pesquisa foi realizada em uma das salas de aula, contendo trinta e quatro alunos ouvintes e uma aluna com deficiência auditiva.

Participantes

Inserida neste contexto de pesquisa vamos encontrar a aluna com deficiência auditiva que completa o quadro dos alunos da sala de aula comum da 8ªsérie/9º ano A, além da participação do professor de Língua Português, Arte e a Professora Interlocutora.

Quadro 1- perfil dos participantes do estudo

PARTICIPANTES	ÁREA DE ENSINO	IDADE	GÊNERO
P1	Alunas Ouvintes	13	Feminino
P2	Alunos Ouvintes	14	Masculino
P3	Estudante de Pedagogia	26	Feminino
P4	Estudante de Pedagogia	27	Feminino
P5	Estudante de Letras	28	Feminino
P6	Estudante de Letras	29	Feminino
P7	Estudante de Letras	30	Feminino

Instrumentos

Dentro do que foi proposto ao longo do curso, destacamos como critério de pesquisa aquele que melhor se adequasse com o objetivo e assim poderemos fundamentar nosso trabalho acadêmico. Por isso optamos como instrumento para coleta de dados para este estudo um Roteiro de Observação (Apêndice A), no qual foi elaborada uma ficha de registro de dados com aspectos que direcionavam a investigação para os seguintes aspectos: a prática docente, estratégias de ensino do português como segunda língua e o gênero textual crônica como facilitador da adaptação no desenvolvimento de ensino-aprendizagem da aluna com deficiência auditiva nas dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal e a aquisição de novas competências e habilidades de leitura e escrita.

Procedimentos para a coleta de dados

Tendo sido diagnosticada a dificuldade leitora e escritora dos alunos do 9º ano A, os professores de Língua Portuguesa, Arte com apoio da Professora Interlocutora resolveram propor ações que não interferissem no Projeto Político Pedagógico, mas que contemplassem os alunos nas suas dificuldades.

No período de quatro a sete semanas desenvolveram um miniprojeto sobre o gênero textual crônica. As aulas foram desenvolvidas através de sequência didática relacionada à esfera literária, na qual o desenvolvimento das atividades intercalado ao Projeto Político Pedagógico. Como recursos didáticos trouxeram: Coletânea de Crônicas (revista veja),

Datashow, Caderno do Aluno, Dicionário de Libras e Dicionário de Português. Além de outras estratégias e procedimentos a serem empregados como: Sala de Leitura e Informática.

Para Fazenda (1999) “contribuir para pensar na questão da pesquisa como instrumentalização da Prática Pedagógica requer uma descrição precisa dos métodos, matérias, técnicas e equipamentos utilizados” (p.75).

A interação dos professores com a turma (alunos ouvintes/aluno surdo), na construção das atividades foi encaminhada da seguinte maneira: eles se sentaram em círculo, o professor regente explicou a todos a proposta desta atividade, que era a de produzir material para ser apresentado na mostra cultural como o produto final. A partir deste processo houve a interação entre as duas línguas portuguesas e de sinais, nos desfechos ao desenvolvimento de aprendizagem deu-se as oficinas de produção com a elaboração de uma carta enigmática que veio contemplar o estudo do bilinguismo entre todos os envolvidos. Nesta situação discursivamente construída, esperava-se que os alunos fossem estimulados a ler e a produzir textos orais e escrito de amplo caráter cultura.

Todo o processo foi registrado através de fichas personalizadas como roteiro para observação em ambiente de sala de aula.

Procedimentos para a análise de dados

Os resultados coletados foram tabulados e analisados qualitativamente a partir da articulação com a fundamentação teórica da pesquisa e da análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Segundo Bardin (2011, p. 147) a categorização:

É uma operação de classificação de elementos construtivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registro, no análise de conteúdo) sobre um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comum destes elementos. (2011, p.147)

Sabemos que o procedimento da pesquisa tem como base a categorização temática que se define por classificar os elementos do mesmo campo semântico, com base nesta afirmação segundo a autora Bardin (2011) compreendemos que de acordo com a realização da pesquisa que no universo escolar da sala de aula mediante que foi proposta (Leitura, Interpretação textual, Produção de texto e a Reescrita) a classificação destes elementos pertence ao mesmo campo semântico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados serão apresentados, de maneira a contemplar aqueles obtidos na observação e a maneira como foram categorizados, a partir de seus temas. Em seguida, os mesmos serão discutidos com base na literatura.

Inicialmente, os alunos foram posicionados em círculos, em frente a este círculo encontravam-se ambos os professores o regente e ao seu lado o interlocutor, mediante a explanação da proposta do trabalho a ser desenvolvido explica que para não prejudicar o calendário escolar e também não interferir nas atividades proposta pela escola irão trabalhar uma sequência didática. Por todo momento a professora interlocutora auxilia a aluna surda quando esta fica sem entender algo que foge ao seu conhecimento.

a) Construção das propostas utilizadas em sala de aula

Quadro 2 – Dados referentes à construção das propostas utilizadas em sala de aula

SESSÕES DE OBSERVAÇÃO	OBJETIVOS	PARTICIPANTES DESSA CONSTRUÇÃO	RECURSOS E ESTRATÉGIAS UTILIZADOS.
1	Tornar prazerosa a aprendizagem da língua portuguesa.	Alunos ouvintes; Aluna com deficiência auditiva /surda.	Está vinculada ao estudo de sequência didática construída que proporão a organização e construção da mostra cultural.
2	Compreender as instruções para elaboração do	Alunos ouvintes; Aluna com deficiência auditiva /surda.	Aulas interativas, com participação dialógica do aluno e professor.

	diário de leitura.		
3	Usar a escrita como instrumento para melhor compreender e refletir criticamente sobre o texto lido.	Alunos ouvintes; Aluna com deficiência auditiva/surda.	Roda de leitura
4	Utilizar conhecimentos prévios e informações paratextuais para uma compreensão mais produtiva.	Alunos ouvintes; Aluna com deficiência auditiva/surda.	Trabalho em dupla
5	Seleção de imagens.	Alunos ouvintes; Aluna com deficiência auditiva/surda.	Uso de recursos audiovisual
6	Reescrita seguindo as competências da produção textual.	Alunos ouvintes; Aluna com deficiência auditivo-surda.	Valorização do cotidiano escolar e de um aprendizado ativo centrado no refletir e no fazer.
7	Aprofundando o assunto	Alunos ouvintes; Aluna com deficiência auditivo-surda.	Agrupamento/Narrar

A proposta desta sequência didática foi coletar material para ser apresentado em um evento na escola. Este evento foi organizado a partir de um tema escolhido pelos alunos. Após a definição temática, foram selecionados filmes, músicas, textos, imagens que pudessem ser apresentados na sala de aula e para a comunidade escolar.

Segundo Solé (1998), [...] a interpretação do leitor depende em grande parte do objetivo estabelecido para leitura. Assim, os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender. (1998, p.21)

Verificamos que a interpretação do leitor depende muito de como se estabelece o objetivo da leitura para que os mesmos sintam prazer em ler é necessário que esta não seja imposta e sim orientada ou até mesmo sugerida e que o leitor defina o que gostaria de ler.

b) Conteúdo programático

Quadro 3 – Dados referentes ao conteúdo programático das propostas educacionais

SESSÕES DE OBSERVAÇÃO	PRINCIPAIS DADOS OBTIDOS EM RELAÇÃO AOS ASPECTOS TRABALHADOS
1	Pesquisa sobre o gênero textual Crônica;
2	Coletânea de textos (revista veja);
3	Leitura interpretativa;
4	Apresentação orais de análise à pesquisa;
5	Escolha de um tema para sequência de atividade;
6	Adequação ao registro;
7	Sala de leitura e Informática

Após ter apresentado aos alunos a coletânea de diferentes gêneros textuais, ambos com o mesmo tema, solicitava-se aos alunos que escolhessem um tipo de gênero que eles mais se identificassem. Ao término da votação foi definido que iriam trabalhar com gênero textual crônica.

Deu-se início ao processo de desenvolvimento da sequência didática. Foi solicitada uma pesquisa sobre o gênero (dicionários português e libras), discussão sobre as definições encontradas. Em seguida, como sugestão o professor pediu para que cada aluno registrasse no caderno a definição sobre esse gênero. Solé (1988):

[...] Lembra que cabe a ele: incentivar o aluno a ler, ajudando-o a descobrir as diversas utilidades da leitura em situações que provam sua aprendizagem significativa; proporcionar os recursos necessários para que o aluno possa

enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura; e transforma-lo em leitor ativo, isto é em alguém que sabe por que lê e que assume responsabilidade ante a leitura, fazendo uso de seus conhecimentos, experiências e levantando expectativas e questionamentos. (p.22)

Durante a leitura interpretativa o professor fez uma apresentação sobre o autor e o livro, começando a explorar o tema. Em seguida, pediu para que os alunos destacassem as palavras desconhecidas, analisando cada parágrafo junto com os mesmos sempre atentos aos comentários e sugestões. Em todo este processo o professor sempre fazia anotações em uma folha de papel Kraft todas as sugestões foram anotadas e expostas em sala de aula de maneira cronológica como o propósito de que os mesmos identificassem o sentido do gênero em si.

c) Interação do professor com a turma

Quadro 4 – Aspectos interacionais observados nas sessões

SESSÕES DE OBSERVAÇÃO	PARTICIPANTES	ASPECTOS PRINCIPAIS DE INTERAÇÃO OBSERVADOS NAS SESSÕES
1	Alunos ouvintes e Aluna surda	Compartilhar Conhecimento;
2	Professor regente e Professor Interlocutor	Parceria com os mesmos objetivos
3	Interdisciplinaridade Língua portuguesa E Arte	Juntos em um único propósito
4	Comunidade escolar	Mostra Cultura

A interação entre os alunos ouvintes e a aluna surda foi um ganho entre todos aqueles envolvidos neste propósito. Todos compartilharam conhecimentos entre as duas línguas: os alunos ouvintes montaram glossário com algumas palavras que destacaram no texto e juntamente com a aluna surda procuraram no dicionário de Libras os significados.

O professor regente em parceria com a interlocutora ajudou e adequou esses registros que, como já citado anteriormente, tratava-se de material para um evento da escola.

O professor de arte, por sua vez, auxiliou na elaboração estética do material, dentro do contexto escolar foram atingidas metas de uma escola inclusiva, atualmente a escola é vista como aquela que ensina e também aprende.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma escola com novos horizontes de conhecimento, a mensagem deixada nesta proposta de atividade é a parceria existente entre aqueles comprometidos com a educação. Percebe-se que é possível sim ter o aluno com deficiência em uma sala de aula comum, desde que todos estejam envolvidos no mesmo propósito de uma escola inclusiva, que deve assegurar igualdade de direitos a educação, satisfazer as necessidades de aprendizagem de cada aluno, incentivando-os a aprender e a desenvolver seu potencial, a partir de sua realidade. Para isso, é necessário proporcionar meios e condições para que ocorra esse desenvolvimento.

O trabalho interdisciplinar garantiu a qualidade do que se é almejado e proposto para uma educação de qualidade, que tem como lema tornar o indivíduo que a frequenta protagonista de seu próprio conhecimento. Para tanto, é necessário que todos os envolvidos estejam abertos para o novo. Sabemos que estamos sempre aprendendo é que a vida é um eterno aprendizado.

Salienta-se que a análise proposta nesta pesquisa não se esgotou, dada a multiplicidade do tema, sua abrangência, ficando aberta para novas possibilidades de pesquisa.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Heloisa: O gênero textual crônica, na ponta do lápis, dezembro de 2008.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da linguagem. 10. Ed. São Paulo, 2002.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo, Edições 70 Lda / Almedina Brasil, 2011.

BRASIL. Ministério de Educação Especial. Lei Nº 10. 436, de 24 de abril de 2002.

_____. Ministério da Educação. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Brasília 2000

_____. Declaração de Salamanca. 7-10 de junho de 1994.

CANDIDO, Antônio. (org.) A crônica – O gênero, sua fixação e sua transformação no Brasil Campinas/Rio de Janeiro: Editora da Unicamp/ Fundação Casa Rui Barbosa, 1992.

PERREIRA, Maria Cristina da Cunha. Leitura, Escrita e Surdez, São Paulo 2006.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Práticas pedagógicas: língua portuguesa ensino fundamental II. São Paulo, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO EM AMBIENTE DE SALA DE AULA

1) Dados de identificação da observação

Nome da Escola:

Série na qual será feita esta observação:

Disciplina:

Conteúdo programático:

Data: Sessão de observação número:

Tempo de observação:

Número de alunos presentes:

Número de alunos públicos-alvo da escola:

Caracterizar estes alunos:

2) Aspectos a serem observados e registrados:

Como está sendo trabalhado o conteúdo programático (estratégias, materiais, etc.):

Recursos didáticos adaptados (se o professor trouxe algum recurso diferente para essa aula, quais, como eles são, etc.):

Interação do professor com a turma:

Como foi elaborado esse conteúdo trabalhado?

Ocorreu interdisciplinaridade nesse planejamento? () sim () não

Com quais profissionais?

Outros registros importantes:

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

DATA:

Local:

Hora de Início:

Hora de Término:

Postura do Professor:

Postura dos Alunos:

Aspectos Observados:

Questionamentos do Pesquisador:

APÊNDICE C - Atividade Realizada /Carta Enigmática.

A aula de desenho

Lucas você esta gostando das aulas? - Perguntou a do garoto.

- Eu estou . Só não gosto muito é das de desenho. Eu não consigo fazer o que a pede. Hoje ela pediu para eu desenhar um . É muito difícil- resmungou- o garotinho.

- Filhinho não se preocupe. É só você se concentrar e imaginar o que tudo vai ser bem mais fácil. Deixe-me ver o seu , quem sabe eu não posso ajudar, - disse a do garotinho.

- Não vai dar mãe. – disse o menino- Por que não vai dar? Perguntou a mãe.

Porque o Valter, o meu colega lá da , pediu o meu emprestado.

- Emprestado? Para que?- Para o irmãozinho dele.

Atividade aqui proposta será desenvolvida da seguinte maneira:

1º passo. Leitura coletiva (Alunos ouvintes é o surdo);

2º Passo Compreensão do texto;

3º Passo Escrita do texto (substituição dos desenhos para completar as frases);

4º Passo Elaboração do vocabulário (Língua de Sinal /Língua Portuguesa).

