

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS DE ENSINO EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS



Organizadores  
Daiane Pinheiro  
Thaisy Bentes  
Eleny Brandão Cavalcante  
Paulo Jeferson Pilar Araújo



**FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
E PRÁTICAS DE ENSINO EM  
CONTEXTOS EDUCACIONAIS  
INCLUSIVOS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR

**REITOR**

José Geraldo Ticianeli

**VICE-REITOR**

Silvestre Lopes da Nóbrega

**PARECERISTAS AD HOC**

Andrea da Silva Miranda  
Anie Pereira Goulart Gomes  
Arlete Marinho Gonçalves  
Camila Righi Medeiros Camillo  
Carline Santos Borges  
Carina da Silva Mota  
Carolina Pereira Noya  
Daiane Pinheiro  
Eleny Brandão Cavalcante  
Fernanda Monteiro Rigue  
Kássya Christinna O. Rodrigues  
Thaisy Bentes

**EDITORA DA UFRR**

**Diretor da EDUFRR**

Fábio Almeida de Carvalho

**CONSELHO EDITORIAL**

Alcir Gursen de Miranda  
Anderson dos Santos Paiva  
Bianca Jorge Sequeira Costa  
Fabio Luiz de Arruda Herrig  
Georgia Patrícia Ferko da Silva  
Guido Nunes Lopes  
José Ivanildo de Lima  
José Manuel Flores Lopes  
Luiza Câmara Beserra Neta  
Núbia Abrantes Gomes  
Rafael Assumpção Rocha  
Rickson Rios Figueira  
Rileuda de Sena Rebouças



Editora da Universidade Federal de Roraima  
Campus do Paricarana - Av. Cap. Ene Garcez, 2413,  
Aeroporto - CEP.: 69.310-000. Boa Vista - RR - Brasil  
e-mail: [editora@ufrr.br](mailto:editora@ufrr.br) / [editoraufrr@gmail.com](mailto:editoraufrr@gmail.com)

Fone: + 55 95 3621 3111

A Editora da UFRR é filiada à:



# FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS DE ENSINO EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS

**Organizadores**

*Daiane Pinheiro*

*Thaisy Bentes*

*Eleny Cavalcante Brandão*

*Paulo Jeferson Pilar Araújo*



EDUFRR

Boa Vista - RR

2020

Dados Internacionais de Catalogação Na Publicação (CIP)  
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

F723 Formação de professores e práticas de ensino em contextos educacionais inclusivos / Daiane Pinheiro ... [et al.], organizadora. – Boa Vista : Editora da UFRR, 2020.

324 p. : il.

Vários autores.

ISBN: 978-65-86062-86-1

Livro eletrônico.

1 – Libras. 2 – Formação de professores. 3 – Práticas de ensino. 4 – Educação inclusiva. I – Título. II – Pinheiro, Daiane. III – Universidade Federal de Roraima.

CDU – 376.33

# SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	08
<i>Amélia Maria Araújo Mesquita</i>	
APRESENTAÇÃO.....	10
<i>Os organizadores</i>	
1. CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DO EDUCADOR ESPECIAL EM ACONTECIMENTOS HISTÓRICOS.....	13
<i>Daiane Pinheiro</i>	
2. A CENTRALIDADE DO ESPAÇO ESCOLAR NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO: PRODUZINDO SUJEITOS INCLUSIVOS.....	47
<i>Lidiane da Silva Braz</i> <i>Eliana da Costa Pereira Menezes</i>	
3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: A PRODUÇÃO ACADÊMICA E SEUS APONTAMENTOS.....	72
<i>Carline Santos Borges</i> <i>Barbara Santana dos Santos de Santana</i> <i>Denis Nunes Moraes</i>	
4. A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE A LUZ DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL PARA SITUAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO INCLUSIVO.....	97
<i>Ricardo Damasceno Moura</i> <i>Renan Rodrigues do Vale</i> <i>Cassia Tensol da Silva</i>	
5. ENSINO COLABORATIVO COMO APOIO A INCLUSÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA ESCOLA ESTADUAL DE RORAIMA.....	114
<i>Elene Cardoso Macedo</i> <i>Claudiane Soares da Silva</i> <i>Maria Solange de Lima Almeida</i> <i>Nilce Paz e Silva</i>	
6. A ALDEIA INDÍGENA E O CURSO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: AVANÇOS E DESAFIOS.....	131
<i>Bárbara Almeida da Cunha</i> <i>Eleny Brandão Cavalcante</i> <i>Gislainy Ferreira Fernandes</i> <i>Patrícia Siqueira dos Santos</i>	
7. O LÚDICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS.....	162
<i>Fabiane Mota Rabelo</i> <i>Gilma da Silva Pereira Rocha</i> <i>Jennifer Karine Lima Vieira</i> <i>Thalita Ferreira Viana</i>	

<b>8. A CRIANÇA SURDA NA PERSPECTIVA DO CURÍCULO INCLUSIVO: A (IN)VISIBILIDADE DA SUA DUPLA CONDIÇÃO DE PERTENCIMENTO CULTURAL.....</b>	<b>183</b>
<i>Danielle Matos Correia Ribeiro</i>	
<i>Silvia Lucia Lopes Benevides</i>	
<b>9. DE MÃOS (DES)ATADAS: DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS PELO ENSINO DE LIBRAS NAS LICENCIATURAS A PARTIR DA ABORDAGEM COMUNICATIVA.....</b>	<b>215</b>
<i>Thiago Lemes de Oliveira</i>	
<i>Gabriela Serenini Prado Santos Salgado</i>	
<b>10. O PAPEL DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS/PORTUGUÊS NA SALA DE AULA DO ENSINO REGULAR.....</b>	<b>237</b>
<i>Naylana Cruz de Jesus</i>	
<i>Jaçson Alves Santos</i>	
<b>11. AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO URBANA DO MUNICÍPIO DE ÓBIDOS-PA.....</b>	<b>261</b>
<i>Geanice Pinheiro dos Santos</i>	
<i>Márcia Coêlho Nogueira</i>	
<i>Lílian Aquino Oliveira</i>	
<b>12. AVALIAÇÃO DA ESCRITA DO PORTUGUÊS COMO L2 DE SURDOS DO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DO PADEPAS.....</b>	<b>294</b>
<i>Darlene Seabra de Lira</i>	
<i>Juliana Magalhães Charamba de Souza</i>	
<i>Sandra Rosa de Magalhães Souza</i>	

# P R E F Á C I O

A educação inclusiva enquanto princípio que deve orientar a organização das instituições de ensino, em nível básico – nas diversas etapas e modalidades – e superior, se coloca como desafio às práticas pedagógico-curriculares, na medida em que incita à produção de uma nova cultura educacional, baseada no reconhecimento, respeito e valorização da diversidade e da diferença como constitutiva da sociedade.

Nesse sentido, a educação inclusiva pode ser lida/pensada sob diversas perspectivas, que transitam por análises filosóficas, antropológicas, políticas, sociais, culturais ou pedagógicas, mas em todas elas a escola, ou de forma mais ampla, os espaços de formação, são desafiados a se reinventarem a fim de interpor as barreiras endógenas e exógenas às instituições educacionais na busca da superação dos mecanismos excludentes que impediram/impedem o acesso à educação e/ou produziram o fracasso escolar.

Assim, a educação inclusiva, enquanto proposta de superação dos mecanismos de exclusão, não pode ser lida numa perspectiva linear, restrita a um único público e descontextualizada dos diferentes condicionantes (históricos, políticos, pedagógicos, culturais entre outros) em que as instituições de formação e os sujeitos que nela atuam – em especial professores e alunos – estão inseridos. É com essa perspectiva que o livro *Formação de professores e práticas de ensino em contexto educacional inclusivo* se situa e se apresenta como possibilidade de discussão e problematização, produzido a partir de diferentes abordagens e perspectivas de interlocução, colaborando tanto para o aprofundamento do campo, quanto apontando possibilidades de atuação que se coadunam ao desafio de superação de modelos tradicionais da educação.

Oriundo de uma produção compartilhada entre professores da educação básica e superior, de alunos da graduação e pós-graduação, de diferentes regiões do país, o livro se constitui de uma coletânea de artigos (provenientes de pesquisas ou relatos de experiência) com temáticas que transitam pela educação escolar para sujeitos em situação de privação social, educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista, educação de alunos com deficiência visual, educação de alunos surdos e formação de professores.

De forma geral, os textos podem ser distribuídos em dois grandes grupos: um grupo com produções oriundas de problematizações empírico e /ou teóricas que trazem abordagens e metodologias de pesquisa que colaboram para um olhar inovador ou propositivo no campo da inclusão e, portanto, colaboram para o aprofundamento do debate. E um outro grupo de textos é resultante de intervenções ou registros de experiências significativas na educação básica ou superior os quais se conformam como uma grande possibilidade de partilha de práticas, sendo essas fundamentais para a produção de uma cultura inclusiva nas instituições educacionais.

Assim, a leitura desse livro se coloca como uma singular opção tanto para apropriação e aprofundamento do debate da educação inclusiva, como o de encontro com possibilidades de inovação que gerem ações e práticas que favoreçam o desenvolvimento de competências para atuação na educação básica, em diferentes modalidades e contextos, e no ensino superior, especialmente na formação de professores.

Amélia Maria Araújo Mesquita  
Doutora em Educação (UFPA) e professora do Núcleo de  
Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB)

# APRESENTAÇÃO

Esta obra se constitui enquanto um esforço coletivo de pesquisadores da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), por meio dos grupos de pesquisa: LaPLOS (Laboratório de pesquisa em Línguas Orais e de Sinais), TradIn (Grupo de Pesquisa em Tradução e Interpretação Intermodal), GPEEPI (Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos e Grupo de Estudos) e GEPES (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos), visando congregiar pesquisas e reflexões realizadas no âmbito da educação especial pelos integrantes dos grupos e demais pesquisadores.

Os doze capítulos que compõe a obra se aproximam pelo interesse em pensar a Educação Especial e a educação inclusiva por meio de propostas de estudo que tratam de aspectos históricos e epistemológicos, a formação docente, relatos de experiência, práticas de ensino, estudos de caso e avaliação pedagógica. O livro foi organizado tendo em conta aproximações destas abordagens temáticas.

O capítulo um, **Constituição profissional do educador especial em acontecimentos históricos**, tem como objetivo discutir a constituição histórica da formação profissional docente no campo da Educação Especial, inspirado no método genealógico de Foucault, analisando os modos pelos quais a Educação Especial e a inclusão educacional se constituíram em discursos históricos da exclusão. O segundo capítulo, **A centralidade do espaço escolar no sistema socioeducativo: produzindo sujeitos inclusivos**, também sustentado nos estudos de Foucault, buscou compreender como os sujeitos (jovens) em situação de privação

social são alvos de uma rede discursiva que objetiva a produção de subjetividades ajustadas à racionalidade neoliberal, problematizando os discursos de verdade naturalizados nesse processo.

O capítulo três, intitulado **Formação de professores de Educação Especial: A produção acadêmica e seus apontamentos**, consiste em um estudo bibliográfico que visa discutir sobre a produção acadêmica relacionada com a formação de professores de educação especial no contexto brasileiro. O capítulo quatro, **A formação docente na Educação Especial: Uma análise a luz da legislação educacional para situar a prática pedagógica no contexto inclusivo**, se configura em um ensaio onde se discute a importância da formação de professores no contexto de inclusão de alunos surdos.

O capítulo cinco **Ensino colaborativo como apoio a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial numa escola estadual de Roraima**, identifica e desenvolve possibilidades de aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial envolvendo vários profissionais da educação. O capítulo seis, **A aldeia indígena e o curso de língua brasileira de sinais: Avanços e desafios**, traz um relato da realização de um curso de Libras realizado em uma aldeia indígena no interior da Amazônia, visando difundir a língua de sinais e subsidiar a prática com um aluno indígena incluso.

O capítulo sete, **O lúdico no processo de alfabetização de crianças surdas**, buscou compreender de que forma as estratégias pedagógicas lúdicas contribuem para o processo de alfabetização de crianças surdas, a partir de um estudo teórico. O capítulo oito, **A criança surda na perspectiva do currículo inclusivo: A (in)visibilidade da sua dupla condição de pertencimento cultural**, analisa instrumentos políticos que versam sobre currículo e discutem, a luz de referências teóricas na área, a falta

de visibilidade dada as questões culturais da criança surda frente ao currículo inclusivo. O capítulo nove, **De mãos (des)atadas: Desenvolvendo competências pelo ensino de libras nas licenciaturas a partir da abordagem comunicativa**, analisa a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciaturas. O capítulo dez, **O papel do tradutor/ intérprete de libras e língua portuguesa-TILSP na sala de aula regular**, aponta a função assumida por estes profissionais levando em consideração o acesso ao mercado de trabalho, histórico de formação e código de ética.

Os capítulos onze e doze, finalizam a proposta desta obra trazendo trabalhos que se concentram em discutir avaliação pedagógica em diferentes perspectivas. O trabalho, **Avaliação pedagógica de alunos com transtorno do espectro autista na rede pública de ensino urbana do município de Óbidos - PA**, analisa os instrumentos avaliativos utilizados com os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O último capítulo, **Avaliação da escrita do português como L2 de surdos do ensino superior a partir do PADEPAS**, se propôs a verificar a relação entre o desempenho da escrita de palavras em aprendizes surdos bilíngues e a modalidade educacional, a partir do uso do “Protocolo de Avaliação do Desempenho da Escrita de Palavras por Aprendizes Surdos”.

Os artigos apresentados nessa obra visam refletir, relatar, discutir e problematizar sobre a realidade, a formação e os desafios da Educação Especial e da educação inclusiva no Brasil tendo em vista as diferentes realidades as quais se circunscrevem.

Os organizadores

# CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DO EDUCADOR ESPECIAL EM ACONTECIMENTOS HISTÓRICOS<sup>1</sup>

*Daiane Pinheiro<sup>2</sup>*

## **Introdução**

A atuação do professor de Educação Especial (EE) foi sendo significada ao longo do tempo de acordo com discursos históricos sobre as pessoas com deficiência. Tais discursos, formados no campo das ciências sociais e humanas e sob forte influência da medicina, se sustentavam em práticas excludentes ou de normalização dos sujeitos (LUNARDI, 2003; MENEZES, 2011; MAROSTEGA, 2015; HERMES, 2017).

Atualmente o exercício docente deste profissional é produzido na lógica educacional inclusiva, assumindo importante papel no funcionamento e efetivação de tal proposta. Com efeito, segundo documentos oficiais que orientam e normatizam a formação e atuação do professor de EE (BRASIL, 2008, 2011), este profissional deve promover a inclusão educacional e social de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ofertando o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede de ensino regular. Contudo, mesmo que discursos políticos (BRASIL, 2001, 2008, 2011) produzam esses sujeitos enquanto profissionais da

---

1. Este trabalho faz parte da pesquisa de doutoramento desenvolvida junto a universidade de Lisboa – Portugal. O texto é redigido tendo em conta o acordo ortográfico da Língua Portuguesa assinado na cidade de Lisboa em 1990, aprovado pelo governo português em 2008 e promulgado em 2008 no Brasil pelo decreto número 6.583.

2. Mestra em Educação (UFSM) e doutoranda em Educação (Universidade de Lisboa). Docente na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos (GPEEPI). E-mail: daianepinheiroufopa@gmail.com.

inclusão, dado o novo contexto e objetivo de atuação, as competências profissionais do professor de EE, emergiram em discursos da exclusão e como tal, parecem ainda provocar esse efeito sobre o papel desempenhado por estes profissionais na escola (BRASIL, 2001, 2008). Estudos apontam que aos professores de EE é atribuída a responsabilidade pela inclusão e na mesma medida são representados pela escola e demais professores como os únicos responsáveis pelos excluídos (FABRIS, 2011; FERRAZ; MEDEIROS; COSTA, 2017; GLAT; FONTES; PLETSCH, 2006; MANTOAN, 2003; PINHEIRO; DUARTE, 2017). A partir dessa compreensão, este trabalho tem como objetivo problematizar a constituição histórica da formação profissional docente no campo da EE, inspirado no método genealógico de Foucault (1979). Essa proposta de análise permite pensar fatores históricos não apenas como uma descrição dos processos, mas partindo de problemas atuais vigentes. Com isso, abordamos a proposta educacional inclusiva atual, problematizando o papel dos professores de EE produzidos como agentes da inclusão.

Foucault (2010) propõe um jeito de olhar o objetivo investigado com um distanciamento temporal, para que assim o pesquisador possa desconstruir as verdades absolutas estabelecidas nos processos históricos. Desse modo, para o filósofo, “problematizar” permite repensar o que está posto como norma, questionar e analisar como a constituição de determinados significados foram sendo legitimados nas relações discursivas que se estabeleceram no tempo/espço. Sustentado por esta proposta, este estudo intenciona contribuir com novos olhares sobre a EE e a inclusão educacional, especialmente sobre os modos pelos quais ainda se sustentam as práticas pedagógicas.

Propomos pensar in/exclusão como crítica radical. Esta expressão é esclarecida por Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 125)

como um processo de “[...] busca, na raiz dos acontecimentos, das distintas condições de possibilidade daquilo mesmo que os determinam”. Assim, analisamos alguns processos e acontecimentos que deram condições a emergência da inclusão em paralelo à constituição do profissional da EE. Para se pensar a história de modo genealógico, operamos com a ideia de discurso como uma ferramenta de produção de significados (FOUCAULT, 1986) e assim, permitiu-nos problematizar como as tramas discursivas do campo científico/clínico/educacional foram constituindo verdades sobre as pessoas com deficiência e os profissionais envolvidos nos acontecimentos histórico relativos a esses sujeitos.

Este texto se constitui enquanto um ensaio teórico e, portanto, não busca determinadas respostas, já que não se pretende “[...] “cair em dogmas de natureza afirmativa” (MENEGETTI, 2011, p.328). Ao contrário, propõe-se questionamentos os quais permitam aprofundar reflexões sobre acontecimentos históricos que produziram modos de ser professor de EE. Tais questões, intrínsecas ao texto, são compreendidas enquanto problematizações de significados que pareciam estar estáticos no tempo, como a exclusão, a normalização e a Inclusão. Nessa lógica “Diferente do método tradicional da ciência [...] o ensaio requer sujeitos, ensaísta e leitor, capazes de avaliarem que a compreensão da realidade também ocorre de outras formas” (MENEGETTI, 2011, p. 321).

Inicialmente o texto busca clarear conceitos centrais, tais como produções discursivas pelo método genealógico de Foucault (1979) e de representação, sob a luz dos Estudos Culturais em Educação (HALL, 2007). Ancorados nesses conceitos, é discutida a constituição histórica dos profissionais da EE considerando os desdobramentos sociais, políticos e educacionais que foram delineando esse processo. Na perspectiva a qual esse es-

tudo se sustenta, buscamos marcar a singularidade dos acontecimentos, orientados pelos seguintes aspectos: “1) Mostrar a historicidade daquilo que pensamos não ter história e sua ocorrência onde menos se espera; 2) Apontar as rupturas que ocorreram no desenrolar do acontecimento; 3) Figurar os momentos em que determinados eventos não ocorreram apesar das condições para sua ocorrência estarem dadas” (MATTOS, 2015, s/p). São nos cruzamentos dos acontecimentos - sociais, políticos e educacionais - sob um olhar dos problemas atuais, que passamos a compreender que o professor de EE, embora produto e efeito de uma proposta inclusiva, ainda representa nas práticas escolares o lugar do discurso da exclusão.