ARTEFATO CULTURAL DO SURDO: LITERATURA SURDA

Considerações Iniciais

A proposta de direcionar nossas atenções para a Língua Brasileira de Sinais - Libras exige aceitarmos em princípio que a Libras é língua sim, e é a língua de um povo, na qual possui características culturais próprias. Aceitarmos esta realidade sem preconceitos é o mesmo que aceitarmos que independente de nossas “semelhanças” humanamente falando, somos diferentes no nosso modo de pensar e compreender o mundo. A questão da língua de sinais está intimamente relacionada à cultura surda, por isso insistimos na afirmação que aceitar a língua de alguém implica em aceitar sua cultura.

Mais uma vez afirmamos a Libras é a língua da comunidade surda, e esta afirmação estar pautada na lei 10.346, de abril de 2002, na qual afirma no Art. 1º que a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão dos indivíduos surdos e que as Libras constituem um sistema linguístico de natureza visual-motora que possibilita a transmissão de ideias e fatos, oriundos da comunidade surda do Brasil.

Desta forma percebemos que a Libras é a língua natural do surdo e esta é adquirida de forma espontânea sem que seja preciso um treinamento específico, ela tornou-se caminho para a abertura social do surdo e a introdução do mesmo no sistema social. Há então a necessidade de apresentar a língua de sinais aos surdos como sua língua para que ele

tenha inserção no processo dialógico de sua comunidade trocando ideias, sentimentos, compreendendo o que se passa em seu meio e adquirindo, então novas concepções de mundo.

A língua de sinais está inteiramente ligada ao processo cultural do surdo, pois a cultura se expressa através de elementos sendo estes da linguagem, dos juízos de valor, da arte, das motivações, etc. um grupo de pessoas que defendem ou percebem o mundo da mesma maneira e que compartilham pensamentos e atitudes em comum fazem parte de uma mesma cultura. As culturas são criadas e recriadas por seus usuários, assim sendo os surdos participantes de uma comunidade minoritária possuem elementos culturais em comum possuindo então sua própria cultura.

Afirmar que todos surdos no mundo compartilham a mesma cultura só por que são surdos é não considerar que compartilham experiências diferentes e possuem diferentes experiências de vida.

Os Oito Artefatos da Cultura Surda por Strobel

“Pois na língua de um povo, observa Herder, “ reside toda a esfera de pensamento, sua tradição, história, religião e base da vida, todo o seu coração e sua alma”. Isso vale especialmente para a língua de sinais, porque ela e a voz – não só biológica, mas cultural, e impossível de silenciar – dos surdos”. (OLIVER, apud STROBEL, 2008, p13)

Ao pensar na Libras devemos pensar em sua construção cultural, pois a mesma se expressa através de elementos sendo estes da linguagem, dos juízos de valor, da arte, das motivações, etc... Elementos estes que constituem a cultura de um povo. Muito se tem discutido sobre a cultura do povo surdo, as pesquisas no campo dos Estudos Surdos Culturais têm proporcionado um novo olhar sobre a surdez desmistificando um grupo de pessoas marcado pela deficiência e pela ânsia de cura e “normalização”, atualmente os surdos são pensados como um grupo identitário caracterizado por elementos próprios que marcam sua diferença.

Desta forma com o intuito de ilustrar melhor a afirmação acima buscamos apresentar nesta pesquisa uma breve reflexão da autora da obra *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Karin Strobel é surda, formada em Pedagogia e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Trabalhou em diversas escolas de surdos e participou da equipe pedagógica do Departamento de Educação Especial da Secretaria de Educação do Paraná. Atualmente é professora no curso de Letras/Libras da UFSC e diretora-presidente da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis).

A escolha da autora Strobel, se dá pelo fato que, ela está inserida na comunidade e suas ações contribuem nesse processo de construção cultural, ou seja, uma interpretação dos “de dentro” nos dará uma visão particular de quem tem vivenciado este processo identitário, pois toda organização social e cultural é interpretada pelos que dela participam. Sendo assim notamos que a autora é um modelo representativo da comunidade surda, pois além da sua participação nos apresenta que sua obra é permeada por relatos, memórias, sonhos e situações do cotidiano vivenciado por surdos que são desafiados diariamente a viver em uma sociedade majoritária ouvintista e que está carregada por olhares de estranhamento, de preconceitos e ignorância em relação a diferenças. E assim Strobel nos expõe oito elementos que ela nomeia de “artefatos culturais” e que nos levaram a compreender a caracterização da cultura surda, isto é, as ilustrações da cultura, como aquilo que vai além do material, compondo o sujeito e as diversas formas de ver, perceber, entender e até mesmo transformar.

Os artefatos culturais surdos são as “normas e valores do povo surdo [...], peculiaridades da cultura surda” que a ilustram Strobel (2008, p.37). Esses artefatos ensinam jeitos de ser surdo. Os artefatos culturais do povo surdo, elencados são:

A experiência visual, que constitui os surdos como indivíduos que percebem o mundo através de seus olhos é uma característica marcante desta cultura, ela diferencia e define os surdos, pois a visão é o mais importante dos sentidos para os surdos é o canal por meio do qual eles mantêm contato de forma mais ampla com o mundo que estão inseridos e com a realidade objetiva da vida. Na prática o surdo usa a experiência visual a todo

momento inclusive na comunicação, fazendo deste artefato o mais importante e vital, como bem afirma Mayara Bataglin:

O surdo precisa se entender como tal, aprender a língua de sinais e se comunicar. E é somente através da visão que o surdo alcançará esses objetivos. Assim, ele conseguirá significar o mundo em que vive, pois passa a entendê-lo através de seus olhos. Os sujeitos surdos interpretam as circunstâncias visualmente, através dessas experiências que constrói com as coisas ao seu redor. (2012, p.9).

O linguístico que se refere à criação, utilização e difusão das línguas de sinais é o caminho que leva o indivíduo Surdo a desenvolver a comunicação, possibilitando expressar suas emoções e o pensamento crítico de forma significativa, pois entendemos que é através da Língua que o indivíduo cria sua identidade. Toda Língua vem caracterizar a cultura de um povo, e se entende a Libras como Língua, acredita-se que ela também caracteriza a cultura da comunidade surda. A língua é a parte mais visível e própria de um povo, como afirma Strobel (2008) “a língua de sinais é fundamental se apresentado como um dos mais importantes aspectos da cultura surda, e por isso é um artefato cultural e são próprias de cada país que por sua vez é pertencente de um povo”.

O familiar este artefato abrange a questão do nascimento de crianças surdas em lares ouvintes e de crianças ouvintes em famílias de surdos, sendo que, na maioria dos casos, as crianças surdas são um presente para famílias surdas e uma decepção para famílias ouvintes e essa decepção é passada para o indivíduo surdo, que em muitas situações se revolta com sua condição de ser surdo e acaba se isolando, não reconhecendo sua identidade e isso o faz querer ser “igual” aos ouvintes e essa tentativa é frustrada. Ao fazer parte de uma família ouvinte que não o reconhece, ele fica sem diálogo, isolado, distante de sua comunidade que deveria fazer parte e da do outro, como cita (Strobel, 2009) em um exemplo de uma surda, retirado do livro *Vendo Vozes* que ilustra bem como acontece esse isolamento:

Você fica fora da conversa á mesa do jantar. É o que se chama de isolamento mental. Enquanto todos os outros falam e riem, você se mantem tão distante quanto um árabe solitário num deserto que se

estende para o horizonte por todos os lados. [...] Sente-se ansiosa por um contado. Sufoca por dentro, mas não pode transmitir esse sentimento horrível a ninguém. Não sabe como fazê-lo. Tem a impressão de que ninguém compreende nem se importa. [...] Não lhe é concedida sequer a ilusão de participação. [...] (SACKS, 1989, p.136 apud STROBEL, 2009, p.12)

Artes visuais, este artefato expressa para o mundo como os surdos pensam. O contato com a arte fará com que o indivíduo descubra e expresse sua construção como sujeito que sente, pensa e vivencia, ele usará a arte como forma de descrição de sua história, de suas vivências, de seus medos, expectativas, do seu eu. Este artefato é fundamental na identidade surda, seja através do teatro, das pinturas, das filmagens etc. de qualquer forma a arte surda é um aspecto cultural que revela o caminho para a auto representação do sujeito surdo. Perlin, (2000) mostra que o “contato do sujeito surdo com as manifestações culturais dos surdos é necessário para a construção da sua identidade, caso contrário, sua experiência vai torná-lo um sujeito sem possibilidades de auto identificar-se como diferente e como surdo”, ou seja, com determinada identidade cultural.

Vida social e esportiva este artefato é representação social da vida do surdo, como aponta Strobel (2008, p.61) estes “artefatos são acontecimentos culturais, tais como o casamento entre os surdos, festas, lazeres e atividades nas associações de surdos, eventos esportivos e outros. ” Notamos alguns elementos sociais que diferenciam os surdos dos ouvintes um exemplo disto à forma deles se comunicarem, eles usam mensagens ao invés de ligações em aparelhos celulares, destacamos também a música, os surdos não usufruem da música em festa e reuniões como os ouvintes, outra característica é a televisão os surdos assistem televisão com legendas ou com um ouvinte que seja bilíngue para fazer a tradução. É neste artefato que encontramos líderes surdos e as lutas sociais através de organizações e associações.

Artefato política está ligada aos diversos movimentos, lutas e conquistas do povo surdo pelos seus direitos. A organização política da comunidade surda tem desempenhado

um papel fundamental no desenvolvimento e nas conquistas de melhoria da qualidade de vida dos componentes deste grupo.

Movimentos surdos podem ser entendidos como movimentos sociais articulados a partir de aspirações, reivindicações, lutas das pessoas surdas no sentido do reconhecimento de sua língua, de sua cultura. Esses movimentos se dão a partir dos espaços articulados pelos surdos, como as associações, as cooperativas, os clubes, onde “jovens e adultos surdos estabelecem o intercâmbio cultural e linguístico e fazem o uso oficial da Língua de Sinais (FENEIS, 1995, p.10 apud KARNOPP, 2010, p. 157)

E uma dessas conquistas foi a oficialização da língua de sinais como Língua Brasileira de Sinais, fazendo deste um fato histórico importantíssimo, por quebrar uma cultura majoritária dos ouvintes que a partir dos movimentos da Libras que é a língua do povo surdo brasileiro e estar regulamentada na Lei Libras 10.436, de abril de 2002. E assim a força da organização política da comunidade surda conseguiu a oficialização da sua Língua, fazendo do Brasil um país mais igualitário.

Artefato materiais a autora Strobel (2008, P. 76) afirma que “há artefatos materiais resultantes da transformação de um povo em constante desenvolvimento, artefatos estes que auxiliam na acessibilidade nas vidas cotidianas do sujeito surdo”. Um bom exemplo deste artefato seria a companhia de luz que no caso dos povos surdos, ao invés de tocar irá piscar. Na literatura infantil a fabula adaptada para Língua de Sinais das formigas e a cigarra, percebemos o uso desse artefato quando a cigarra vai pedir ajuda das formigas por causa do frio, ela aperta a companhia e dentro da casa das formigas a luz pisca, assim refletimos a importância das adaptações ou até mesmo invenções dos artefatos materiais.

A literatura surda, ressaltamos que este não é o último artefato colocado pela autora Karin Strobel, mas foi colocado assim, pois daremos uma atenção maior por ser esta a pesquisa deste trabalho, neste artefato abrange criações, tais como: poesia em língua de sinais e livros publicados por autores surdos. A literatura é uma das mais importantes características de uma cultura, pois nela está contida uma tradição literária diferente e própria que distingue cada povo em sua essência. Strobel (2008, p. 56) aponta que “a

literatura surda se multiplica em diferentes gêneros: poesia, história de surdos, piadas, literatura infantil, clássicos, fábulas, contos, romances, lendas e outras manifestações culturais”. As expressões que se refere a essa literatura são as mesmas realizadas no mundo ouvinte, diferenciando-se pela forma de interpretá-la e demonstrá-la, na literatura surda serão as mãos, corpo, expressões desse sujeito surdo que nos transmitirão as emoções vindas de seu texto.

A Literatura Surda Como Artefato Cultural

É fato que a literatura é um artefato cultural, pois compreendemos cultura como herança que um grupo social transmite a seus membros através de aprendizagem e convivência e assim notamos que cada geração e sujeito contribuem para ampliação e modificação dessa cultura. Karnopp afirma:

A literatura surda está relacionada com a cultura surda. A literatura da cultura surda, contada na língua de sinais de determinada comunidade linguística, é constituída pelas histórias produzidas em língua de sinais pelas pessoas surdas, pelas histórias de vida que são frequentemente relatadas, pelos contos, lendas, fábulas, piadas, poemas sinalizados, anedotas, jogos de linguagem e muito mais. (2010, p. 171).

A literatura surda é uma produção cultural que possui diferença das outras produções literárias, pois será segundo a criatividade dos elaboradores, sua compreensão do grupo ao qual estão inseridos, seus costumes e sua língua, estas obras retratará um grupo que possui características próprias com obras em língua de sinais, identidade e a cultura surda presente na narrativa, como bem coloca Karnopp (2006), “literatura surda é a produção de texto literário em sinais que traduz a experiência visual, que entende a surdez como presença de algo e não como falta que possibilita outras representações de surdos e que considera as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural diferente”.

Um dos principais marcadores identitário do povo surdo é a literatura pelo uso da língua de sinais que no caso dos surdos brasileiros é a Língua Brasileira de Sinais - Libras, língua oficializada pela Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 que apresenta a defesa e a

proteção da língua de sinais, trazendo uma autossuficiência e o direito de pertença à comunidade surda e o compartilhamento dessa língua só fortalece ainda mais esse grupo e possibilita também a produção de narrativas que vão passando de geração a geração.

A expressão “literatura surda” é utilizada no presente texto para histórias que têm a língua de sinais, a identidade e a cultura surda presentes na narrativa. Literatura surda é a produção de textos literários em sinais, que traduz a experiência visual, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, que possibilita outras representações de surdos e que considera as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural diferente (KARNOPP, 2010).

As narrativas produzidas por surdo que objetivam registrar a cultura surda, encontram em geral muitos dilemas, alguns deles são: as dificuldades da tradução da experiência visual, o desconhecimento da língua de sinais, a falta da verdade na hora da interpretação da língua de sinais e etc., por ser a forma como o surdo vê e se vê no mundo, ou seja, materializa suas ideias é preciso que ela seja reproduzida com fidelidade, ainda que essa reprodução seja para a forma escrita. Algumas pessoas acreditam que essa tradução da língua de sinais para o português em sua forma escrita possa contribuir para a destruição da riqueza em sinais essa não é uma grande preocupação entre os pesquisadores da área ou até mesmo os pertencentes, pois a escrita em si não teria essa capacidade pelo contrário ela contribui na busca por raízes culturais. Além da escrita temos o teatro e as filmagens que se apresentam como elementos fundamentais para a reprodução e garantia das obras literárias surdas.

Breve Análise da Literatura Surda Infantil- Adão e Eva por Rosa e Karnopp

Figura 1- Imagem retirada da capa do livro Adão e Eva

A Literatura infantil “Adão e Eva” é um clássico da Literatura Surda. É uma obra baseado em um dos livros mais antigos, a Bíblia, no qual apresenta a origem de todas as coisas existentes. Nele Rosa e Karnopp apresenta um aspecto fundamental para a comunidade surda que é a origem da Língua de Sinais. Vejamos na imagem retirada do livro comentado,

A história que vamos contar trata da origem das línguas de sinais, mostrando como tudo começou.

Material com direitos autorais

Figura 2- imagem retirada do livro Adão e Eva

Sabemos que a Língua é a marca de um povo e como língua a Língua de Sinais representa um papel expressivo na vida do sujeito surdo, conduzindo-o, por intermédio de uma língua estruturada ao desenvolvimento pleno.

Ao pensar na Língua Brasileira de Sinais - Libras, devemos pensar no seu surgimento, em como se deu a construção dessa Língua. Pelo fato das Línguas de Sinais não serem orais, e com o registro escrito em desenvolvimento, existe muita dificuldade de se localizarem as origens das mesmas. Por se tratarem de comunidade pequena e em construção no que se refere a reconhecimento, o que se sabe de história dos Surdos e da Língua de Sinais ainda é pouco. E esta obra literária tenta explicar como se deu esse surgimento e o uso da Língua de Sinais em outras comunidades.

A obra é composta de texto na Língua Portuguesa e dos desenhos que são ilustrações que acentuam as expressões faciais e os sinais; elementos que traduzem aspectos da experiência visual. Como é apresentado nesta imagem do livro, quando os personagens mostram o seu sinal pessoal que é uma forma de identificação mais prática e rápida na comunicação com os surdos.

ADÃO E EVA

Figura 3- Imagem retirada do livro: Adão e Eva

A história narra a possibilidade das línguas de sinais serem utilizadas por diferentes comunidades, ou seja, como a oportunidade de sociabilidade e de comunicação entre os indivíduos.

No início de todas as coisas, Deus criou os céus e a Terra.

Material com direitos autorais

Figura 4- Imagem retirada do livro: Adão e Eva

Deus criou a luz e a noite, as águas, o Sol, as estrelas, a Lua, os mares, as árvores, as plantas, as estações, os dias, os anos, as aves, os peixes, os animais.

Material com direitos autorais

Figura 5- Imagem retirada do livro: Adão e Eva

Como é apresentado nas imagens acima o livro inicia mostrando a criação da terra, do céu, mares, animais e do casal criado pelas mãos de Deus. Nesse momento da criação pode ter sido também o início da Língua de Sinais, pois os personagens depois de criados sentiram a necessidade de se comunicar,

Figura 6- Imagem retirada do livro: Adão e Eva

Os autores mostram que os personagens começaram a conversar e criar sinais para todas as coisas usavam a LSP que era a Língua de Sinais do Paraíso, mesmo com a representação a cima não se sabe ao certo se os personagens eram surdos ou ouvintes por que os autores não apresentam então uma possível interpretação é que a Língua mãe do mundo pode ter sido a Língua de Sinais, fugindo do comum ao qual já estamos acostumados que é pensar na língua oral.

No decorrer da história a serpente engana Eva, que come o fruto da desobediência e oferece ao seu parceiro Adão, em seguida eles descobrem a nudez e se envergonham diante do Criador e então se cobrem usando as mãos e em um possível diálogo começam a usar a fala já que as mãos estão ocupadas se cobrindo.

Essa literatura contribui significativamente para reflexão sobre a possibilidade de as línguas de sinais serem usada tanto pelos surdos como pelos ouvintes. Tornando uma sociedade inclusiva através do Bilinguismo que é um método que traz possibilidade de integração do indivíduo surdo ao meio sócio- cultural a que pertence. É importante garantir o acesso às duas línguas, o processo natural de desenvolvimento do indivíduo, nos quais a língua se mostre um instrumento indispensável e assim considerar o fato de que se expressar

vai muito além da compreensão da língua, mas está na tentativa de compreender o outro como ser de direitos e deveres.

Reflexões

É necessário refletirmos que é nas comunidades surdas, na interação entre surdos com surdos ou com ouvintes, que diferentes trajetórias são construídas, nessas possibilidades de mundos (vozes e sinais) que recriam-se as identidades surdas, os marcadores culturais, as lutas, as narrativas pessoais. É nesse processo que identificamos a relevância de que assumir a sua identificação pessoal aos valores da cultura surda é o mesmo que pertencer essa cultura e isso é mais que aceitação, é a valorização de suas raízes, pois através da mesma que o sujeito surdo construirá a sua subjetividade de forma a assegurar a sobrevivência a um grupo que vive e compartilham as experiências de mundo visualmente.

A cultura, como aquilo que vai além do material, compõe o sujeito surdo e os artefatos culturais caracterizam as diversas formas de ver, perceber, entender e até mesmo transformar aquilo que está em seu entorno, pois tais artefatos são as normas e valores do povo surdo e ensinam o jeito de ser surdo.

O sentimento de pertencimento dá motivação e interesse para que cada vez mais o surdo sinta-se parte integrante dessa cultura composta de artefatos culturais próprios. Os artefatos demonstrados no decorrer desse trabalho são sistemas de significação que ajudam na produção de identidade. Neles são possíveis entender parte do poder desta cultura a qual constitui os discursos e práticas de resistência, pois tem sido uma cultura que vem se fortalecendo ao longo do tempo, mesmo na condição de ser minoritária e de receber grande parte de influência de uma cultura majoritária ouvintista. E esse fortalecimento mencionado dentre muitos fatores, percebemos as reproduções das histórias do povo surdo, suas lutas e conquistas, trazidas através do artefato literatura surda, que tem contribuído para divulgação da cultura e de um sujeito diferente, e assim esse sujeito reafirma seus valores, questiona, critica, faz rupturas e permite o novo.

Relembro as palavras de Karnopp:

A literatura surda está relacionada com a cultura surda. A literatura da cultura surda, contada em língua de sinais de determinada comunidade linguística, é constituída pelas histórias produzidas em língua de sinais pelas pessoas surdas, pelas histórias de vida que são frequentemente relatadas, pelos contos, pelas lendas, fábulas, piadas, poemas sinalizados, anedotas, jogos de linguagem e muito mais. (KARNOPP, 2008. 14-15).

Lamentavelmente a literatura surda em nosso país rasteja em seu desenvolvimento, para tal melhora necessitamos de novas obras e autores que valorizem a Libras.

Como é o caso da obra analisada neste trabalho *Adão e Eva*, muitos livros são tradução dos clássicos da Língua portuguesa, apesar de contribuir, sabemos que não é o suficiente para transmissão de vivências e disseminação dos saberes da comunidade. Parte da comunidade surda precisa descobrir o mundo literário e o prazer pela leitura, para isso é necessário o apoio das escolas incentivando novas pontes de saberes, contribuindo para a existência de uma cultura surda e fortalecimento de uma identidade.

REFERÊNCIAS

BATAGLIN, Mayara. **Experiência Visual e arte: Elementos constituidores de subjetividades surdas.** 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/paper/viewFile/919/757>. Acesso em: 28 de junho de 2014.

CROMACK, Eliane. **Identidade, Cultura surda e Produção de subjetividade e educação.** 2004. Disponível em: www.suvag.org.br/arquivos/mop.pdf. Acesso em: 28 de junho de 2014

FELIPE, Tanya. **Escola Inclusiva e os direitos lingüísticos dos surdos.** Artigo publicado na Revista Espaço, Rio de Janeiro: INES, Vol. 7. 1997: 41-46. Disponível em: www.luzimarteixeira.com.br/.../escola-inclusiva-e-os-direitos-linguisticos. Acesso em: 28 de junho de 2014.

GARCIA, Eduardo de Campos. **Libras; o silêncio que fala.** Universidade Dois de Julho. 2008. Disponível em: alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/.../COLE_2597.pdf. Acesso em: 25 de junho de 2014.

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

LEI FEDERAL n. 10.436/2002. *Oficializa a Língua Brasileira de Sinais, em território nacional*, Brasília: MEC, 2002. Disponível em: [HTTP://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf). Acesso em: 28 de junho de 2014.

LOURENÇO, Katia. *Currículo, Cultura e as relações de poder sobre a minoria surda*. 2012. Disponível em: www.acessolibras.com/.../1-Sobre%20Currículo%20e%20Educação%20. Acesso em: 26 de junho de 2014.

KARNOPP, Lodenir. *Literatura Surda*. In: *Literatura, Letramento e práticas educacionais - Grupo de estudos surdos e Educação*. Campinas: ETD – Educação Temática Digital, v.7, n.2, p.98-109, jun. 2006.

_____. *Literatura Surda*. Material elaborado para uso na disciplina “Introdução aos Estudos Literários”, do curso de Licenciatura em Letras-Libras, na modalidade a distância. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/literaturaVisual/assets/369/Literatura_Surda_Texto-Base.pdf >. Acesso em: dezembro de 2018.

_____. *Produções culturais de surdos: análise da literatura surda*. Grupo de estudos surdos e Educação. Campinas: ETD – Educação Temática Digital, julho, 2010.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. *Literatura Surda: experiência das mãos literárias*. 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/52324216-Literatura-surda-experiencia-das-maos-literarias.html>. Acesso em 19 de dezembro de 2018.

NEVES, Gabriele. *Resenha- As imagens do outro sobre a cultura surda*. 2009. Disponível em: www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/.../180. Acesso em 26 de junho de 2014.

PACHECO, Monica. *Identidade e cultura surda: Aspectos contemplados nos currículos escolares*. 2009. Disponível em: www.suvag.org.br/arquivos/mop.pdf. Acesso em: 25 de abril de 2014

PEDRON, Ana Paula, PEIXOTO, Getúlio. *Educação de Surdos: Uma perspectiva cultural*. 2010. Disponível em: www.facos.edu.br/old/galeria/105092011084515.pdf. Acesso em: 17 de maio de 2014.

PERLIN, G. *Identidade Surda e Currículo*. In: Cristina Lacerda. (Org.). *Surdez: Processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Louvise, 2000, v. , p. 23-28.

ROSA, Fabiano, KARNOPP, Lodenir. **Adão e Eva**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. Disponível em: books.google.com.br/books?isbn=8575281534. Acesso em: 29 de junho de 2014.

ROSA, Fabiano. **Literatura surda: Criação e produção de imagens e textos**. 2006. Disponível em: [www.fae.unicamp.br/Capa/v. 7, n. 2 \(2006\)](http://www.fae.unicamp.br/Capa/v.7,n.2(2006)). Acesso em: 29 de junho de 2014.

STROBEL, Karin. **As imagens do Outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. Disponível em: www.feneismg.org.br/doc/Tesis_Strobel_2008.pdf. Acesso em: 21 de junho de 2014.

_____. **As imagens do Outro sobre a Cultura Surda**. 2ª. Ed Florianópolis: Editora da UFSC, 2009. Disponível em: www.acessolibras.com/.../1-Sobre%20Currículo%20e%20Educação%20. Acesso em: 21 de junho de 2014.

O DESAFIO DA INTERPRETAÇÃO TEXTUAL PARA OS ALUNOS SURDOS: AS CLASSES GRAMATICAI INVARIÁVEIS E A SEMÂNTICA

Neste artigo, buscamos explorar como um discente surdo concebe a leitura de textos escritos à medida que relaciona termos das classes gramaticais invariáveis, correlacionando palavras e frases, agregando valor semântico ao que está lendo e interpretando a partir de seus conhecimentos prévios e acadêmicos, refletindo sobre como trabalhar as estratégias dentro do processo de Educação Bilíngue.

Ler um texto verbal requer considerar seus elementos, percebendo de que forma eles constroem sentido e identificando a linha argumentativa presente nele. Para isso, é preciso mais que decodificar palavras. É necessário captar o sentido do que se lê.

Entretanto, vários surdos afirmam ter dificuldade em desenvolver atividades de leitura e escrita em Língua Portuguesa. Eles dizem que, até mesmo, buscam “estudar as palavras”, fazendo referência à memorização morfológica delas. Porém, muitos percebem que, quando essas estão inseridas no texto, mesmo sabendo o significado delas, não compreendem o conteúdo do que é lido.

Esse obstáculo reflete em uma segunda competência linguística: a escrita. Isso é compreensível, pois, conforme mencionado por Santos (2011, p.2):

[...] a tarefa de escrever é complexa e não se limita à simples aprendizagem dos códigos de uma língua. Exige do indivíduo tanto a potencialidade de assimilar as diferenças específicas dos sistemas fônico, fonológico, morfológico e lexical da língua, quanto a habilidade de identificar o que há de peculiar na estrutura sintática e no modo como as relações semânticas se estabelecem. (Apud Streiechen, Krause-Lemke, 2014)

Adicionalmente, os estudos linguísticos das línguas orais são, por vezes, alvo de estudos, estes muito frequentes, avançados e definidos em relação às línguas de sinais, no nosso caso, a Libras – Língua Brasileira de Sinais. Existem muitos pesquisadores que se debruçam nos estudos sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem sob o prisma da Língua Portuguesa. Esta realidade não acontece de forma igual quando colocamos em pauta o sujeito surdo e sua língua natural. Felizmente, em anos recentes, pesquisadores têm voltado sua atenção para este fenômeno linguístico até então velado pela sociedade culturalmente ouvintista e linguisticamente majoritária. O tema deste artigo, concordemente, foca no desenvolvimento de habilidades e competências da pessoa surda em perceber e construir sentido, correndo na veia do processo interpretativo e produtivo dela.