## **Produções discursivas e método genealógico**

A produção de um texto ancorado na concepção de genealogia de Foucault (2002) requer a compreensão do conceito de discurso e acontecimentos, dando substrato para estabelecer associações históricas feitas sob as pessoas com deficiência e o campo científico da EE.

Deste modo, os discursos são compreendidos para além de um conjunto de signos, “[...] mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 1986, p. 56). Trata-se de pensar como os discursos se tornam enunciados que, em meio as relações de poder e saber estabelecidas em determinados contextos em que se inserem, vão produzindo verdades sobre as coisas de que se fala. Isso significa considerar que as práticas discursivas produzem a realidade, no entanto, não ocorrem ao acaso, mas sob o efeito das relações que se estabelecem com o outro. Para Foucault (1986), o poder opera na relação com o outro, e, sob um saber específico, exerce disputas pela imposi-

ção de significados sobre as coisas, objetos, pessoas, etc. E, nessas relações discursivas, os enunciados podem ser passados a serem tomados como verdades a serem consumidas e reproduzidas em outras relações que o sujeito estabelece (FICHER, 2003). Desse modo, a linguagem é central, pois coloca o sujeito na posição de luta permanente pela produção de significados. Assim, pensar na constituição histórica, do modo como se propõe esse estudo, e tentar observar os enunciados desses discursos

[...] é dar conta de como nos tornamos sujeitos de certos discursos, de como certas verdades se tornam naturais, hegemônicas, especialmente de como certas verdades se transformam em verdades para cada sujeito, a partir de práticas mínimas, de ínfimos enunciados, de cotidianas e institucionalizadas regras, normas e exercícios. Pesquisar a partir desses pressupostos históricos e filosóficos significa também, e finalmente, dar conta de possíveis linhas de fuga, daquilo que escapa aos saberes e aos poderes, por mais bem montados e estruturados que eles se façam aos indivíduos e aos grupos sociais [...] (FISCHER, 2003, pp. 385-386).

Assim, busca-se compreender as formações discursivas como acontecimentos que foram produzindo verdades ao longo do tempo sobre pessoas com deficiência e a EE, considerando toda a rede discursiva gerada a partir desses elementos centrais como exclusão, inclusão, formação e competências docente. Sob a crítica genealógica, não se atribui a construção desses conceitos como efeitos de uma linearidade histórica, mas como uma constituição de significados que foram sendo ressignificados em determinados tempo/espaço. Para Ramos (2009, p. 3) “A genealogia pretende mostrar que os nossos objetos foram sendo historicamente construídos, peça por peça, compactando tradições muito diferentes e que não imaginamos (...) estarem associadas (...)”. Nessa mesma direção, Lemos e Júnior (2009, p. 355) referem que “a história é composta de séries diversas que se mistu-

ram e se embaralham, formando novas relações, atualizando-se [...]” e consequentemente produzindo sempre novas direções, olhares, significados. Para Foucault (2002), acontecimentos históricos constituem significados legítimos de serem representados e consumidos. O pensamento do filósofo nos possibilita problematizar as formas pelas quais os argumentos teóricos foram sendo consolidados ao longo dos séculos e, consequentemente, aplicados a contextos de estudo no campo das ciências humanas. Não há, portanto, uma linearidade fixa na constituição de significados sobre a EE, sendo que o termo, as técnicas ou métodos, foram sendo incorporados por diferentes propostas teóricas que, em meio a essas relações de poder/saber, foram produzindo e legitimando esses significados.

Nessa mesma esteira de compreensão se associa o significado de representação sob a perspectiva dos Estudos Culturais em Educação. Tal abordagem teórica permite pensar a produção de significados em determinado contexto cultural, entendendo a cultura “como uma condição constitutiva da vida social” (HALL, 1997, p. 27). Para Hall (1997), a cultura é central e deve ser entendida como o meio pelo qual circulam os significados, sendo que a linguagem funciona como um sistema de representação que produz, significa e faz circular sentidos a serem legitimados e tomados como verdades em uma cultura (HALL, 1997; BHABHA, 1992; CANCLINI, 2008). Tais processos estão implícitos nas diferentes manifestações culturais, nas quais o sujeito é produto e produtor de significados. Ou seja, representar determinado significado, produzido nas relações discursivas de poder/saber, é assumi-lo como uma verdade a qual vai sendo legitimada nas práticas sociais. Esta verdade pode ainda transformar-se, em meio a esse jogo, em grandes metanarrativas<sup>3</sup> (LOPES, 2007). As-

---

3. O conceito de metanarrativa é esclarecido por Lopes (2007) como uma grande verdade inventada nos discursos da modernidade.

sim, as representações sobre a EE e todos os significados associados a esse termo, foram sendo consumidas ao longo do tempo conforme os acontecimentos históricos. O modo como os acontecimentos foram sendo representados em determinado tempo foi definindo verdades sobre os sujeitos da EE, os profissionais, a educação, etc.

Para Lemes e Junior (2009), a análise genealógica consiste em compreender que “[...] não há uma finalidade na história, assim como não há uma origem; os acontecimentos emergem ao acaso das forças, e não a partir de uma intenção ou determinação prévia” (p. 354). Para os autores, o pensamento de Foucault sobre a genealogia e a história do homem rompe com a ideia de uma origem estática, com fatos datáveis e concretos sustentados em verdades absolutas sobre os acontecimentos. Foucault (1979, p. 16-19) argumenta que o pensamento genealógico “[...] se opõe à pesquisa de origem [...], o genealogista necessita da história para conjurar a quimera de origem”. Desse modo, o filósofo argumenta que o método genealógico não analisa a origem, mas os acontecimentos, os processos discursivos que passaram a tornar-se fatos históricos. Assim, a história se constitui em acontecimentos gerados pelas tramas de discursos que se exercem nas relações de poder/saber. É preciso compreender que os acontecimentos de que Foucault trata estão descolados do sentido factual, ou seja, os acontecimentos têm uma formação anterior ao fato em si. Isso nos permite compreender acontecimentos como estratégias, articulações, construções que se exercem nas relações de luta pela imposição dos significados pretendidos.

A intenção aqui não é simplesmente recontar a histórica da EE, como já feita por muitos autores de referência no assunto (BORGES, 2015; BUENO, 1993; JANNUZZI, 2004; MANTOAM, 1997; MAZZOTA, 1996; SASSAKI, 1997) mas espreitar os aconte-

cimentos que mais interessa a esse estudo sob um olhar curioso que vai associando fatos, os quais juntos, se tornaram dispositivos de produção de novos significados. E nessa perspectiva, a história da profissão do educador especial não se trata de um simples contínuo marcado por origens datadas, mas de acontecimentos mutáveis condicionados pelo acaso de vários outros acontecimentos.

Prioriza-se pensar a seguir como as tramas discursivas do campo filosófico/clínico/educacional foram constituindo verdades sobre as pessoas com deficiência e os profissionais envolvidos nos acontecimentos histórico relativos a esses sujeitos. A intenção do texto que se segue vai além de narrar os acontecimentos históricos, mas problematizá-los.

## **Dos acontecimentos**

Compreender a formação histórica do profissional da EE nos remete aos processos sociais de segregação, integração e inclusão das pessoas com deficiência (BUENO, 1997; MANTOAN, 1997). Desse modo, é preciso pensar os movimentos sociais que foram produzindo representações ao longo do tempo sobre as pessoas com deficiência, para analisar o surgimento do profissional da área da EE. Nessa perspectiva, a genealogia da formação e do perfil de competências desses profissionais se entrelaçam aos acontecimentos da história das deficiências, dos loucos, dos anormais, dos excluídos e não a um determinado ponto de partida que possa ter dado origem à profissão.

Apesar do termo EE emergir apenas no final do século XIX e início do século XX, a diferença que demarcou quem eram os estranhos, os deficientes, esteve registrada por toda a história da

humanidade (JANNUZZI, 2004; LUNARDI, 2003). Até ao século XVIII, a exclusão era amplamente aceita e praticada nas sociedades, sendo justificada como um meio de controlar o risco social associado a estes sujeitos. Com efeito, importava ignorar o que não era produtivo, que não tinha utilidade ou benefício comunitário (BUENO, 1993; JÖNSSON, 1994). Assim, várias representações definiram práticas distintas ao longo do tempo: práticas de eliminação e abandono na Antiguidade; o acolhimento em igrejas e conventos na Idade Média; a inquisição de pessoas com deficiência registrada nos séculos XV-XVI; o interesse da medicina pela reabilitação ou cura dessas pessoas e o surgimento da teoria da “tábula rasa” como princípio de desenvolvimento humano no período da Idade Moderna (MAZZOTTA, 1996; SASSAKI, 1997). Segundo Martinez e Suárez (1999), a ideia de “tábula rasa” teve uma importância grande no campo da EE pela mudança de perspectiva que suscitou. Com efeito, começou a emergir a ideia de possibilidade educacional de pessoas com deficiência. No século XVII, John Locke desenvolveu um novo pensamento apresentando a teoria da “tábula rasa” como uma metáfora da capacidade de todos os sujeitos aprenderem, permitindo compreender que, independentemente de condições de défices cognitivo, todos nasciam como um livro em branco, com páginas a serem escritas (GADOTTI, 2001).