Este trabalho, portanto, visa agregar informações relevantes no que tange ao desenvolvimento da leitura e escrita do estudante surdo, utilizando as especificidades da Língua Portuguesa, como L2. Com isso, novos educadores e aqueles que já trilham um caminho similar, em busca de elucidações sobre este assunto, poderão instrumentalizar ainda mais suas investigações, identificando e encaminhando, de melhor forma, os desafios que o ato educativo neste campo peculiar envolve.

Visamos produzir contribuições que auxiliem a prática pedagógica, apontando estratégias exitosas, metodologicamente facilitadoras, para o letramento do indivíduo com surdez, usuário de uma língua de sinais.

Após analisar alguns embasamentos teóricos de profissionais que estudam a área sobre o tema proposto, partiremos para a prática, construindo com o sujeito do processo, o surdo, o fazer docente. Neste estudo de caso, em primeiro plano, trabalharemos a prática da leitura, utilizando um texto específico intentado à sua seriação. Apontamos fatos relevantes envolvidos neste processo.

Em seguida, partiremos para a produção textual propriamente dita. Então, veremos o que foi possível averiguar nesse período e que caminhos se apresentam promissores no

tangente a prática de letramento deste público cada vez mais ascendente na sociedade de direitos e deveres.

SULEAMENTO TEÓRICO

A linguagem está intimamente associada à comunicação social. Precisamos dela, em suas formas visual, oral e escrita para conviver ativamente em sociedade. Espontaneamente, desenvolvemos a habilidade da comunicação ao longo da vida, nos mais diferentes espaços que ocupamos. Fruto desta necessidade inerente, na área da Educação, o encontro entre o docente e o aluno surdo é inevitável.

Neste contexto, o professor de Língua Portuguesa enfrentará desafios no letramento de discentes surdos. No Brasil, em consonância com o Decreto Federal Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei Nº 10.436/2002, a comunidade surda precisa desenvolver competência comunicativa em duas línguas: primeiro, a LIBRAS – Língua Brasileira e , segundo, a Língua Portuguesa, a priori, em sua modalidade escrita. Portanto, falamos de uma Educação Bilíngue¹.

Neste sentido, entre outras ambições, busca-se que estes alunos sejam efetivamente capazes de ler um texto em LP, não somente o decodificando (sinalizando) palavra por palavra, mas, interpretando-o e significando-o, dando sentido à leitura. Como preconiza Vygotsky, (1979), “a linguagem, assim, tem duas funções: no plano social, proporciona a comunicação, e no plano interno, é um meio de reflexão”.

Ainda, segundo Brito (2015), a leitura, a compreensão e a produção no contexto social, são três eixos para que a alfabetização e o letramento tomem parte do ensino da língua em sua prática social de alfabetizar o letrando. E, para Lodi (2004), a leitura deve ser um momento de constituição do texto, um processo de interação verbal, na medida em que nela se desencadeia o processo de significação.

Consequentemente, para que os discentes surdos sejam capazes de construir enunciados com sequências linguísticas bem elaboradas, se requer desenvolver

¹ Nesta concepção, o professor trabalha com as duas línguas para ensinar aos surdos, ou seja, em um momento utiliza a Língua de Sinais como língua de instrução e, em outro, a Língua Portuguesa, na modalidade escrita.

competências gramatical, linguística e também textual. De fato, no ato da leitura, ele se depara com a estrutura frasal requerida pela Língua Portuguesa, composta por elementos que, nem sempre, terá um referencial direto dentro da forma como ele estrutura enunciados na sua língua natural². Como afirma Fernandes (2002):

[...] essas omissões que ocorrem na Libras em relação aos artigos, preposições e flexões verbais ou nominais (gênero, número) nos levam a pensar que a gramática da Libras seria mais “simplificada” em relação ao português, mas não se trata disso. Enquanto que no português há elementos conectivos indicados com palavras, na Libras esses mecanismos são discursivos e espaciais, estando incorporados ao movimento ou em referentes espaciais. (p. 62)

Dessa forma, ler um texto verbal requer considerar seus elementos e perceber os de que forma eles constroem sentido, percebendo as ideias contidas nele. Para isso, é preciso mais que decodificar palavras. É necessário captar o sentido do que se lê. Até certo ponto, neste processo, os alunos com surdez possuem dificuldades análogas. Os alunos surdos, em geral, são alfabetizados por meio do processo de memorização da palavra, associada a gravuras ou desenhos. Mas o desafio é configurado na modalidade distinta entre a língua em que se comunica “oralmente” e aquela escrita ou lida, pois:

A libras é dotada de uma gramática constituída a partir de elementos constitutivos das palavras ou itens lexicais e de um léxico (o conjunto das palavras da língua) que se estruturam a partir de mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos que apresentam especificidade mas seguem também princípios básicos gerais. Estes são usados na geração de estruturas linguísticas de forma produtiva, possibilitando a produção de um número infinito de construções a partir de um número finito de regras. (BRITTO, 1995, p. 1).

² As línguas de sinais são línguas naturais porque, como as línguas orais, surgiram espontaneamente da interação entre pessoas. Sua estrutura permite a expressão de qualquer conceito - descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato - enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano. (BRITO, 2015)

Diante disso, o ensino do português na perspectiva de segunda língua tem, na Libras, sua base para compreensão do discurso, dando um norte ao que se vê e escreve. De fato, a primeira língua de um indivíduo fundamenta sua compreensão e significação dentro das relações socioculturais, viabilizando a construção de novos conceitos, preparando o “terreno” para o aprendizado de uma segunda língua.

CAMINHO METODOLÓGICO

Considerando os teóricos do letramento de pessoas surdas e seus estudos sobre o tema, desenvolvemos os métodos ponderando as pesquisas bibliográficas, em busca de assegurar um acervo de informações abalizadas cientificamente, apreciando autores que se debruçam em entender o processo de letramento do indivíduo surdo, pois, segundo Peixoto:

A condição de segunda língua que o Português tem na vida do surdo promove nesse sujeito um estranhamento semelhante ao que nós, ouvintes, temos quando nos deparamos com uma língua estrangeira. Interpretar ou produzir uma escrita estranha à própria língua confronta nossa organização de linguagem e nosso conhecimento gramatical, exigindo uma produção de novas significações que só conseguiremos construir tendo como base a nossa língua materna. (2006, p. 209)

Levando em conta as elucidações sobre o tema, então, inicia-se um estudo de caso tendo como protagonista um surdo que esta cursando o 2º ano do Ensino Médio na modalidade Educação Profissional. Este discente, que preferimos manter no anonimato, tem hoje 22 anos de idade. É natural de uma cidade do interior da Bahia, que fica a alguns quilômetros de sua capital, Salvador. Embora nascesse surdo, sua família desconhecia uma língua de sinais. Em razão disso, o surdo não se comunicava em um ambiente linguístico natural. Dessa forma, permaneceu vivendo a barreira da comunicação durante todo seu percurso formativo inicial. Os professores que teve neste período não eram capacitados para lidar com as particularidades dele. Por vezes estes, tratando-o como “igual”,

viravam as costas à turma, escreviam o conteúdo no quadro a medida que o instruíam oralmente, representando o ato de ensinar e ele, por sua vez, copiava o que via, fingindo aprender. Foi assim até que sua família, percebendo que o futuro dele estava em “cheque”, mudou para outro interior onde o município mantinha um centro de atendimento para crianças e jovens com especificidades no aprendizado. Ali, aos dezesseis anos, teve seu primeiro contato com professores surdos que lhe ensinaram finalmente a Libras. Posteriormente, prestou vestibular concorrendo a uma vaga como cotista para fazer o curso de Técnico em Informática. Foi classificado e ingressou. Neste novo espaço de formação educativa teve respeitado seu direito, como pessoa bilíngue, uma vez que, é assistido por intérpretes de Libras, que o acompanham em suas atividades acadêmicas.

Esta instituição tem uma Resolução que prevê o atendimento adequado ao surdo e dá diretrizes pedagógicas com respeito à flexibilização de currículo e de tempo formativo para estes, aspirando à permanência e êxito do aluno com necessidades específicas de aprendizado. Dessa forma, em um turno, o aluno frequenta a sala de aula regular, com o apoio do intérprete de Libras e, no turno oposto, é assistido dentro da proposta de Atendimento Educacional Especializado.

Neste contexto, a pesquisa inicia propondo a ele atividades voltadas à leitura de um texto pré-selecionado: um artigo de opinião. Intitulado *O homem e o macaco*, o artigo versa sobre o preconceito ético-racial. Este é discutido, primeiramente, em LIBRAS, com o aluno surdo, tendo como ponto de partida gravuras que dialogam com o conteúdo do texto. Isso prestigia os conhecimentos prévios trazidos por ele e, ao mesmo tempo, se harmoniza com Lodi (2013), ao ponderar que, no caso de discentes surdos, “a inserção na linguagem escrita deve ser realizada a partir da leitura de diversos gêneros discursivos, considerando, inicialmente, os discursos em Libras trazidos pelos alunos”.

Neste ponto, chamamos a atenção que, para este projeto, o texto *O homem e o macaco*, de João Ubaldo Ribeiro, foi selecionado devido ao trabalho de interpretação textual e discussão em classe proposto pelo professor de Língua Portuguesa para a turma da qual este aluno faz parte.

No passo seguinte, foi solicitado ao estudante identificar as palavras que ele

“conhece”. Em seguida, com a intervenção do pesquisador, palavras-chaves do texto são destacadas e explicadas pelas suas definições dicionarizadas. Em seguida, ao aluno são apresentados os termos das classes gramaticais invariáveis: Advérbio e Preposição. O leitor surdo identifica no texto impresso esses termos e tenta atribuir significado às expressões construídas com eles.

Finalmente, para avaliar o aproveitamento do discente frente a esta intervenção e prosseguir a discussão de dados, solicita-se que o mesmo expresse sua opinião, escrevendo seus conceitos sobre o tema abordado.

A pesquisa realiza-se em um Instituto de Educação, no período de cinco encontros semanais, com duração de 2h/aula, na modalidade do Atendimento Educacional Especializado, em parceria com a professora de Língua Portuguesa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro encontro, o discente surdo, que denominaremos “S”, o que nos remete a superação de desafios, conta-nos um pouco de sua trajetória acadêmica iniciando de quando ainda não utilizava a língua de sinais para se comunicar. Foi apresentado a ele, então, o texto que seu professor de Língua Portuguesa sugeriu como leitura para discussão em sala: O negro e o macaco, de João Ubaldo Ribeiro. Pedimos que o estudante surdo identificasse, no texto, as palavras que conhecia. Este processo de autoconhecimento durou cerca de 30 minutos. Então, buscando formar uma base para o processo de interpretação textual, foram selecionadas gravuras da internet, a partir da seleção de palavras-chave, propostas pelo pesquisador. Estas palavras foram: raça, antropologia, escravidão, racismo e genocídio. Estas expressões não foram marcadas pelo estudante como familiares a ele no texto. Por isso, usamos como ferramenta, para significar estes termos, gravuras extraídas da internet. Durante este processo, o discente, sinalizando em Libras, interveio fazendo algumas considerações, dado seu conhecimento prévio sobre o assunto preconceito étnico-racial. Citou que assistiu no telejornal o caso da jornalista, conhecida como Maju, que, afirmou, sofreu preconceito por meio da rede social conhecida como Facebook. E, para ele, isto ocorreu por causa do “ciúme” desses e por ele,

Maju, ser “rica”. Mencionou ainda que, o preconceito gera violência, lembrando-se de um caso em que uma mulher, vestindo saia curta, foi expulsa pela polícia de uma escola.

No segundo momento, foi trabalhada a gramática da Língua Portuguesa. Começamos abordando as classes gramaticais invariáveis, explicando a diferença entre elas e as classes variáveis. Para este estudo, em razão do enorme conteúdo envolvendo as classes gramaticais na Língua Portuguesa, nós preferimos isolar as seguintes: advérbio e preposição.

Para resgatar esses conceitos, foi-lhe fornecida uma apostila intitulada “Gramática”, elaborada pelo Instituto Santa Teresinha, de São Paulo, com os principais advérbios e preposições. Seguimos as explicações conceituais em torno das funções dessas classes e da explanação do uso delas, ilustrando-as em ambas as línguas em questão, como no exemplo abaixo:

Língua Portuguesa	Língua Brasileira de Sinais (Transcrição)
O menino corre.	HOMEM-PEQUENO CORRER
O menino corre devagar.	HOMEM-PEQUENO CORRER (sinalizar mais lentamente)

Neste ponto, é notório que não existem sinais distintos para cada tipo de advérbio. Entretanto:

Como algumas línguas orais e como várias línguas de sinais, a LIBRAS possui classificadores, um tipo de morfema gramatical que é afixado a um morfema lexical ou sinal para mencionar a classe a que pertence o referente desse sinal, para descrevê-lo quanto à forma e tamanho, ou para descrever a maneira como esse referente é segurado ou se comporta na ação verbal. (BRITO, apud. BRASIL, 1997, p. 28)

Outro exemplo abordado, usando uma preposição foi:

Língua Portuguesa	Língua Brasileira de Sinais
Caderno de atividade	CADERNO COMBINAR ATIVIDADE
Caderno de Túlio	CADERNO PERTENCER TÚLIO

Na primeira frase, o “de” está empregado indicando finalidade, enquanto o segundo aponta posse. Por sua vez, para construir o sentido correto em Libras precisamos compor a frase com os sinais “COMBINAR”, que pode ser usado no contexto de afinidade, e, no segundo caso, “PERTENCER”, denotando propriedade.

Surge, então, mais um ponto relevante: os sentidos dessas frases, uma vez sinalizadas como demonstrado acima, são completamente claros para o estudante “S”. Entretanto, no ato de ler um enunciado, o leitor não associa a preposição “de” aos sinais “COMBINAR” e “PERTENCER”, usados para dar sentido a estes enunciados.