No século XVIII, numa lógica similar, as ideias de Rousseau tiveram significativo impacto no campo da EE, embora essa relação tenha sido reconhecida somente mais tarde, no século XIX (MARTINEZ; SUÑÉZ, 1999). Para o filósofo, “Nascemos fracos, precisamos de forças (...). Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é nos dado pela educação. Essa educação nos vem da natureza ou dos homens ou das coisas.” (ROUSSEAU, 1995, p. 10). Ele defendia a espontaneidade da criança

e a descoberta das necessidades naturais apresentadas por ela, para a educar a partir desse ponto. Nessa lógica, a criança passa a ser representada não mais como um adulto em miniatura, mas como um sujeito com características próprias de uma natureza individualizada, permitindo pensar uma educação diferenciada, centrada nas especificidades das crianças (SAVIANI, 2001). Esta perspectiva favoreceu a emergência de estudos focados em crianças vulneráveis, pobres, abandonadas ou com deficiências, possibilitou pensar uma educação centrada nas características desses sujeitos, nas suas necessidades e nas possibilidades de desenvolvimento (MARTINEZ; SUÑÉZ, 1999).

No final século XVIII, destaca-se o pensamento de João Henrique Pestalozzi e, já no início do século XIX, o de Friedrich Froebel. Pestalozzi dedicou-se ao ensino de crianças pobres ou abandonadas, com base em métodos educacionais centrados na afetividade, e no respeito pelos processos de desenvolvimento da criança (MARTINEZ; SUÑÉZ, 1999). Suas ideias tiveram impacto significativo na implementação de uma educação especializada para crianças com deficiência no Brasil no início do século XX. Também sustentado pelas ideias de Rousseau, Froebel criou os jardins de infância cujos recursos didáticos estiveram centrados em jogos pedagógicos, exercendo forte influência sobre os métodos de ensino de pessoas com deficiência (GADOTTI, 2001; SAVIANI, 2001). Estes princípios, métodos e recursos pedagógicos são utilizados até hoje em diferentes campos educacionais. Observando tais acontecimentos, é possível compreender que a EE não teve um marcador que definisse sua origem, constituindo-se ao longo dos séculos sob diferentes referências profissionais (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 1996). O reconhecimento da anormalidade, feita inicialmente pelo campo da estatística e assumido pela medicina (LUNARDI, 2003), definiu ao mesmo tempo uma necessida-

de social que foi sendo materializada nas diferentes formas de se representar a EE. Os discursos produzidos no campo da medicina, cujo objetivo estava centrado na cura ou reabilitação das pessoas com deficiência originou uma ressignificação social, cultural e educacional sobre as pessoas com deficiência. A relação entre a clínica/terapêutica e o campo da EE é consolidada no final do século XVIII e início do século XIX com o trabalho desenvolvido por Jean Itard com uma criança, Victor, encontrada em uma floresta na França (FEIJÓ, 2007; GUIMARÃES, 2016). Itard é conhecido no campo da EE como um médico/pedagogo que, interessado pelo comportamento selvagem do menino, desenvolveu estudos, técnicas e métodos educacionais associados a estratégias clínicas de reabilitação, buscando a socialização e aprendizado dessa criança (AMARAL, 1994; FEIJÓ, 2007; GUIMARÃES, 2016). O médico pretendia demonstrar que o menino poderia se desenvolver e adquirir um comportamento social aceitável através de processos de aprendizagem e, como isto refutar as ideias inatistas em voga naquela altura. Porém, tal como refere Guimarães (2016, p. 563):

Por mais que, antes disso, a posição em relação à “idiotia” do menino fosse de compreendê-la como questão biológica inata e que nada poderia se fazer, a perspectiva do estranhamento ainda permanece: para o médico, é necessário que este rapaz, nesta época, tenha necessariamente que viver de acordo com as normas.

O esforço dedicado por Itard teve efeitos positivos considerando alguns de seus objetivos. Victor aprendeu hábitos alimentares, de vestimentas, expressões emocionais e estabeleceu contato com outras pessoas, porém, não registrou evolução significativa na fala (GUIMARÃES, 2016). Embora o desejo científico do médico estivesse estreitamente relacionado à comprovação de que o sujeito, privado do convívio social, poderia ser socializado por meio

de técnicas educacionais específicas<sup>4</sup>, Guimarães (2016) questiona: “Mas, de que ‘nova existência’ ele nos fala que não há existência da norma?” (p. 563). E nesse aspecto, as experiências de Itard com a educação de Victor tiveram impacto mais tarde nos processos de reabilitação/normalização associadas a uma educação especializada, geradas também pelas representações atribuídas ao menino, tais como “selvagem” ou “indolente” (AMARAL, 1994; GUIMARÃES, 2016; MAROSTEGA, 2015).

Outros significados foram produzidos por profissionais à luz dos estudos de Itard e, portanto, também registrados no discurso da anormalidade dos sujeitos com deficiência. Edouard Séguin (1812-1800), discípulo de Itard, investiu estudos no campo da deficiência mental, estimulando o convívio social como princípio fundamental do desenvolvimento cognitivo. Mais tarde, Maria Montessori (1870-1956), também influenciada pelos estudos de Itard e Séguin, criou um método baseado na educação moral, o qual propunha que para ocorrer o aprendizado da criança com deficiência o professor deveria considerar fatores como: o ritmo de aprendizagem, a autonomia, ambiente e a disciplina (PESSOTTI, 1984). Seus estudos tiveram forte impacto no campo da EE, principalmente quanto a sugestão, feita por ela, para oferta de ensino para alunos com deficiência em escolas especiais. Embora Montessori tenha feito críticas quanto ao olhar clínico assumido pela EE, reforçou em seus estudos termos já utilizados por outros profissionais da área, tais como ‘idiotas’, ‘débeis’, ‘retardadas’ e ‘gravemente retardadas’ (BUENO, 1997; MAROSTEGA, 2015). Para Bueno (1993), esses termos, mesmo que em desuso, ainda fazem parte das práticas profissionais da EE, alimentadas pelas

---

4. Feijó (2007) observa que Itard investiu em técnicas educacionais e médicas com Victor, acabando por desistir ao final de 14 anos deixando registrado em seus relatórios a dúvida “se sua incapacidade cognitiva, sua inteligência, era determinada por fatores genéticos ou por fatores ambientais, da falta de comunicação em seus primeiros anos de vida” (p.8).

representações desses sujeitos no registro da anormalidade do corpo deficiente. Tal como refere autor:

A Educação Especial nasceu voltada para a oferta de escolarização de crianças cujas anormalidades foram aprioristicamente determinadas como prejudiciais ou impeditivas para sua inserção em processos regulares de ensino. E esta não é uma mera diferença de ênfase na análise do percurso histórica da Educação Especial, mas uma diferença de fundo, demonstrativa do caráter de segregação do indivíduo anormal e dos processos exigidos pelas novas formas de organização social. (BUENO, 1993, p. 37).

Nessa lógica é possível entender que foram essas representações, sobre os sujeitos com deficiência, que passaram a configurar o lugar que ocupa hoje o termo EE e todos os artefatos que o cerca. Observa-se a resignificação dos conceitos, que, de um modo geral, se tornaram pejorativos ao longo do século XX (BUENO, 1993; SASSAKI, 1997). E nesse registro, outro movimento se institui na modernidade, o esforço educacional e político em produzir representações que pudessem dar às pessoas com deficiência um novo lugar na sociedade, rejeitando algumas terminologias historicamente estabelecidas. Com isso, o profissional da EE foi sendo construído nos diferentes discursos sociais, se adaptado às necessidades apresentadas em cada tempo e espaço.

Segundo Jannuzzi (2004), tal momento começa a ser observado no Brasil em meados do século XIX com a criação do o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1857). Ambas as instituições fizeram parte de iniciativas do governo imperial, regido por Dom Pedro II sob orientação de estudiosos nas áreas como José Álvares de Azevedo, jovem cego, que materializou o ensino de Braille no Brasil e o professor francês Hernest Huet, surdo, que introduziu o ensi-

no da língua de sinais para surdos. Esses profissionais tiveram formações especializadas em renomadas instituições da França, as quais já desenvolviam desde o século XVIII um trabalho educacional com pessoas surdas e cegas. Segundo Mazzotta (1996), Azevedo estudou no *Institution Imperiale des Jeunes Aveugles* de Paris e Huet formou-se no Instituto Nacional de Paris e tornou-se professor, especializando-se no ensino de surdos dentro do Instituto de Surdos-Mudos de Bourges. Registra-se, portanto, nessa época o primeiro ensino especial no Brasil, ofertado em espaços específicos de aprendizagem. Embora os professores que atuavam nesses institutos primassem pelo assistencialismo dado às pessoas surdas e cegas, sem fins estritamente educacionais, tal acontecimento foi o precursor nacional para a capacitação e especialização de profissionais para atuarem no campo do ensino especializado (MAZZOTTA, 1996). Os métodos utilizados nesses dois espaços foram se reconfigurando com o tempo e, com eles, as exigências profissionais para atuar área.

No início do século XX, o Brasil teve forte influência do movimento da Escola Nova, que propunha uma reforma pedagógica visando a oferta de uma educação pública, gratuita e para todos (JANNUZZI, 2004). Essa nova perspectiva educacional, ancorada fortemente nos princípios teóricos de Rousseau e Montessori, fortaleceu a ideia da oferta educacional para pessoas com deficiência, principalmente a partir da década de 1930. Influenciada por esse pensamento, a psicóloga russa Helena Antipoff introduziu no estado de Minas Gerais/Brasil, no início da década de 1930, o sistema de classes especiais, cujo objetivo era “[...] o trabalho de socialização, o trabalho manual e a cultura física. (...) E, além disso, a formulação de uma pedagogia que pudesse atender a diversidade (...). O currículo comum era seguido ao lado de uma pedagogia diferenciada” (BORGES, 2015, p. 354).