Seguimos para a próxima etapa que consistia no leitor destacar os termos adverbiais e prepositivos que reconhecesse no texto anteriormente apresentado. Duas horas-aulas não foram suficientes para finalizar tal atividade, necessitando que o colaborador a levasse para casa.

No terceiro encontro, retomamos as expressões adverbiais terminadas com o sufixo -mente, como, por exemplo, na junção de LENTO mais MENTE, formamos lentamente, na estrutura da Língua Portuguesa. É interessante que, mesmo para um estudante de nível médio, em sendo ele surdo, estas concepções mais simples são verdadeiras descobertas. Segue-se desta forma, a identificação de palavras no texto que tenham construção similar.

Neste momento, também abordamos o termo “entre”, também encontrado no texto, mas, a princípio, desconhecido para ele, enquanto preposição, entretanto, associado ao verbo ENTRAR, pelo estudante. Esta palavra, embora no contexto da língua portuguesa possa indicar uma ação ou localização, por ser polissêmico, na Libras será sinalizado de maneira diversa para concordar com o sentido que se quer expressar. As frases: “Entre nesta sala” e “A casa fica entre o supermercado e o hospital” foram usadas para trabalhar este conceito.

Prosseguimos então isolando um trecho do texto trabalhado, sendo este: “Começa pela ligação, que aqui sempre se faz, entre escravidão e raça”. Desta feita, o aluno não identificou “escravidão” e “raça”, de forma que foi necessário reapresentar as gravuras expostas no início, quando da discussão prévia, em Libras, sobre o tema do texto. Posteriormente, foi verificado que o advérbio “entre”, nesta frase, é sinalizado

“COMBINAR”, que foi utilizado para a preposição “de”, no caso anterior, que indicava “afinidade”. Assim, um mesmo sinal pode representar o sentido de mais de uma palavra, exigindo que o leitor surdo se aproprie destas possibilidades e associe com o contexto da leitura.

Outros aspectos interessantes surgiram a partir da análise do corpo do texto. Por exemplo, na linha seis, lemos: “Muita gente perde o controle, espuma de raiva...”. A expressão metafórica “espuma de raiva” não foi prontamente entendida pelo aluno, uma vez que desconhecia “espuma”, embora sinalizasse a palavra raiva. Por conseguinte, para que esta expressão, construída com preposição, tivesse sentido, coletamos uma figura de espuma de sabão e explicamos o sentido conotativo construído neste trecho. Então, percebemos que o desconhecimento das figuras de linguagem também interfere no pleno entendimento deste leitor.

Finalizando este estudo, propomos que o discente surdo redigisse um texto com base nas discussões construídas ao longo dos encontros. Eis o resultado:

O negro e o macaco

N. alguns no poro da raça que o todo
tem visto na terra. Exemplo, aluno, para
início está o professor assunto de ensino em
os todos dos alunos. A escola no negro,
a pessoa negro com ciúlar também. Um negro
do gordo, aluno um alguns encontrar com conservando
nada, mas, não tem conservo, que seque
do negro e triste um sabe. Por que não vai
quanto um negro do gordo que quite falei palavra
uma material, negro e o pouco do gordo.
Maqu, famosa, no mundo. Em os pessoas e
dign, Maqu, preto da negro coirar para foto
com facultook, também, que os todos e vi.
História guerra para vence ti perder para quem
a pegar para fui no preso do leranco de escreveram, também
exemplo leranco e negro é igual!!

Verificamos, dessa forma, que:

No processo de escrita o aluno surdo tenta buscar em seu “arquivo mental” imagens que se relacionam com o que está lendo, mas certamente não encontrará todas as imagens de que precisa. Boa parte daquelas que ele lembrar não mais saberá como escrevê-las, visto que o seu contato com aquela palavra pode não ter sido suficiente para registrá-la em sua mente, principalmente aqueles sinais com os quais não tem contato usual rotineiro, o que ocasiona textos curtos e bastante limitados. (Streichen, Krause-Lemke, 2014)

De fato, o domínio da leitura e da escrita requer habilidades específicas adquiridas pelo sua prática constante, lendo e escrevendo diferentes tipos de texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esta pesquisa, ficou claro que existem desafios reais para que o discente com surdez, surdo, interprete textos, percebendo o sentido deles, ao encontrar termos das classes gramaticais invariáveis, como advérbios e preposições. A leitura de um texto deve considerar seus elementos extratextuais, bem como, os elementos que produzem a ideia argumentativa explícita e implícita nele. Porém, neste estudo, percebemos que mesmo limitando o campo da pesquisa, o material produzido foi muito rico e se mostrou muito mais amplo, demandando futuras novas pesquisas e observações. Não devemos esquecer, no entanto, que o percurso formativo do estudante surdo envolvido no estudo de caso teve percalços consideráveis.

De fato, uma vez que, muitos surdos só obtiveram acesso a Educação muito tardiamente, por diversos fatores, a aquisição de uma segunda língua, como a Língua Portuguesa, mesmo que na modalidade escrita, constitui um real desafio tanto para o educando, como para o educador. Em vista disso, este trabalho será processual, acompanhado de uma avaliação constante, que garanta tanto a explanação dos conteúdos gramaticais, mas, principalmente, a prática, a partir de um planejamento que leve em conta as especificidades linguísticas desse sujeito.

Ainda, foi observado que a Língua Portuguesa e a Libras possuem uma independência a nível estrutural. Elementos presentes na fala e escrita em português, como artigos, conjunções, preposições, bem como, algumas formas verbais, não são explícitos usualmente na Libras. O profissional de Educação necessita ter esse olhar ao avaliar textos escritos por alunos surdos, usuários de uma língua de sinais.

Para tanto, o domínio das habilidades de leitura e escrita pela pessoa surda, identificando sua estrutura, a definição e uso de suas classes gramaticais, não somente o Advérbio e a Preposição, se dará por meio de seu contato e manipulação constantes,

levando-se em conta, claro, que este indivíduo, como sujeito surdo, precisa fazer, primariamente, a aquisição de linguagem, aprendendo fluentemente a Língua de Sinais, que, por sua vez, será a base para aprendizado de uma segunda língua, seja ela qual for. (GUARINELLO, 2006, p. 142)

Outra metodologia importante nesse processo é explorar recursos visuais o quanto possível. Isso possibilitou a discussão prévia do tema e instigou o desejo pelo saber, tornando a aprendizagem mais significativa. Muitas vezes, para formar um bom leitor e escritor surdo precisaremos fazer intervenções sistemáticas que para nós talvez seja simplista, como fazer uma retroação para resgatar alguns conceitos básicos.

De fato, a Libras, por usar um canal visual-gestual, possibilita eventos que não ocorrem nas línguas orais, sendo línguas que germinam em realidades diferentes. Desta forma, todo professor envolvido no ensino de pessoas surdas precisa, minimamente, conhecer o básico a respeito dessa língua natural, buscando capacitações que desmistifiquem a inferioridade dela e valorize a sua riqueza.

Sendo assim, investigar alguns aspectos linguísticos relacionados à interpretação textual deste aluno, neste trabalho mais especificamente, a concepção semântica do leitor surdo ao relacionar palavras das classes gramaticais invariáveis com o que lê, foi revelador e direcionador de estratégias metodológicas que podem lograr êxito. Pois, antes de pensarmos na produção escrita de uma segunda língua, devemos possibilitar aos alunos o conhecimento da leitura (LODI, 2013, p. 188).

Finalmente, ao lidar com estes alunos, é preciso respeitar sua cultura e sua língua, que formam sua identidade, buscando assim, um fazer docente sem discriminação. Os processos aqui verificados apenas apontam para um campo muito rico e digno de ser mais explorado a fim de se alcançar plenamente o desenvolvimento do estudante com surdez, em seu letramento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Djair Lázaro de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Glaucia Ferreira Dias dos; **O ensino do Português como segunda língua para surdos: estratégias didáticas**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 30-57, Set./Dez. 2015.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Deficiência Auditiva**/organizado por Giuseppe Rinaldi et al. - Brasília: SEESP, 1997. VI. - (série Atualidades Pedagógicas; n. 4).1.Deficiência Auditiva.I. Rinaldi, Giuseppe. II – Título. CDU 376.353

BRASIL. LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em 3 nov. 2017.

_____. DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 3 nov. 2017

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em 25 set. 2017.

BRITO, Lucinda Ferreira. **A gramática da Libras**. DocSlide. 2015. Disponível em: <<https://docslide.com.br/documents/a-gramatica-de-libras-lucinda-ferreira-brito.html>> Acesso 25 set. 2017.

_____. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia,1995.

BRITO, Rafaela da Silva. **O professor e o processo de Alfabetização do aluno surdo**. Caicó, UFRN, 2015. Disponível em <<https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/1204/1/RafaeladaSilvaBrito.Pedagogia.pdf>> Acesso 25 set. 2017.

COUTINHO, Denise. **LIBRAS e Língua Portuguesa (semelhanças e diferenças)**. Volume II. João Pessoa: Arpoador, 2000.

DECHICHI, Claudia; DA SILVA, Lázara Cristina; FERREIRA, Juliene Madureira (Organizadoras). **Curso Básico: Educação Especial e Atendimento Especializado**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

FERNANDES, Sueli. **Critérios diferenciados de avaliação na Língua Portuguesa para estudantes surdos**. 2.ed. Curitiba: SEED/SUED/DEE. 2002.

FERNANDES, Sueli; STROBEL, Karin Lilian. **Aspectos Linguísticos da Língua Brasileira de Sinais/ Secretaria de Estado da Educação**. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba: SUED, SEED, DEE. 1998.

GUARINELLO, Ana Cristina. **Letramento e linguagem nas práticas com sujeitos surdos**. In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. C.M. de; MASSI, G.(orgs.) *.Letramento: referências em saúde e educação*. São Paulo: Plexus, 2006. p. 348-367.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: Oficinas com surdos**. 2004. 282f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2004.

_____. **Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no AEE**. In: SILVA, Lázara Cristina da; MAURÃO, Marisa Pinheiro (orgs). *Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos*. Uberlândia: EDUFU, p. 175-190, 2013.

_____. **Texto e Discurso em Libras: possibilidades de apropriação de práticas de leitura e produção de textos/discursos por alunos surdos**. In: ERNST. A.; LEFFA, V.; SOBRAL, A. *Ensino e linguagem. Novos desafios*. Pelotas: Educat, 2014.

PEIXOTO, Renata Castelo. **Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda**. *Cadernos Cedes*, Campinas: UNICAMP; Campinas: Papyrus, v. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a06v2669.pdf>. Acesso em: 26/09/2017.

PERLIN, G. **O ser e o estar sendo Surdos: alteridade, Diferença e Identidade**. Dissertação, Porto Alegre: UFRGS, 2003.

RIBEIRO, João Ubaldo; **O negro e o macaco**. O Estado de São Paulo. São Paulo. 2014. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/opiniaio/o-negro-o-macaco-12370909>>. Acesso 26 set. 2017..

RIOLFI, Claudia et al. **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SANTOS, F. M. A. **O processo de aprendizagem da escrita do português por surdos: singularidades e estratégias facilitadoras**. *Inventário* (Universidade Federal da Bahia. Online), v.8, p.1-16, 2011.

STREIECHEN, ELiziane Manosso; KRAUSE-LEMKE, CibeLe. **Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica.** RBLA, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 957-986, 2014.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Lisboa: Antídoto, 1979. Disponível em:<
<http://www.someeducacional.com.br/palestras/Vygotsky.pdf>> Acesso 3 out. 2017

ENSINO SUPERIOR E INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: PONTOS E CONTRAPONTOS

As discussões em torno dos direitos da pessoa com deficiência se iniciam no século XX, se criando a concepção de que ao invés de confiná-lo, as instituições deveriam prepará-los para a reinserção e a integração na vida em sociedade. Essas mudanças de concepções colocam em evidência o fato de que não são as pessoas com deficiência que deverão se adequar à vida social, mas a sociedade é que deve procurar fornecer a esses serviços públicos como hospitais e escolas que procurem lhes dar acesso a uma formação salutar, cultural e social.

Atualmente, a política educacional brasileira estabelece que a educação inclusiva é a mais adequada estrutura de educação que objetiva acolher a diversidade dos estudantes e superar as desigualdades sociais e econômicas que se reproduzem na escola.

Os estudantes com Necessidades Educacionais Especiais – NEEs - se incluirão nesse processo educativo. Contudo, o principal desafio para incluir esses estudantes em uma instituição verdadeiramente inclusiva parte, inicialmente, da transformação de sua cultura, das concepções dos gestores, do corpo docente e discente sobre o que seja educação especial.

Esse trabalho tem o objetivo geral de analisar as ações do NAPNE em relação aos alunos com deficiência matriculados no curso de Licenciatura em Física do IFRN Campus Caicó, à luz da fundamentação teórica pertinente à área. Elencamos os seguintes objetivos

específicos: analisar as características das deficiências intelectual e física; especificar os procedimentos metodológicos usados para o acompanhamento à pessoa com deficiência no IFRN- Campus Caicó.

Por meio da pesquisa qualitativa se pôde realizar as seguintes etapas: a observação, a descrição, a compreensão, o significado, e, por último, a descoberta. Nessa metodologia se relacionam o ambiente (a fonte dos dados); o investigador (instrumentalizador da pesquisa) e o objeto da pesquisa (o caso, a situação ou fenômeno).

Na primeira seção do trabalho se apresenta a introdução. A segunda seção trata da discussão teórica sobre o assunto em questão. A terceira seção aborda os resultados alcançados sobre a inclusão do aluno com deficiência no IFRN Campus Caicó, matriculado no curso de Licenciatura em Física no período letivo 2018.1. A quarta seção dá as contribuições finais da pesquisa.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Por meio da Constituição Federal, que traz insculpidos os princípios de igualdade e oferta de educação para todos, a Educação Especial passa a ter novos contornos (BRASIL, 2008). Os ideais da Constituição, baseadas no iluminismo e na Revolução Francesa, trazem para o campo político e democrático, conceitos de igualdade, de acesso aos bens culturais, da tolerância e respeito com o outro, da preservação dos direitos, de cidadão e cidadania. As classes que formaram – e ainda hoje formam – as minorias sociais puderam ver despontar a esperança de serem reconhecidas de forma factual. Nesse campo conceitual e prático, as pessoas com deficiência passam a ser reconhecidas legalmente como iguais em direito a todas os outros cidadãos; são reconhecidas como verdadeiros cidadãos e sujeitos de direito.