Nesse cenário cabia aos professores desenvolverem diferentes competências que pudessem dar sustentação a esses objetivos. Segundo Borges (2015), as professoras que atuavam nessas classes especiais tinham formação na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte e no Laboratório de Psicologia, ambos dirigido por Antipoff. Esses eram espaços de aperfeiçoamento que visavam a qualificação de profissionais já formados no campo da docência, visando de modo particular “treinar as professoras para avaliar as crianças através da aplicação de testes de inteligência” (BORGES, 2015, p. 347). A fim de propor a manutenção desses aprendizados, trocas de experiências e materiais didáticos, realizavam-se orientações semanais com alguns desses professores, os quais já atuavam nas diferentes classes especiais. Borges (2015) acrescenta que

Para as classes dos bem-dotados, os professores deveriam ser inteligentes e competentes para desempenhar bem seu trabalho. Para as classes dos “retardados e instáveis”, seria imprescindível a competência pedagógica aliada às virtudes do caráter, como a afeição às crianças, o espírito altruísta, a paciência, a abnegação, a busca de meios para tornar eficiente a educação das crianças. (p.35)

Segundo o autor, todo o processo de instalação e manutenção das classes especiais alimentaram cada vez mais o interesse de Antipoff pelas crianças reconhecidas na época como anormais. E, em 1931, a psicóloga e já reconhecida pedagoga, propôs a um grupo de intelectuais da sociedade da época, a criação de uma sociedade que se dedicaria aos interesses educacionais e clínicos dessas crianças. Fundou-se então a Sociedade Pestalozzi, cujos métodos clínicos-educacionais se fundaram nas concepções teóricas do pedagogo Pestalozzi, visando “[...] preparar as faculdades intelectuais da criança para que ela possa receber o ensino formal” (BORGES, 2015, p. 354). Assim, o ensino, embora

fosse ofertado de modo especializado, tinha os mesmos fundamentos de aprendizado proposto aos demais alunos, objetivando dar conta dos conteúdos curriculares previstos na época.

O impacto gerado pelas experiências de Antipoff foi amplamente discutido mais tarde, principalmente na implementação de políticas educacionais inclusivas no Brasil. No entanto, segundo Sasaki (1997), foi a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) que se observou de fato uma mobilização política nacional registrada em documentos oficiais. Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional referia que “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.” (BRASIL, 1961, título X, Art. 88). Mesmo que houvesse a intenção de um sistema único educacional, Sasaki (1997) aponta que, nesse período, o Brasil “[...] testemunhou um boom de instituições especializadas, tais como: escolas especiais, centros de habilitação, centros de reabilitação (...)” (p.31). Segundo o autor, o objetivo nesses espaços era preparar esses sujeitos para a integração em escolas regulares, sendo que, caso fracassassem, voltariam à escola especial.

Bueno (1997) comenta que os serviços de EE passaram a ser um conforto social que, acabava por democratizar o ensino por meio das oportunidades oferecidas de uma forma paralela, a quem antes não tinha acesso à educação. No entanto, por outro lado, o autor alerta sobre o sentido da segregação, amplamente praticado na escola comum seletiva, que se autorizava a rejeitar aqueles que não se adequavam aos padrões de aprendizagem considerados normais.

Socialmente percebidos como incapazes e improdutivo e biologicamente considerados “anormais”, ficam

erroneamente na condição de clientes, como se fossem dependentes de proteção institucionalizada, porque são doentes. Sob essa falsa e perversa ética, têm sido privados do direito de acesso à escola pública, o que gera a necessidade de se criarem as escolas especiais, para oferecer-lhes o atendimento especializado. (CARVALHO, 1994, p. 6).

Foucault (2002) comenta estas associações quando problematizava a produção social dos sujeitos anormais sob o registro da incapacidade, do ser incompleto, imperfeito a ser corrigido. Nessa lógica, o filósofo apresenta práticas disciplinares que demonstram ações perversas, de exclusão, segregação e punição, as quais essas pessoas, os anormais, eram submetidos. A medicalização é uma dessas práticas.

Nessa mesma esteira do pensamento, o filósofo nos ajuda a compreender o sentido de medicalizar o que é doente na sociedade de controle. Para Foucault (1984), a manifestação da medicina opera além da ideia de cura do sujeito, o poder discursivo da medicalização é compreendido como um instrumento disciplinar e regulador. Assim, ao dizer quem é o doente, o anormal, o improdutivo, incapaz, o louco, está instituindo tudo aquilo que não o é, portanto, aqueles que são normais e devem policiar suas condutas e a saúde do outro para manterem-se nos limites dessa norma. Ao fazerem isso, os sujeitos legitimam a existência de um padrão de normalidade e, para o bem de todos, aceitam que se exerçam estratégias de regulamentação e manutenção dessa norma. E é nessas estratégias que reside uma violência inócua a todos os sujeitos.

Com as pessoas com deficiência, estas estratégias não se restringem a violência ou agressão física, como era comumente utilizada até meados do século XX (BUENO, 1993; JANNUZZI, 2004; MAZZOTA, 1996). Estas manifestavam-se também em produções científicas, por exemplo quando se utilizava o termo 'idiotia', quando se segregava em escolas especiais sem fins educacio-

nais, quando se determinava um “nível aceitável” para frequentar a escola, ou ainda, quando se propunham, mesmo que de forma bem intencionada, classes especiais dentro da escola regular, rotulando e evidenciando os sujeitos que não tinham capacidade de estar junto aos outros, normais. Tais estratégias se constituíam enquanto ações necessárias para a preservação/manutenção do funcionamento social e assim, nas relações de poder e saber, convencem os sujeitos de seus benefícios.

Bhabha (1992) refere-se a um discurso colonizador dominante exercidos em modelo de governo constituídos sob “[...] conhecimentos estereotípicos, pelas teorias racistas (...)” (p. 202) que controlam, normatizam e disciplinam uma população. E, por isso,

(...) as formas de controle político-discriminatórias e autoritárias são consideradas apropriadas. Concebe-se, então, a população colonizada como causa e consequência do sistema, aprisionada no círculo interpretativo. O único fato aparente consiste na necessidade do regime colonial que se justifica por meio das ideologias moralistas e normativas de progresso. (Ibidem).

Para Foucault esse consentimento do poder, exercido nas práticas discursivas da medicalização, também se insere no que chamou de biopoder. Para o filósofo, esse é um fenômeno em que se dá “a assunção da vida pelo poder (...) uma tomada de poder sobre o homem enquanto ser vivo, uma espécie de estatização do biológico” (FOUCAULT, 1976, p. 286). Trata-se de um poder sobre a vida, que passa a ser administrada e controlada em todas as instâncias.

A velha potência da morte em que se simbolizava o poder soberano é agora, cuidadosamente, recoberta pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida. Desenvolvimento rápido, no decorrer da época clássica, das

disciplinas diversas - escolas, colégios, casernas, ateliês; aparecimento, também, no terreno das práticas políticas e observações econômicas, dos problemas de natalidade, longevidade, saúde pública, habitação e migração; explosão, portanto, de técnicas diversas e numerosas para obter a sujeição dos corpos e o controle das populações. Abre-se assim a era do “biopoder” e da “biopolítica”. (FOUCAULT, 1988, p. 131).

A biopolítica, tal como as instituições disciplinares, são tecnologias de poder muito úteis no controle e gestão da vida, constituindo seus discursos no fenômeno da medicalização, cuja intervenção que se dá no plano de vida dos sujeitos. Tal plano se sustenta no “fazer viver”, cujo discurso está na promoção útil do sujeito para o sistema - o normal, produtivo, ativo, sem doença ou deficiência - e o ‘deixar morrer’ associa-se aqueles que, de uma forma ou outra, não geram benefícios sociais e econômicos à sociedade (FOUCAULT, 1976; 1988). Portanto, a exclusão social e educacional das pessoas com deficiência era legitimada nesses discursos e assim, ‘deixar morrer’ se travestia em políticas e práticas excludentes. Nessa lógica, qual seria então o papel da EE que não a simples manutenção da exclusão? Ou seja, mantê-los ali, estáveis, padronizados, evitando e gerenciando o risco para a sociedade.

## **Da formação profissional do educador especial até/ para o modelo educacional inclusivo**

Até aqui, buscamos levantar acontecimentos que elegemos serem importantes dispositivos das formações discursivas acerca das pessoas com deficiência e dos profissionais da EE. Compreendemos a emergência da EE a partir de discursos da exclusão. A partir daqui discute-se a constituição desses profissionais em paralelo ao surgimento da proposta educacional inclusiva.

Em 1969, por meio do parecer n. 295, a formação de professores para atuação na EE no Brasil passou a ser dada em nível superior. Conforme apontado anteriormente, relativo ao trabalho desenvolvido nas classes especiais de Antipoffe e nas escolas especiais,

Até então, os professores de educação especial eram formados como professores primários, buscando o conhecimento específico no próprio exercício profissional, na lida com os alunos ou em cursos oferecidos por instituições especializadas (GARCIA, 2013, p.112).

Já na década de 1970, a formação no campo da EE passa a fazer parte de uma habilitação dentro dos cursos de pedagogia, dando direcionamentos em áreas específicas de deficiências (BUENO, 1999; GARCIA, 2013)<sup>5</sup>. A ênfase nessas formações ainda se dava pelas representações clínicas-terapêuticas, embora já se definisse uma profissão estreitamente relacionada ao campo pedagógico.

Até pelo menos a década de 80, a concepção integracionista da EE legitimou as representações sobre sujeitos a serem modelados, concertados sob métodos e técnicas de normalização. Mantoan (1997) menciona que esse período foi reforçado pela oferta de serviços especializados de diferentes ordens profissionais, como médicos, fisioterapeutas, psicólogos, educadores especiais, a fim de adaptar o sujeito às exigências sociais e educacionais. Segundo palavras de Sasaki (1997) em geral a sociedade não se mobilizava, e assim “[...] aceitava receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola.” (p.32).

---

5. Em, 2006, por meio da resolução n. 1, sobre as diretrizes para os cursos de pedagogia, foi deliberado a extinção das habilitações nestes cursos.

A configuração de uma educação especializada centrada nestas representações se associa à constituição histórica segregacionista, na qual tais conceitos foram sendo produzidos. Tal como discutido anteriormente, operava o fenômeno da medicalização que se exercia como um poder regulado e gerenciado por instituições e políticas públicas fazendo com que os sujeitos consumissem e reproduzissem esse pensamento. De acordo com Bhabha (1992, p. 202), no discurso colonizador muitas práticas de governo instituíram representações e ideologias políticas “[...] prejudiciais, discriminatórias, vestigiais, arcaicas, ‘míticas’ (...)”. Portanto, embora a integração buscasse certo distanciamento da exclusão apoiado na proposta do ‘estar juntos’, sua proposta permanecia sustentada em práticas normalizadoras, segregacionistas e de classificação.

Estes domínios de verdades sustentaram a constituição profissional dos professores de EE, fazendo com que passassem a consumir tais conceitos, conforme analisa Marostega (2015, p.50)

os conhecimentos científicos que instituíram a Educação Especial em nosso país foram constituídos por regimes de verdades atrelados à medicina, com práticas pedagógicas inscritas nos modelos clínico/terapêuticos que pretendiam a correção e normalização dos sujeitos considerados deficientes: os surdos, os deficientes mentais e os cegos, entre outros.

A exemplo disso, observa-se na década de 1960 a criação do primeiro curso de formação no campo da surdez, ofertado por uma universidade pública no Brasil (Universidade Federal de Santa Maria - UFSM). Com o surgimento da necessidade de atendimento a um público maior da EE, a mesma universidade passou a ofertar habilitações dentro dos cursos de pedagogia, estendendo a proposta para uma formação inicial específica em EE,

emergente em uma primeira versão no ano de 1984. Marostega (2015) comenta que nesse período foram instituídos sete cursos com diferentes currículos os quais davam ênfases a saberes específicos do campo da EE. Ao analisar o currículo desses cursos, a autora percebe que até pelo menos 2008, a graduação em EE, ofertada pela UFSM, teve sua formação atravessada pelo campo da medicina com disciplinas específicas que remetiam a processos de reabilitação e normalização dos sujeitos. Essa configuração curricular esteve ancorada nos pressupostos integracionistas vigentes até pelo menos final do século XX.

A partir da década de 1990, diante o fracasso desse modelo e a emergência de documentos mundiais em favor de uma educação para todos e centrada na criança com necessidades educacionais especiais (UNESCO, 1990; 1994), o Brasil passa a repensar o sistema educacional. Ao longo dos anos foram propostos documentos políticos e legais suportados pelos princípios da nova filosofia educacional inclusiva, rejeitando o conceito de integração até então vigente (BRASIL, 1994; 1996; 2001; 2008; 2009; 2011; 2015). As escolas regulares passam a promover a inclusão considerando as necessidades dos alunos e se organizando a partir delas (MANTOAN, 2003, p.16). Essas novas propostas foram reconfigurando os conceitos sobre os sujeitos com deficiência, fortemente produzidos sob o registro da anormalidade, e consequentemente reconfigurando a formação de professores no campo da EE. De modo geral, diante a reforma educacional evidenciada na década de 1990, “os professores passaram a ser alvo de um discurso político que advogava a necessidade de assumirem novas competências em virtude da complexificação da sociedade” (GARCIA, 2015, p. 110). Os professores de EE começaram então a ser definidos nos discursos políticos como um apoio especializado que busca, entre outras funções, promover a

inclusão social e educacional das pessoas com deficiência e aquelas com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 1994; 1996).

Embora esses documentos ainda não sejam esclarecedores quanto à formação dos professores de EE, está subentendido a constituição de um perfil profissional assente em competências para a inclusão educacional. Ou seja, esses professores passam, a partir do século XXI, a responsabilizar-se por uma série de funções na escola voltadas ao atendimento de alunos com diferentes especificidades, ao apoio em classes regulares, a formação e informação dos demais professores na escola, e ao gerenciamento de projetos inclusivos (BRASIL, 2009). Os documentos políticos ariscam-se em generalizar a atuação desses profissionais, que antes, mesmo enraizado em conceitos clínicos, terapêuticos e de reabilitação, estavam centrados em categorias específicas de atuação (BROWNELL *et al*, 2010). Ou seja, os profissionais da EE parecem acumular funções ao longo do tempo, atribuindo a eles a responsabilidade de saberes heterogêneos, talvez utópicos e descentralizados.

Esse processo de constituição e ressignificação sobre o papel do professor da EE parece ter se confundido, ou perdido, na emergência da inclusão educacional. Instaura-se uma dependência mútua criada por um mecanismo regulador - social e institucional - que exige o equilíbrio e o controle da norma e o sucesso da inclusão. No entanto, a inclusão é um sistema, que deve fazer parte da área de atuação de todos, a EE é uma área de atuação que, como outras, deve promover a inclusão e não se responsabilizar sozinha por ela.

Esse conflito pode estar fundamentado nos discursos que sustentaram a emergência da inclusão. Para Lopes (2009), a inclusão se constitui enquanto uma ferramenta de controle que discipli-

na e regula os sujeitos por meio de práticas sociais, educacionais, culturais de saúde etc. Com efeito, segundo a autora, a inclusão educacional surge para dar resposta a um problema social fora da ordem ou que escapava à norma, que não havia sido resolvido pelas propostas vigentes, como a institucionalização ou a integração. O “desvio” à norma não são mais os sujeitos deficientes, a serem evitados ou corrigidos, mas são justamente as práticas excludentes que evitam e corrigem. Ou seja, estas práticas já não funcionam com a asserção neoliberal e por isso é preciso que se restaure o controle.

Ao estarem incluídas nos grupos, nos registros oficiais, no mercado de trabalho, nas cotas de bolsa-assistência, na escola, etc., as pessoas tornam-se alvos fáceis das ações do Estado. Trata-se de ações que visam a conduzir as condutas humanas dentro de um jogo com regras definidas, no interior dos distintos e dos muitos grupos sociais (LOPES, 2009, p. 156).

E assim, a inclusão, como um dispositivo biopolítico, busca a segurança, o conforto e a ordem social. Para isso operam os mecanismos de controle por meio de políticas públicas educacionais, assistenciais, sociais, etc., que instituem práticas discursivas, já legitimadas em relações de poder e saber, sobre a inclusão e todos os papéis assumidos nesse imperativo (VEIGA-NETO; LOPES, 2011). Ou seja, por meio destes mecanismos que se instauram em micropoderes como a escola operam aparelhos de funcionamento e controle da norma, como a EE.

Deste modo, agora em um contexto político e social diferente, em meio à inclusão, é possível novamente questionar: qual seria então o papel da EE que não um meio de manutenção da in/exclusão? Porém, essa compreensão pode estar em outra esfera, mas mantem-se na lógica da norma. Ao invés da estabilidade ou a

padronização para uma norma que se constituiu em um discurso colonizador da exclusão (BHABHA, 1992), há um impulso ou exigência social e política para atingir outro tipo de norma, o sucesso da inclusão. Portanto, o professor de EE passa a ser representado nesses discursos como a “mola propulsora” para a inclusão e talvez por isso gere tantas confusões políticas e conceituais sobre seu papel profissional dentro deste sistema (BRASIL, 2008; MANTOAN, 2003; HERMES, 2017).

Não se trata de negar a evolução conceitual e política sobre a EE e a formação desses professores, mas de pensar que, mesmo com todos os avanços históricos acerca da produção desse profissional, sempre há mais a ser discutido e problematizado. Para Veiga-Neto e Lopes (2007) trata-se de fazer uma crítica radical à inclusão e à EE, que não significa buscar aspectos negativos do processo, mas “(...) conhecer, analisar e problematizar as condições para a sua própria emergência” (p.125). De acordo com as problematizações que surgiram nesse texto sob os acontecimentos acerca da formação e constituição profissional do EE, os sujeitos com deficiência e os caminhos para a inclusão e educacional, compreendemos que uma das condições de que a EE emerge é a exclusão. A inclusão não apaga essas marcas, ela realça a existência da exclusão na necessidade da EE. Até que exista inclusão, sempre existirá exclusão.

Certamente a exclusão tal como praticada nos diferentes períodos históricos não cabe na atualidade. Mas negligenciar a existência desse discurso na constituição dos profissionais que operam na inclusão pode gerar uma exclusão ignorada, ou submersa nas entrelinhas do processo. Há uma intensa força política sob os profissionais da EE para operacionalizar a inclusão nos espaços escolares, porém esta aspiração arrisca-se a evidenciar a exclusão quando o aluno usa a máscara do incluído, como tem sido evidenciado em alguns estudos (LUNARDI, 2003; LOPES, 2006; DIAS, 2006;

FABRIS, 2011; MENEZES, 2011; PINHEIRO et.al, 2017). Trata-se talvez de uma utopia na busca por uma inclusão absoluta, que impulsiona os professores de EE nos seus exercícios profissionais. Porém, se fosse possível tal absolutismo do processo inclusivo, nem mesmo a própria EE faria sentido.