Sendo a Educação um direito de todos, sem exceção, e um dever do Estado, ela se torna para todos um direito público subjetivo, isto é, um direito inerente à pessoa humana somente porque ela é humana. Não se há de falar em exclusão, mas sim de cada vez mais incluir a todos no processo educativo sistemático, pois na lógica da igualdade, como valor, não pode haver segregações.

Imbuído de tais princípios legais, em 1994, o Brasil participa da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, na Espanha, e assume o compromisso de que, até o ano de 2015, garantirá o acesso de todas as crianças ao ensino fundamental, de forma gratuita e obrigatória (POKER et al., 2013). Tal compromisso inebria o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A LDB 9.394/96, no seu desejo de incluir a todos dentro do processo educativo, dedica o Capítulo V a Educação Especial, definindo-a como uma modalidade educacional (BRASIL, 2018). Era um passo inédito, pela primeira vez, fala-se em Educação Especial em rede regulares de ensino. Foi, portanto, a partir da LDB, a Educação Especial tomou os contornos que hoje apresenta, sendo assim definida: “Entende-se por educação especial, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2018).

Esse conceito traz algumas novidades: primeiro, a Educação Especial é uma modalidade escolar, que não está circunscrita a uma etapa, mas abrange toda a educação; a Educação Especial deve ser ministrada para alunos na rede regular; e, as antigas salas especiais dão lugar ao Atendimento Educacional Especializado, que será ministrado como suporte para o aluno que frequenta a sala regular.

O público alvo também se alarga, devendo ser atendidos na Educação Especial:

1. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, que podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade. (BRASIL, 2008; 2010, 2018; POKER et al., 2013).

A educação inclusiva se baseia no direito de todos – crianças, jovens e adultos – a receberem uma educação de qualidade que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem e enriqueça suas vidas (FAVERO et al, 2009). Nessa perspectiva, os sistemas educacionais passam, a enfrentar o desafio de construir uma pedagogia centrada no aluno, capaz de educar a todos, sem exceção (POKER et al, 2013; MANTOAN, 2010). Portanto, quando se fala em Educação Inclusiva referencia-se uma ação política, cultural, social e

pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2008). O texto diretriz da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, assim a define:

A Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na “concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p. 01).

Portanto, uma escola não pode ser inclusiva enquanto não gerar espaços de convivência e aprendizagem para todos os grupos e/ou indivíduos que foram segregados durante a história educacional da humanidade (VIEIRA, 2013). Consequentemente, a Educação Especial busca realizar a inclusão das pessoas que possuem algum tipo de deficiência, transtorno ou altas habilidade, não apenas inserindo-os dentro da regularidade da escola, mas trazendo-as para o convívio e para uma vivência frutuosa de aprendizagens (MANTOAN, 2013).

Infelizmente, a prática social educativa no Brasil, por fatores vários, ainda não consegue se mostrar como uma prática verdadeiramente inclusiva. Têm-se abertura das instituições escolares para receber alunos e matriculá-los. Os alunos são matriculados e permanecem nas salas de aula regular, contudo, muitas vezes, a inclusão é entendida apenas como inserção.

RESULTADOS ALCANÇADOS

O Programa Tecnologia - TEC NEP visa, então, expandir a oferta da educação profissional para pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNE – (deficientes, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Associando-se ao TECNEP e em parceria com a Secretaria de Educação Especial - SEESP, cria-se no IFRN - Campus Natal Central o Núcleo de Inclusão, que em 2004

consolidou-se enquanto Núcleo de Pesquisa, integrante da Diretoria de Pesquisa e, dimensionado para a Pró-reitora de Pesquisa e Inovação – PROPI (PPP, 2012). Nesse ínterim, as ações do referido Núcleo estiveram voltadas para a promoção de ambiente físico, pedagógico, psicológico e social satisfatório aos estudantes, encaminhando-os para as diversas ofertas de cursos no Campus Natal Central. Caracterizadas as dificuldades, procurou-se dar assistência aos alunos ajustando-se os processos de seleção de cursos e inserindo a disciplina de Educação Especial no currículo dos cursos das Licenciaturas. O reconhecimento da importância e atuação do Núcleo de Inclusão para o IFRN se tornou restrito ao Campus Natal – Central, sendo preciso assumir novos desafios para incluir as pessoas com necessidades especiais a partir da expansão da Rede Federal de educação tecnológica.

Visando implementar ações direcionadas para as pessoas com necessidades especiais, a Rede Federal cria os Núcleos de Atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas - NAPNE, que tem como objetivo principal criar “na instituição a cultura da “educação para a convivência”, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a queda das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais”.

Amparando-se na Lei de Cotas nº 13.409/2016 o Campus Caicó recebeu 03 (três) estudantes com deficiência aprovados no processo seletivo 2018.1, para o curso de Licenciatura em Física, via edital nº 39/2017. Destes estudantes, será analisado a pessoa com deficiência física e intelectual, conforme tabela abaixo.

Tabela 1 – Estudante com deficiência física e intelectual:

ESTUDANTE	CURSO	TIPO DE DEFICIÊNCIA	LAUDO MÉDICO
DF e I	Física	Física – cadeirante	Deficiente de membros inferiores
		Intelectual	Atraso no desenvolvimento neuro-psicomotor, dificuldade na fala e déficit cognitivo. Necessidade de um tempo maior para fazer as atividades; Necessidade de realizar um avaliação diferenciada, considerando as limitações do aluno.

Fonte: arquivo do NAPNE (2018).

Considerando o discente com deficiência enquanto sujeito das ações a serem realizadas pela equipe do NAPNE, torna-se necessário compreendê-lo em sua totalidade e, ao mesmo tempo, como um sujeito singular, o que permite uma visão mais abrangente de suas particularidades existenciais.

Para tanto, o trabalho realizado pela equipe do NAPNE visa assegurar ao estudante a permanência na escola, contribuindo na resolução de conflitos que interferem no processo de ensino/aprendizagem. As ações ocorrem por meio de diversos mecanismos, dentre eles destacamos:

Atendimento individualizado por docente: o estudante é acompanhado por professora de Língua Portuguesa;

Encaminhamento do aluno para acompanhamento multiprofissional com a equipe de psicóloga, pedagoga e assistentes sociais: foi feita visita domiciliar ao aluno com o objetivo de conhecer suas condições de vida, proporcionando uma maior aproximação com a realidade sócio familiar. Com os dados obtidos nessa visita, o aluno passou a ter direito a auxílio transporte para frequentar, nas quartas-feiras, a sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE de Escola Estadual do Município de Caicó; Encaminhamento de requerimento de recursos de acessibilidade à gestão do Campus, solicitando material e serviços conforme especificados nos quadros 1 e 2:

Quadro 1 – Requerimento de material

ITEM	MATERIAL	QUANTIDADE
01	Cadeira de rodas	02
02	Cadeira de rodas de banho	02
03	Mesa escolar acessível para pessoa em cadeira de rodas	05

Fonte: Documentos do NAPNE, 2018.

Quadro 2 – Requerimento de serviços

ITEM	SERVIÇOS
01	Nivelar o acesso às salas de aula e setores administrativos;
02	Retirar as molas das portas das salas;
03	Chuveiro no banheiro masculino da pessoa com deficiência;
04	Placas indicativas que orientem as saídas, escadas, rampas e outras direções importantes dentro do <i>campus</i> ;
05	Acessibilidade da piscina;
06	Adequação do veículo <i>Transit</i> .

Fonte: Documentos do NAPNE, 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho da equipe do NAPNE é de suma importância no âmbito das relações interpessoais entre profissionais com visões diferenciadas e capacidades técnicas específicas. A soma e partilha dos conhecimentos e habilidades de cada área (Pedagogia, Serviço Social e Psicologia) do campus Caicó vem contribuindo não somente para o desenvolvimento acadêmico dos alunos deficientes, mas sobretudo para o crescimento pessoal dos mesmos, enquanto indivíduos inseridos em uma sociedade diversa e repleta de desafios.

Contudo, embora as políticas do governo estipulem que todos os Campi possuam o NAPNE e, por isso, sejam contemplados com salas multifuncionais para auxiliar na formação dos alunos com NEEs, disponibilizando recursos para que esses alunos recebam o suporte necessário para a obtenção de sua formação, o Campus Caicó ainda está longe dessa realidade.

Assim, apesar de algumas ações estarem sendo implementadas ainda se tem muito por fazer para que a instituição seja realmente considerada inclusiva.

Essa pesquisa ajudou-nos a perceber que a instituição está imbuída para aceitar as diferenças. Por fim, acredita-se que a educação desses sujeitos será possível no momento em que, por meio das instituições profissionalizantes, mostrarmos que esse caminho é viável. Esse é o caminho que uma instituição deve trilhar para se tornar inclusiva, assumir os desafios e as

responsabilidades, buscando um direcionamento eficaz e seguro para dar a todos os alunos, e em especial àqueles que apresentam necessidades educacionais específicas, o acolhimento e o atendimento que tem direito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 2. ed., 1997.

_____. **Lei nº 13.409/2016**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149publicacaooriginal-151756-pl.html>. Acesso em 02 setembro de 2018.

_____. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, MEC, 2008. Disponível em: . Acesso em 23 de set. 2018.

FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (Orgs). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **O Atendimento educacional especializado na educação inclusiva**. Revista da Educação Especial. Ano 2010, n. 1, p.13-14, jan/jul, 2010.

_____. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2013. (Coleção cotidiano escolar) **NAPNE**. <http://portal.ifrn.edu.br/campus/natalcentral/nucleo-de-inclusao>.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO IFRN. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico-1>. Acesso em 21 de set. 2018.

POKER, Rosimar Bortolini et al. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

VIEIRA, Francieleide Batista de Almeida; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Formação e criatividade: elementos implicados na construção de uma escola inclusiva**. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 19, n. 2, p. 225-242, junho, 2013. Disponível em: . Acesso em 23 de set. 2018. de março de 2018.

INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES CEGOS NO ENSINO REGULAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A escola na contemporaneidade tem buscado mudar e ou romper com certos paradigmas excludentes que até pouco tempo fazia parte de sua constituição. Como a escola é uma instituição inserida no meio social e cultural, passa a representar seus anseios e ideais.

A sociedade se organizou durante muito tempo com base num modelo nominativo e classificador, visando conceituar tudo o que há (objetos e pessoas) sob um prisma dual; dicotomizante, ou seja, certo/errado; melhor/pior; feio/bonito. Dentro desse sistema, ambiguidades foram geradas nas relações humanas, causando distanciamentos e exclusões de diversos tipos; etnias, gênero, classe social condição física, psíquica, dentre outras. A escola como reflexo dessa sociedade reproduzia essa forma de organização, e durante muito tempo pensou-se em formar um modelo uniforme de sujeito, nesse sentido, todos os alunos eram vistos e ensinados da mesma forma, com o mesmo método, estratégias, avaliações e, ao mesmo tempo. Ou seja, práticas homogeneizadoras e, portanto, segregativas.

A partir do século XX, iniciaram-se as discussões em torno da multiplicidade humana, impulsionada pelos movimentos sociais que reivindicavam mais igualdade entre todos os cidadãos e a superação em torno de qualquer tipo de discriminação. Entretanto, a visão de uma educação inclusiva efetivamente se consolidou com a Conferência de Salamanca, realizada em 1994, na Espanha, em que se firmou um acordo visando à reformulação do

espaço escolar de modo a atender e incluir a diversidade no em seu contexto. Desde então, a escola começou um processo de desconstrução de paradigmas, no sentido de respeito e valorização das individualidades humana, abrindo-se para novos sujeitos. Buscando uma reforma tanto na parte física (barreiras arquitetônicas) quanto pedagogicamente.

O presente trabalho tem como objetivo geral discutir o processo de inclusão dos alunos com deficiência visual no ensino regular, pois frequentar a escola é um direito do educando independente de suas limitações, mas faz-se necessário que haja um ensino que o contemple, sem, contudo, minimizar as possibilidades de usufruir do currículo comum.

Buscar-se-á responder de forma específica aos objetivos; analisar o contexto sócio histórico de inserção do aluno com deficiência visual no contexto escolar inclusivo; verificar documentos oficiais que tratam da inclusão escolar dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), a saber; as Diretrizes Curriculares para Educação Especial; Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN nº 9394/96); o acordo de Salamanca; discutir as mudanças necessárias no âmbito escolar para promover a inclusão.

A metodologia será a princípio exploratória dada a necessidade de envolvimento com o tema e, por conseguinte bibliográfica. Por encontrar-se no campo qualitativo-interpretativo, os dados serão trabalhados através de análises e interpretações. Sendo assim, a pesquisa se constituirá em três fases distintas, a saber: coleta e sistematização de dados, interpretações dos dados e as considerações finais.

CONTEXTO HISTÓRICO DA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A partir de meados do século XX, com a intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação que estão submetidas as pessoas com deficiência, surge, em âmbito mundial, a defesa de uma sociedade inclusiva.

Nesse sentido, buscando enfrentar o desafio de construir projetos capazes de superar os processos históricos de exclusão, a conferência Mundial de Educação para todos, Jomtien (1990), chama a atenção dos países para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover as transformações nos sistemas de ensino

para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola.

Os principais referenciais que enfatizam a educação de qualidade para todos, ao constituir a agenda de discussão das políticas educacionais, reforçam a necessidade de elaboração e a implementação de ações voltadas para a universalização do acesso na escola no âmbito da educação fundamental, a oferta da educação infantil nas redes públicas de ensino, a estruturação do atendimento às demandas de alfabetização e da modalidade de educação de jovens e adultos, além da construção da gestão democrática da escola.

No contexto do movimento político para o alcance das metas de educação para todos, a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em 1994, propõe aprofundar a discussão, problematizando os aspectos acerca da escola não acessível a todos os estudantes. A partir desta reflexão acerca das práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, o documento Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais proclama que as escolas comuns representam o meio eficaz para combater as atitudes discriminatórias, e ressalta:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (Brasil, 2006, p. 17 e 18).