## **Considerações finais**

Partimos do presente para problematizar a “constituição de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais” (FOUCAULT, 1979, p. 171). Por isso, os acontecimentos visitados nesse texto foram sendo analisados sob o atravessamento do presente, a inclusão. E nesse movimento, de ir e vir, ou de descer e subir, problematizamos os discursos gerados pelos acontecimentos e o impacto na constituição profissional do professor de EE.

Este trabalho possibilita pensar os modos pelos quais os discursos que atravessaram o campo da filosofia, medicina e pedagogia vieram configurando verdades sobre as pessoas com deficiência e consequentemente os profissionais que atuam na EE. De acordo com as problematizações feitas, não apontamos uma origem que trouxesse fatos históricos datados os quais marcassem o surgimento desta profissão. O educador especial foi sendo produzido nas formações dos discursos filosóficos, clínicos e pedagógicos sobre as pessoas com deficiência. Seu papel profissional e social foi se filiando aos campos de saber representados como verdades absolutas de cada tempo/espaço até, enfim, chegar à posição política, cultural e social a qual se constitui na atualidade.

Nessa lógica, a inclusão se tornou o imperativo do exercício profissional do educador especial. E tal como um império, com poderes absolutos, pode responsabilizar esses professores pelo

seu sucesso ou fracasso. É no processo, resultando em sucesso ou fracasso, que reside a exclusão. Ou seja, exclusão não opera só no fracasso do ensino-aprendizado, tão pouco é eliminada no sucesso. Ela se movimenta na constituição dos sujeitos envolvidos, professor e aluno, quando documentos oficiais definem quem deve ser incluído, marcando suas “(...) capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral (...)” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p.131), e quem deve “agir” nesses corpos para incluir.

São marcas de discursos históricos que ainda ecoam na atualidade. Marcas que não se pretende apagar ou negar, mas problematizar e desconfiar da naturalização do papel do profissional da EE enquanto um agente da inclusão em combate da exclusão. A atuação desse profissional já é, por si só, um dispositivo de normalização, que regulamenta os sujeitos, ajustando-os o mais próximo possível de uma norma social. Não se trata de ações ou práticas excludentes relacionadas aquelas historicamente praticadas no campo da EE. A exclusão de que falamos opera hoje de outras formas, está na formação dos discursos da inclusão, inclusive na necessidade da oferta da EE. Portanto, a inclusão não é um sistema “ingênuo”, e a EE parece ser o maior dispositivo que legitima a “impureza” da inclusão. Neste caso seria apropriado grafar in/exclusão, conforme nos propõe Lopes e Veiga-Neto (2011), já que os significados não se opõem e sim se constituem nas mesmas tramas discursivas em que “uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade.” (p. 130).

Compreendemos que pensar por esses caminhos nos causa incomodo, desconforto, mas não se trata de ir contra a proposta educacional inclusiva. A EE manipulada no sistema educacional inclusivo parece perversa, mas ao mesmo tempo necessária para gerar o aprendizado dos alunos a inserção social e principalmente

a qualidade de vida. A lógica da medicalização opera aqui sobre outras vestimentas, talvez menos agressivas ou disciplinares. Porém, ainda é um poder consentido, que nos regula, governa e gerencia a vida para torná-la segura, tranquila e normal.

## Referências

AMARAL, L. A. Corpo desviante/Olhar Perplexo. In: **Psicologia**, USP, v. 5, n. 1/ 2, p. 245-268. 1994.

BHABHA, H. A questão do “outro”: diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, p. 177-203. 1992.

BUENO, J. G. S. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política educacional e a formação de professores: Generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25. 1999 Disponível em [http://www.abpee.net/homepage-abpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista5numero1pdf/r5\\_art01.pdf](http://www.abpee.net/homepage-abpee04_06/artigos_em_pdf/revista5numero1pdf/r5_art01.pdf). Acesso em 13 de Março de 2017.

\_\_\_\_\_. **A produção social da identidade anormal**. In: Freitas, M.C. (Org). 1997.

\_\_\_\_\_. **A educação do deficiente auditivo no Brasil: situação atual e perspectivas**. Em Aberto, Brasília, (60), p. 25-36, out./dez. 1993.

BROWNELL, M. T; Sindelar, P.T; Kely, M. T; Danielson, L. C. Special Education Teacher Quality and Preparation: Exposing Foundations, Constructing a New Model. In: **Exceptional Children**. Vol. 76. No. 3, pp. 357-377. 2010.

BORGES, A. A. P. As Classes Especiais e Helena Antipoff: uma Contribuição à História da Educação Especial no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. vol.21 no.3 Marília July-Sept. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382015000300345](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000300345). Acesso em 20 Junho 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Educação de Surdos**. 2017. Acesso em 20-06-2017. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/ines>>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Instituto Benjamim Constant**. 2017. Acesso em 20-06-2017. Disponível em <<http://www.ibc.gov.br/>> Pessoa com Deficiência). Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.ht](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.ht)>. Acesso em: 02 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília. 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: 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](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: 20 março de 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília-DF. 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF. 1996 Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília-DF.1994.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE no 252/69**,

aprovado em 11 de abril de 1969. Sobre mínimos de conteúdo e duração do Curso de Pedagogia.1969.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização; tradução: Maurício Santana Dias. 7ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora UFRJ. 2008.

DIAS, S. **Educação e inclusão**: projeto moral ou ético. Educação e Subjetividade, Faculdade de Educação da PUCSP, Ano 1, n.02, p.17- 42, 2006.

FABRIS, H. E. (2011). In/exclusão no currículo escolar: o que fazem com os “incluídos”? In: **Educação Unisinos**, v.15, n.1, p.32-39, jan/abr. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/978/181>. Acesso em 17/05/2017.

FERRAZ, a. p. s. dos. MEDEIROS, b. de a. COSTAS, f. a. t. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado: contribuições para o debate sobre a atuação do professor de educação especial. in V. R. Brancher, B. de A. Medeiros & F. C. de Machado (Eds.), **Caminhos possíveis a inclusão II. Educação Especial**: novos prismas. 109-120. Curitiba: Appris Ltda. 2007.

FOUCAULT, M. **Conversa com Michel Foucault**. Repensar a política. (A. Pessoa, Trad.) (pp. 289-347) Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Trabalho original publicado 1980). 2010.

\_\_\_\_\_**Os anormais**. Curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes. 2002.

\_\_\_\_\_**Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal. 1979

\_\_\_\_\_**A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária. 1986.

\_\_\_\_\_**O nascimento da medicina social**. In: Machado R, organizador. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal; 1984, p. 79-98. 1984.

\_\_\_\_\_**Aula de 17 de março de 1976. Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes; 1999. p. 285-315.

\_\_\_\_\_ **História da sexualidade: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1988. v. 1.

FEIJÓ, C. M. O. Garoto Selvagem em Três Tempos. Victor de Aveyron e uma história cultural da inteligência. **FACOM** - nº18 - 2º sem. 2007.

FISCHER, R. M. B. (2003). Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 21, n. 2, 2003, p. 371-389.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática. 2001.

GARCIA, R. M. (2013). Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 52 jan.-mar, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>. Acesso em: 15/05/2017.

GLAT, R.; FONTES, R. S & PLETSCHE, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. **Cadernos de Educação 6: inclusão social desafios de uma educação cidadã.** Rio de Janeiro. 2006.

GUIMARÃES, R. S. de. De Victor à educação especial: ainda o corpo selvagem? In: **Revista Educação Especial**, vol. 29, n. 56, set-dez, pp. 561-569. Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil. 2016.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, nº 2, 15-46, 1997.

HERMES, S. T. Educação Especial e Educação Inclusiva: A emergência da docência inclusiva na escola contemporânea. Tese de doutoramento. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. 386p. 2007.

JANNUZZI, G. de M. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século.** Campinas, SP: Autores Associados. 2004.

JÖNSSON, T. **Inclusive Education**. Hyderabad Índia: THPI.158p. 1994.

LEMOS, F. C. S; Júnior, H. R. C. A genealogia em Foucault: Uma trajetória. In **Psicologia & Sociedade**; 21 (3): 353-357. 2009.

LUNARDI, M. L. **A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul. 2003.

LOPES, M. C. Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade. In: Lopes, Maura Corcini. (Org.); Dal'igna, Maria Cláudia (Org.). **In/Exclusão nas tramas da escola**. 1ª. ed. Canoas: ULBRA, p. 11-33. 2007.

\_\_\_\_\_. LOPES, M. C. O lado perverso da inclusão - a exclusão. In: FÁVERO, A.; DALBOSCO, C. e MARCON, T. (Org.) **Sobre Filosofia e Educação: racionalidade e tolerância**. Passo Fundo: Ed.Universidade de Passo Fundo, 2006, p.207-218.

\_\_\_\_\_. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. In: **Educação e Realidade**. 34(2):153-169 mai/ago. 2009.

MATTOS, A.L.C.. Contribuições da Arqueologia e Genealogia à Análise de Políticas de Saúde. In MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. **Caminhos para análise das políticas de saúde**, 1.ed.- Porto Alegre: Rede UNIDA, 2015. p.347-399. <http://www.profala.com/artpsico32.htm>.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon. Editora SENAC. São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. **Inclusão Escolar**. O que é? Porquê? Como fazer? São Paulo: Moderna – (Coleção cotidiano escolar). 2003.

MARTINEZ, J. P; SUÑÉ, V. M. **De Educación Especial a Educación en la Diversidade**. Málaga, Ediciones Aljibe. 1999.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**. História e Políticas Públicas. São Paulo; Ed.: Cortez. 1996.