Paradoxalmente ao crescente movimento mundial pela inclusão, em 1994 o Brasil publica o documento Política Nacional de Educação Especial, alicerçada no paradigma integracionista, fundamentado no princípio da normalização, com foco no modelo clínico de deficiência, atribuindo às características físicas, intelectuais ou sensoriais dos estudantes, um caráter incapacitante que constitui em impedimento para sua inclusão educacional e social. Esse documento define como modalidades de atendimento em educação especial no Brasil: as escolas e classes especiais; o atendimento domiciliar, em classe hospitalar e em sala de

recursos; o ensino itinerante, as oficinas pedagógicas; a estimulação essencial e as classes comuns. Mantendo a estrutura paralela e substitutiva da educação especial, o acesso de estudantes com deficiência ao ensino regular é condicionado, conforme expressa o conceito que orienta quanto à matrícula em classe comum:

Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também, são matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. (Brasil, 1994, p. 19)

Ao invés de promover a mudança de concepção favorecendo os avanços no processo de inclusão escolar, essa política demonstra fragilidade perante os desafios inerentes à construção do novo paradigma educacional. Ao conservar o modelo de organização e classificação de estudantes, estabelece-se o antagonismo entre o discurso inovador de inclusão e o conservadorismo das ações que não atingem a escola comum no sentido da sua ressignificação e mantém a escola especial como espaço de acolhimento daqueles estudantes considerados incapacitados para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos.

Nesse período as diretrizes educacionais brasileiras respaldam o caráter substitutivo da educação especial, embora expressem a necessidade de atendimento às especificidades apresentadas pelo estudante na escola comum. Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) quanto a Resolução 02 do Conselho Nacional de Educação (2001) denotam ambiguidades quanto à organização da Educação Especial e da escola comum no contexto inclusivo. Ao mesmo tempo em que orientam a matrícula de estudantes público alvo da educação especial nas escolas comuns da rede regular de ensino, mantém a possibilidade do atendimento educacional especializado substitutivo à escolarização.

No início do século XXI, a proposta de um sistema educacional inclusivo passa, então, a ser percebida na sua dimensão histórica, enquanto processo de reflexão e prática, que possibilita efetivar mudanças conceituais, político e pedagógicas, coerentes com o propósito de tornar efetivo o direito de todos à educação, preconizado pela Constituição Federal de 1988.

A Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência outorgada pela ONU em 2006 é ratificada pelo Brasil como emenda constitucional, por meio do Decreto Legislativo 186/2008 e pelo Decreto Executivo 6949/2009. Este documento sistematiza estudos e debates mundiais realizados ao longo da última década do séc. XX e nos primeiros anos deste século, criando uma conjuntura favorável à definição de políticas públicas fundamentadas no paradigma da inclusão social. Esse tratado internacional altera o conceito de deficiência que, até então, representava o paradigma integracionista, calcado no modelo clínico de deficiência. Em que a condição física, sensorial ou intelectual da pessoa se caracterizava como obstáculo a sua integração social, cabendo à pessoa com deficiência, se adaptar às condições existentes na sociedade. Segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (ONU Art. 1)

No paradigma da inclusão, à sociedade cabe promover as condições de acessibilidade necessárias a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viverem de forma independente e participarem plenamente de todos os aspectos da vida. Nesse contexto, a educação inclusiva torna-se um direito inquestionável e incondicional para todos que dela necessitar.

A ESCOLA COMUM NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: MUDANÇAS NECESSÁRIAS

A escola das diferenças é a escola na perspectiva inclusiva, sua pedagogia tem como objetivo, questionar, contrapor-se, discutir e desconstruir as práticas que até então têm mantido a exclusão, por criarem uma organização dos processos de ensino e aprendizagem rígidos, inflexíveis, firmados sobre a exclusão das diferenças. Na perspectiva de Ropoli (2010) a escola se torna inclusiva “quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas”.

Sabe-se que para atender a todos e cada vez melhor, a escola precisa continuar se modificando, buscando reorganizar-se atendendo eficazmente as demandas do público que

dela necessita, todavia, esse processo contínuo de transformações exige muito trabalho. Cada escola ao optar em romper com os paradigmas excludentes e formas heterogêneas de ensino, terá de encontrar soluções próprias para os seus problemas, pois as transformações só acontecem quando todos os envolvidos assumem seu papel neste sistema e, não quando obrigados pelas legislações. Desse modo, tanto os diretores, coordenadores, professores, alunos, pais, enfim, a comunidade escolar, precisa assumir o compromisso de se organizar e construir um espaço inclusivo, ou seja, um espaço aberto a discussões, em que todos têm o direito de expressar-se, direito de ser e viver suas singularidades.

O salto da escola dos diferentes para escola das diferenças demanda conhecimento, determinação, decisão. As propostas de mudanças variam e dependerão de disposição, discussões, estudos, levantamento de dados e iniciativas a serem compartilhadas pelos seus membros, enfim, de gestões democráticas das escolas, que favoreçam essa mudança. (Ropoli, 2010, p. 11)

Segundo Coll (2004), as escolas que respondem melhor a inclusão não apenas contribuem para seu adequado desenvolvimento, como também são as que mais se desenvolvem enquanto instituição. Todavia, salientam que para que de fato a diversidade esteja inclusa na escola, faz-se necessário que seja um espaço aberto às mudanças, pois romper com o conservadorismo requer uma transformação profunda. Os autores em questão seguem apresentando quatro eixos na escola que deverá ser avaliado e, reorganizados para que o espaço se torne inclusivo, a saber: Projeto Político pedagógico; currículo (objetivos, metodologias, estratégias, avaliação e recursos); recursos humanos; recursos materiais.

O projeto Político Pedagógico é um documento deveras importante, pois é nele e através dele que a instituição definirá sua forma de organização; as particularidades e necessidades da localidade. Ele reflete a singularidade do grupo que o produziu, suas escolhas e especificidades. Ao se construir e/ou reformular o projeto institucional, a escola deverá reunir todos os envolvidos, a comunidade em geral para discutir o que será colocado como necessidade, demanda, é neste momento que se deve pensar na multiplicidade de sujeitos que são atendidos; refletir sobre que tipo de educação se deseja ofertar, para que tipo de sociedade. Ropoli (2010, p. 10) ratifica:

O PPP não pode ser um documento paralelo que não diz respeito, que não atravessa o cotidiano escolar e fica restrito à categoria de um arquivo ou de uma alegoria, de caráter residual. Ele altera a estrutura escolar e escrevê-lo e arquivá-lo nos registros da escola só serve para acomodar a consciência dos que não têm um verdadeiro compromisso com uma escola de todos, por todos e para todos.

Nesse sentido, o PPP (Projeto Político Pedagógico) se constitui documento primordial, de grande importância, a escola que se diz inclusiva precisa primeiramente, sistematizar suas decisões e escolhas no seu Projeto institucional, pois ele fornece apoio para a elaboração do planejamento e o desenvolvimento do trabalho da equipe, permitindo que suas metas sejam avaliadas processualmente, de modo a se saber até que ponto avançaram.

No tangente ao currículo, segundo eixo de mudanças citado por Coll (2004), onde os mesmos trazem o conceito de currículo aberto e flexível, em oposição a cultura conservadora de rigidez e organização curricular estático. Conforme os autores, a proposta curricular flexível é a que melhor representa a diversidade humana, pois são construídos estabelecendo aprendizagens mínimas para que todos os alunos adquiram certos elementos básicos da cultura, e, a instituição a partir das aprendizagens mínimas, elaboram uma proposta particular, adequando, desenvolvendo e enriquecendo o currículo oficial, levando em consideração as características dos seus alunos e do contexto sociocultural de referência.

Um currículo aberto é condição fundamental para responder à diversidade, já que permite tomar decisões refletidas e ajustadas às diferentes realidades sociais, culturais e individuais. Mas não é uma condição suficiente. Além disso, a resposta à diversidade implica um currículo amplo e equilibrado quanto ao tipo de capacidades e conteúdo que contempla. (Coll, p.291,2004)

Desse modo, se o currículo expressa as aprendizagens tidas como essenciais para se tornar membro de uma sociedade, este, deve ser o referencial para todos os alunos, fazendo apenas as adaptações necessárias para que todos aprendam o assunto. Sendo assim, diversificam-se os objetivos, a metodologia, estratégias, recursos materiais, avaliação, com relação ao conteúdo, este, deve ser abordado de formas distintas.

As adaptações curriculares estão asseguradas na legislação, a LDB (Leis e Diretrizes e Bases da Educação) no artigo 59, inciso primeiro afirma: “I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, para atender às suas necessidades”.

Este ponto da adaptação e/ou flexibilização curricular é bastante emblemático do ponto de vista do direito à aprendizagem, pois há uma resistência por parte dos educadores em operacionalizar as mudanças necessárias de modo a oportunizar o acesso ao saber por todos/as. No caso específico da pessoa com deficiência visual, apesar de ser um direito deles fazer uso do sistema Braille como instrumento para a leitura e escrita, na maioria das vezes se torna na maioria das vezes impossibilitado devido por parte do corpo docente. Outra questão são as estratégias de aprendizagem voltadas para viabilizar o acesso ao conhecimento como a disposição do ambiente e recursos didáticos acessíveis, que deixam de serem contemplados por conta de uma incompreensão de sua eficácia, o que nos faz pensar que atrelado aos discursos sobre a adaptação curricular, precisa-se investir na formação do professor.

Concernente aos recursos materiais, segundo Coll, uma escola para a diversidade implica pensar, também, no aproveitamento máximo dos recursos materiais disponíveis e sua organização adequada. Necessário se faz pensar sobre os critérios que devem orientar a seleção e elaboração de alguns materiais que facilitem o ensino e aprendizagem dos alunos, sendo imprescindível a priori conhecer as necessidades da clientela, suas habilidades e limitações, e refletir no que pode ser adaptado para facilitar seu desenvolvimento. Mantoan (2011) ressalta que, ensinar atendendo as diferenças não resulta em mudar a maneira de ensinar a criança com deficiência, mas sim de adotar uma nova proposta pedagógica integradora, a qual atenda as diferenças de todos os estudantes, porém isso depende de abandonar as condições de um ensino transmissivo, o qual leva o sujeito a copiar sempre um modelo posto pelo sistema educacional, mas procurar metodologias que contribuam com a aprendizagem desses estudantes.

No caso de alunos com cegueira, é necessário prover instrumentos e equipamentos que favoreçam a comunicação escrita do aluno e sua participação nas diversas atividades da vida escolar, a saber: letras em relevo, com textura modificada, computador com sintetizador de voz e periféricos adaptados, livro falado, reflete, dentre outros.

Os recursos humanos é outro fator fundamental a ser pensado na construção de uma educação comprometida com as singularidades dos aprendizes, conforme é defendido pelos autores citados, segundo eles é necessário que os educadores, bem como os demais membros da escola terem acesso a formação continuada nas áreas em que atuam, e inclusive na área de educação inclusiva, para que possam adotar umas práxis eficiente.

A formação docente deve ser priorizada como meio para o sucesso no processo de inclusão escolar, visando romper com a pedagogia utilizada nas escolas voltadas para a aprendizagem de estudantes idealizados, buscando padronizar os sujeitos no espaço escolar, apagando as diferenças, sob o prisma da homogeneidade, como afirma Mantoan (2011). Num paradigma inclusivo o movimento é oposto, parte do preceito de que todos são diferentes e possui singularidades construídas nas relações sociais, em diversos espaços. Com isto, considera-se o sujeito como ser sócio-histórico e cultural, e esta compreensão da constituição das identidades dos sujeitos são respeitadas e valorizadas como meio para o processo de construção do conhecimento.

PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico concretiza-se por meio de pesquisa bibliográfica, que em consonância com Bccatto (2006) este estudo visa “[...] a resolução de um problema por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas”. Dessa forma, este estudo conta com a colaboração de livros, periódicos, artigos, revistas, site de publicação científica dentre outros.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) pesquisa que consideram o ambiente natural como principal fonte de dados e o pesquisador interessa-se mais pelo processo que simplesmente pelos resultados, configura-se pesquisa qualitativa e descritiva. As características apresentadas por esses autores apontam que a realização de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfica exige do pesquisador um olhar cuidadoso, sobretudo pela relação direta e por vezes subjetivada que se estabelecem entre o pesquisador, os sujeitos e o objeto de pesquisa.

Nessa contextura, os corpora deste trabalho é constituído por documentos oficiais que tratam do processo de inclusão educacional dos sujeitos cegos no ensino regular: pesquisas

bibliográficas acerca da legislação que versa sobre a Educação Especial e Inclusiva, LDB, Lei 9394/96, a parte que discorre sobre o tema em questão; o Decreto 186; a Convenção de Salamanca, dentre outros, a Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência.

A proposta da pesquisa busca analisar a contribuição dos documentos oficiais na implementação de uma educação inclusiva e compreender os desafios de inserção da pessoa com deficiência no ensino regular a partir de aportes teóricos que versam sobre o tema em questão.

A leitura dos documentos oficiais, decretos e Leis apontam para um avanço na legitimação e consolidação de direitos, como podemos citar o Decreto 6.649/2009, assegura que os Estados Partes devem criar sistemas educacionais inclusivos em todas etapas, níveis e modalidades de ensino, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; ao passo que as leituras bibliográficas evidenciam os entraves que as pessoas com deficiência visual encontram no espaço escolar, tanto na parte estrutural quanto pedagógica, Rose (2008).

O ALUNO/A CEGO/A NO ENSINO REGULAR: ENTRAVES E PERSPECTIVAS

Considera-se pessoa com deficiência visual a que apresenta perda total ou parcial na visão, subdividindo esta definição em dois grupos, a saber: baixa visão e cegueira. O primeiro diz respeito a uma alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo. O segundo trata-se de perda total da visão, até a ausência de projeção de luz.

A definição educacional diz que são cegas as crianças que não têm visão suficiente para aprender a ler em tinta, e necessitam, portanto, utilizar outros sentidos (tátil, auditivo, olfativo, gustativo e cinestésico) no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. (Rosa, 2008, P.170).

As pessoas com deficiência visual adquirem o seu conhecimento através de experiências sensoriais, exceto a visão, por meio dos sentidos remanescentes, tais como: tato,

audição, olfato e paladar. É por meio da ação de tocar, sentir, experimentar que o educando com esta especificidade constrói os conceitos e criam-se imagens mentais, ou seja, representações.

A educação das pessoas com deficiência visual tem sido alvo de grandes discussões na atualidade. Ainda há muitos que pensam a percepção de que eles deveriam estudar em escolas especiais, dado a necessidade de recursos especializados.

Com base na Declaração de Salamanca, “as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades”. No entanto, estes estudantes com baixa visão ou cegueira podem se deparar com situações difíceis durante o seu processo educativo, conforme Rosa e (outros) 2008, afirmam que a justificativa das escolas decorre do fato de que não estão preparadas para atender esse grupo de pessoas, devido à demanda de materiais específicos e, também pela própria falta de formação da maioria dos professores.

Contudo, deve-se aqui pontuar a função social da escola na contemporaneidade, cujo objetivo é a formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, atuantes e reflexivos; instituição disseminadora dos conhecimentos culturais e sociais, que por meio desses conhecimentos o sujeito passa a conhecer a sociedade em que está inserido, seus problemas, necessidades e, leve-o a agir visando a transformação da realidade. Para que se atinjam seus objetivos é necessário que a educação seja ofertada a todos sem distinção, que todos tenham o direito de aprender e, de participar efetivamente da vida em sociedade.

De certa forma, é fato que muitos profissionais da educação ainda não estão preparados para atender os alunos com cegueira, contudo segundo as autoras então citadas, o problema pode ser solucionado pelos próprios profissionais em descobrir mais acerca das limitações e necessidades que possuem o aluno cego, e, assim buscar se aproximar dele, estabelecer o diálogo e veem juntos o que pode ser feito para melhor ensiná-lo.

Os alunos com DV (Deficiência Visual) não são diferentes dos demais colegas videntes, eles também têm o mesmo desejo de aprender, se comunicar, de saber sobre coisas que acontecem ao seu redor. E para isso, é necessário que o ambiente em que ele esteja inserido seja estimulador, que lhe ofereça condições favoráveis para a sua aprendizagem. Estes alunos

devem ser tratados da mesma forma que os outros são tratados, respeitando assim o direito de uma escola de qualidade, o que deverá ser diversificado é a própria prática pedagógica, pois precisa contemplar as singularidades e necessidades dos alunos.

As atividades, as provas, os questionários, os gráficos, os mapas, os trabalhos de casa e as avaliações de modo geral, devem ser encaminhados pelo professor do ensino regular ao professor especializado para que este possa adaptar o material dispondo-o em Braille ou em caracteres ampliados para a utilização dos deficientes visuais, antes da aula em que os materiais serão apresentados à classe. (Rosa, p.152, 2008).

O professor pode contribuir muito no processo de ensino- aprendizagem do aluno cego, sendo necessário, portanto que se estabeleça entre ambos uma relação dialógica e, interativa, para que assim o professor saiba como agir e como ministrar suas aulas de modo que o aluno participe e esteja inserido no contexto.

Rosa, 2008 e (outras) pontuam algumas questões que são imprescindíveis para uma práxis pedagógicas eficientes. O primeiro aspecto é o diálogo, a relação professor aluno, que já se discutiu aqui. O segundo aspecto, trata-se da organização da sala, o aluno cego precisa ocupar um lugar onde possa ouvir e compreender bem as palavras do professor, pois por não enxergar, precisa estar atento a tudo o que for dito e escrito na lousa. O terceiro ponto é a adaptação dos materiais de modo que ele aproprie-se efetivamente do assunto, para tanto, pode-se colocar os conteúdos em Braille, ou em alto-relevo, para que através do tato compreenda os conceitos discutidos nos conteúdos.

Salienta-se que no processo de construção do aprendizado do sujeito com cegueira ou com baixa visão, os professores devem trabalhar com objetos que tenham algum significado para eles, os quais contribuam para que determinadas situações sejam lembradas. Também necessita de materiais específicos que auxiliem no seu desenvolvimento durante este processo, cabe à escola organizar as formas de oferecer acessibilidade a estes alunos.

Para isso, o aluno com baixa visão pode contar com o auxílio de diversos recursos ópticos e não ópticos, os quais darão subsídio à sua aprendizagem. Esses recursos são de fundamental importância, pois permitem a ampliação dos objetos e imagens, diminuindo assim a fadiga e o esforço visual. Além de um ambiente favorável, onde os sentidos sejam

estimulados, pois é necessário introduzir novidades no processo de aprendizagem para que eles se sintam motivados a realizar as atividades propostas

Na escola, conforme Ropoli (2010) alguns obstáculos podem dificultar o processo de aprendizagem do aluno cego, a saber: incompreensão a respeito das implicações da cegueira para o desenvolvimento motor, intelectual e social; baixa expectativa dos familiares e educadores em relação à capacidade de aprendizagem; dificuldade de identificação, reconhecimento e valorização das necessidades e potencialidades do aluno; falsa concepção de que a cegueira ocasiona dificuldade de aprendizagem.

Conforme o autor acima citado, o tato, a audição e a linguagem são as principais vias de aprendizagem do deficiente visual. As mãos são instrumentos imprescindíveis de conhecimento, visto que podem ser usadas não apenas para pegar, jogar, ou dar objetos, mas, também para perceber seu peso, forma, textura, medir e comparar. Contudo essa habilidade tátil deve ser desenvolvida no contexto educacional de forma contextualizada.

Como a exploração por meio do tato é fragmentada, o educando necessitará utilizar-se da linguagem oral para reunir impressões, identificar os estímulos, interpretar as informações coletadas, criar esquemas e fazer conexões. Tanto no processo de estimulação tátil como de comunicação, será imprescindível o auxílio do educador, pois é ele que fará as mediações necessárias para que o aluno saiba se está de fato fazendo as correspondências devidas entre os seres e objetos que serão representados mentalmente por meio de imagens táteis.

O tato também fornece a descoberta do ambiente da escrita para os alunos com cegueira, desse modo à aprendizagem do sistema de escrita Braille deve ser incentivado pela escola, que por sua vez deve fornecer o material em tinta transcrito para o Braille, com descrições de imagens e ilustrações em alto-relevo, sendo materiais que ofereçam atrativos estilísticos contribuindo para a imaginação do aluno.

O foco da escola precisa voltar-se para o fazer pedagógico e não para a deficiência, os educadores precisam ser especialistas nas práxis, na organização de suas aulas precisam se preocupar com cada aluno em sua individualidade, buscando meios e recursos para contemplar todos os sujeitos de sua ação. O próprio conceito de deficiência contemplado no

Decreto 6.649/2009 e também no DSM V, apontam para a relevância do social na potencialização da deficiência, cujo conceito é considerado em evolução e resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou em seu bojo refletir sobre a inclusão dos alunos cegos no ensino regular, visto que, mesmo havendo políticas públicas que asseguram e incentivam a participação e aprendizagem de todos independente de sua condição física, psíquica, social, econômica, é notória a dificuldade que os sistemas de ensino enfrentam em confrontar práticas discriminatórias, buscando meio de superá-las.

O movimento mundial pela educação inclusiva abrange diversas esferas sociais, a saber: política, cultural, pedagógica; desencadeada em defesa do direito igualitário, direito de todos conviverem nos mesmos espaços e usufruir dos mesmos privilégios, sem, contudo, perder sua especificidade, aquilo que o torna singular. A inclusão de pessoas com NEE (Necessidades Educativas Especiais) no sistema público de ensino implica em uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a uma revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais no intuito de possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando assim, as suas diferenças e atendendo às suas necessidades.

Para a promoção de uma educação inclusiva de fato, faz-se necessário pensar na formação dos professores que é de fundamental importância, uma vez que, o preparo dos recursos pedagógicos requer conhecimento das especificidades de cada educando, haja vista que há materiais indicados para os diferentes tipos de necessidades educacionais, o que demanda conhecer as potencialidades de cada pessoa, Mantoan (2013). Também é importante que se tenha compromisso com a aprendizagem, de modo que se o educador não observar as necessidades do aluno e as suas potencialidades com vistas a realizar sua prática pedagógica, a proposta inclusiva é levada ao fracasso.

Os desafios da inclusão escolar dos estudantes cegos são permeados de conflitos,

devido a questões como as que foram discutidas ao longo do trabalho. Contudo, toda e qualquer mudança precisa partir primeiro do projeto político pedagógico, sem o posicionamento da escola as coisas não serão repensadas, posterior a isto, investir na formação docente e buscar adquirir recursos tecnológicos acessíveis. Este tripé se funcionando em correlação vão culminar numa educação de qualidade para as pessoas com/sem deficiência.

Dito isto, espera-se que a sociedade continue avançando nas discussões e pesquisas que tratam sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, buscando meios de assegurar o acesso permanência e aprendizagem dos mesmos, de modo a tornar a sociedade menos desigual e mais justa, com melhores oportunidades. A pessoa tendo ou não uma deficiência ou necessidade educativas específicas são sujeitos de direitos e deveres, e precisam usufruir dos bens culturais e sócias.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Jaqueline (org.) **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada** _ Brasília : Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

Amorim, Antonio. **A Nova LDB**, Lei nº 9.394/96- Análise e Aplicação. Salvador: PORTFOLIUM, dezembro de 1997.

Brasil/MEC, **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Curitiba- PR, 2006.

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

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

Coll, Álvaro Marchesi e Jesús Palacios. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér: **O desafio das diferenças na escola**. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Rosa, Sueley Pereira da Silva; Delou, Cristina Maria Carvalho, Eloiza da Silva Gomes de.Oliveira.et.al. / **Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Inclusão**. Curitiba: IESDE Brasil S.A. , 2008

Ropli, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. [et.al]. – Brasília:Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

Saberes e práticas da inclusão : recomendações para a construção de escolas inclusivas. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

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

David Kaique Rodrigues dos Santos – Professor de Libras da Prefeitura Municipal de Santa Cruz Cabralia-Ba e da Prefeitura de Eunápolis-Ba. Professor de Oficina de Libras na Modalidade EaD e Oferta semipresencial da UNEB. Mestre em Educação pela UniES Americana – Serra-ES.

Débora Suzane de Araújo Faria - Possui graduação em Licenciatura Plena Em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1991) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2013). Atualmente é pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: representação social, PROEJA e educação do campo.

Izabel Cristina Alexandre de Souza Prates - Professora de Língua Portuguesa; Pós-graduação - Modalidade Especialização em Língua Portuguesa para professores do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, do Programa REDEFOR-Rede de Formação de Professores, ministrado pelo Instituto de Estudos da Linguagem, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Professora de Língua Portuguesa - PAA, Diretoria de ensino Leste 3, Unidade Escolar Jardim Wilma Flor.

Jáima Pinheiro de Oliveira – Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Educação Especial, dessa mesma universidade. É doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/2010) e mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/2004). Também fez Estágio de Pós-Doutoramento (2012-2013) na Universidade Estadual Paulista (UNESP), na área de Educação em parceria com a Universidade do Minho (Braga, Portugal), na área de Psicologia da Educação. É Especialista em Linguagem (6790/2017) e em Fonoaudiologia Educacional (CFFa/6789/2017) pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia. Bacharel em Fonoaudiologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/2001) e Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (2015). Atualmente coordena o Curso de Especialização (Reabilitação e Tecnologia) e o Programa de Aprimoramento Profissional (PAP) nas áreas de Saúde (Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e Fisioterapia) e é Editora da Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial (ISSN: 2358-8845), todos vinculados ao Departamento de Educação Especial da FFC/UNESP.

João Batista Lucena - Tecnólogo em Fabricação Mecânica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN - Campus NATAL CENTRAL. Tem experiência na área de Engenharia Mecânica, com ênfase em MONTAGEM DE MÁQUINAS EÓLICAS, tendo trabalhado nas empresas WOBEN/ENERCON, atuando na elaboração de obras e projetos; na O & M Serviço; GRANITE e na GE. Graduando do curso em Licenciatura em Física pelo IFRN - Campus Caicó.

Lucrécia de Aquino Santos - Possui graduação em LETRAS VERNÁCULAS pela FACULDADE NOSSA SENHORA DE LOURDES - FNSL (2011/2014). Possui pós-Graduação *Latu Sensu* em Educação Inclusiva pela Faculdade Vale do Cricaré (2015/2016); cursa Pós-Graduação *Latu Sensu* em Linguística Aplicada ao Ensino de língua Portuguesa, na UNEB (Universidade do Estado da Bahia), Campus XVIII; cursa Especialização *Latu-sensu* em Neuropsicologia da Educação No ISEO. Atualmente é professora efetiva da Prefeitura Municipal de Porto Seguro Bahia. Exerce a função de Coordenação pedagógica da Educação Especial e Inclusiva na Secretaria Municipal de Educação. Exerceu a função de professora no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Trabalhou como professora de Língua Portuguesa de 2011 a 2012, no Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º Ano).

Luine da Hora Santos – Especialista em Língua Brasileira de Sinais- Libras pela Faculdade Dom Pedro II. Graduada em Licenciatura plena em Letras: Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências Educacionais (FACE). Graduanda em Letras Libras pelo Centro Educacional Leonardo da Vinci. Atuou como professora de Língua Portuguesa, Redação, Filosofia e Sociologia no Ensino Médio na Rede Estadual e particular. Atuou como professora auxiliar de Libras na Plataforma Freire (PAFOR). Organizou e realizou projeto de aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua para a comunidade surda da cidade de Eunápolis. Atualmente é professora efetiva de Libras da Rede Municipal de Eunápolis-Ba, como formadora de professores na área de Libras, além de professora de alunos surdos em aquisição linguística. Desenvolve projetos de interação social e multidisciplinar na educação infantil e no Ensino fundamental com ênfase na expansão e multiplicação da Língua Brasileira de Sinais. Orientadora de professores no projeto Libras nas escolas com a construção de materiais e jogos didáticos para alunos sirdos. Além de desenvolver palestras e orientações na área da educação especial e inclusão com o olhar para alunos com surdez e deficiência auditiva (

Educação Bilíngue para surdos, Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para surdos.

Roberto do Amaral Santos Júnior - Professor e Tradutor Intérprete de Libras. Graduado em Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Pós-graduando em Libras e Educação de Surdos.

EDITORA

Editora Oyá

CNPJ: 14.192.813/0001-35

oyaeditora@gmail.com