MAROSTEGA, V. L. **Os currículos de formação de professores para surdos na UFSM: a educação especial como campo de saber (1962-2009)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS. 74f. 30cm. 2015.

MENEGHETTI, F. k. O que é um ensaio teórico? In: **Revista de Administração Contemporânea - RAC**, Curitiba, v. 15, n. 2, pp. 320-332, Mar./Abr. 2011. disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n2/v15n2a10.pdf>>. Acesso em: 24/08/2019.

MENEZES, E. C. da. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. Tese (doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011. 189p.

RAMOS, J. Ó do. **Ensino Lical (1836-1975)**. Lisboa: Secretaria-Geral do Ministério da Educação. 2009.

PINHEIRO, D; MULLER, I. J; SILVA, A. B. A. S. da; BAIA, I. A. A. CARVALHO, S. S. da. O educador especial nos processos escolares de inclusão: desafios, expectativas e atuação profissional. In: **Caminhos possíveis a inclusão II: educação especial sob novos prismas**. Vantoir Roberto Brancher; Bruna de Assunção, Medeiros; Fernanda de Camargo Machado (Org). Appris editora. Curitiba-PR. 2017.

PINHEIRO, D. DUARTE, S. M. S. Professores do atendimento educacional especializado e de sala de aula regular: articulações e avaliações sobre o ensino e aprendizagem de alunos incluídos. **Revista Exitus**. v. 7, n. 1. 2017. Disponível em <<http://www.ufo-pa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/193>> Acesso em 11 de fevereiro de 2017.

ROUSSEAU, J. **Emílio ou Da Educação**. R. T. Bertrand Brasil, 1995.

SASSAKI, R. K. **Inclusão/construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA. 1997.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados. 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>> Acesso em 13 de Janeiro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. 1990. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 13 de Janeiro de 2017.

VEIGA NETO, A; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**. 20: 121-135. 2011. Disponível em <[file:///C:/Users/Downloads/14886-35805-1-SM%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Downloads/14886-35805-1-SM%20(2).pdf)>. Acesso em 2 fevereiro 2017.

\_\_\_\_\_. Inclusão e governamentalidade. In: **Educação & Sociedade**., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>>. Acesso em 02 de julho de 2017.

# A CENTRALIDADE DO ESPAÇO ESCOLAR NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO: PRODUZINDO SUJEITOS INCLUSIVOS

*Lidiane da Silva Braz*<sup>6</sup>

*Eliana da Costa Pereira Menezes*<sup>7</sup>

## **Inquietações iniciais**

Inicialmente identificadas como FEBEM – Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor, para onde os adolescentes que cometiam atos infracionais eram encaminhados pelo então Juizado de Menores, as unidades de atendimento aos menores transgressores foram reorganizadas a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, passando a centros de atendimento socioeducativo, os quais funcionam em regime de internato. No Rio Grande do Sul, a criação da Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE) dá-se pelo Decreto de Lei nº 11800, de 28/05/2002, que extingue a FEBEM e estabelece novas diretrizes para o funcionamento desses espaços.

Embora esses centros não devam assemelhar-se a prisões, visto que o menor de 18 anos é inimputável, e seu funcionamento siga outras normativas, que não as do sistema prisional, a estrutura física e as atividades diárias oferecidas, assim como as punições disciplinares que lá ocorrem, têm ainda hoje características muito próximas das do sistema carcerário. O local possui a mesma composição panóptica das prisões descritas por Michel Foucault (2014b):

---

6. Professora de Educação Especial da rede básica de Ensino do Município de Santa Maria/RS. Mestranda em Educação - PPGE Universidade Federal de Santa Maria/RS. e-mail: li.braz@yahoo.com.br

7. Professora Associada do departamento de Educação Especial/EDE na Universidade federal de Santa Maria/RS. e-mail: elianacpm@hotmail.com

O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro uma torre [...] a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado [...] O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. (p. 194).

Tendo-se o mesmo efeito principal do panóptico, que é “induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder” (FOUCAULT, 2014b, p. 195), não se faz necessário o permanente uso de força física para coibir a má conduta do condenado.

Ao propor formas de condução do menor infrator, o ECA (1990) indica a necessidade de criar um espaço que eduque os menores transgressores para a sua reinserção social, a partir de práticas disciplinares e de autogoverno, dentro de um plano de ação que envolve a escola em uma rede operacional, a fim de recolocar esses jovens na sociedade. Nasce, assim, a socioeducação, que aparece nomeada pela primeira vez nesse estatuto.

O processo de organização de espaços de socioeducação vem ao encontro dos discursos pautados nos direitos humanos e na aclamada inclusão social de todos, preceitos esses tão difundidos e defendidos na sociedade contemporânea. Nesse contexto, buscando formas de produção de sujeitos capazes de reinserção na sociedade, dispositivos são colocados em operação, dentre os quais, destaca-se a Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, a qual institui o Sistema Nacional de Socioeducação (SINASE) e “regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional” (BRASIL, 2012). O documento,

totalmente fundamentado no ECA, traz o espaço escolar como o principal operador de uma rede de governo sobre os sujeitos privados de liberdades sociais e institui a obrigatoriedade da instituição escolar dentro dos centros de atendimento socioeducativo, não sendo possível o funcionamento dos centros sem a presença da escola.

Neste artigo, inspiradas em uma problematização aos moldes foucaultianos, procuramos discutir a centralidade da escola nas práticas de socioeducação, por meio de uma análise operada sobre o SINASE e seus efeitos na produção de sujeitos inclusivos. De forma mais pontual, interessa-nos atentar para como os sujeitos (jovens) em situação de privação social são também alvos de uma rede discursiva que objetiva a produção de subjetividades ajustadas à racionalidade neoliberal. Ao tornarem-se alvo dessa rede, tais sujeitos passam a ser capturados por um estilo de vida em que todos devem circular na sociedade, produzindo, consumindo, empreendendo e competindo.

Assumindo tal intencionalidade sob inspiração dos estudos foucaultianos, estamos assumindo nossa vontade de desconstruir/tensionar aquilo que tem sido produzido como verdade e que, como tal, acaba sendo naturalizado. Para o filósofo, as verdades constroem-se historicamente pela ação dos discursos operados, sempre imersos em relações de poder. Essa rede de produção discursiva opera práticas de sujeição e subjetivação sobre os sujeitos, que acabam, por sua vez, determinando suas formas de vida.

Segundo Paraíso (2012), para Foucault, não existe “a verdade”, e sim “regimes de verdade”, os quais funcionam a partir de discursos que a sociedade impõe e permite, passando a circular como verdadeiros. Desse modo, o discurso tem uma função

produtora dos sujeitos e das coisas de que fala, ou seja, “o sujeito passa a ser, então, aquilo que dele se diz”. (PARAÍSO, 2012, p. 29).

Interessa-nos, neste momento, analisar a produção discursiva que coloca a instituição escolar no centro da responsabilização para a produção de uma sociedade inclusiva, responsabilizando todos e cada um pela vida coletiva de forma segura para todos. A regra da não exclusão (LOPES, 2009) pressupõe que ninguém pode ficar de fora das tramas de produção e consumo; portanto, mesmo aqueles historicamente produzidos de maneira marginalizada na sociedade passam a constituir-se como alvo do governo neoliberal. Nessa lógica, visualizamos uma dupla ação dos discursos inclusivos: sobre todos os “anormais”, que precisam subjetivar-se pela necessidade de um autoinvestimento permanente; sobre os “normais”, que precisam assumir como sua a responsabilização pela condução desse outro que “ainda” não consegue investir individualmente em si.

## **A produção de sujeitos “anormais” inclusivos**

Quando falamos em pessoas com deficiência, menores transgressores, pessoas marginalizadas, estamos nos referindo àqueles estranhos que se encontram historicamente desencaixados das normas socialmente instituídas. Tomamos como referência o sujeito anormal ao qual Michel Foucault se refere no seu curso “Os anormais”, no Collège de France (1974-1975), para a discussão aqui construída. No contexto atual, em que o discurso imperativo é o da inclusão, esses outros “anormais” necessitam ser disciplinados, corrigidos e conduzidos a uma normalização que lhes possibilite estar (e permanecer) dentro dos gradientes possíveis da norma, podendo, então, inserir-se e participar na sociedade sem representar riscos ao coletivo.

Nesse curso, trazendo uma genealogia desses outros, estranhos, Foucault tensiona como, através da história, esses sujeitos passam de uma condição de anonimato ou indiferença para uma condição de sujeito que precisa ser corrigido mediante técnicas ajuizadas para cada um em suas peculiaridades. Para o autor, é no encontro entre a instituição judiciária e a ciência que passam a circular discursos com poder de verdade, a partir dos quais, têm-se determinados efeitos no âmbito penal, psiquiátrico e educacional. Desse modo, importa para Foucault (2010) identificar e analisar a tecnologia de poder que produz esses discursos e que tenta fazê-los funcionar na sociedade. Para Foucault (2010)

[...] a maximização dos efeitos do poder a partir da desqualificação de quem os produz: isso eu creio não é um acidente na história do poder, não é uma falha mecânica. Parece-me que é uma das engrenagens que são parte inerente dos mecanismos do poder. (p. 11).

Os efeitos dessa desqualificação do sujeito que fala podem ser vistos, por exemplo, em análises sobre os detalhes de um crime, as quais, ao indicarem características comuns que podem enquadrar o sujeito dentro dos códigos penais previstos pela lei, têm a intencionalidade de distinguir quem pode ser enquadrado nessas leis ou quem deve ser institucionalizado em hospital psiquiátrico. O fato é que o crime já está dado, já ocorreu; há que se buscar o lugar desse sujeito delinquente dentro da instituição que mais adequadamente poderá operar sua correção.

Na busca pelo lugar que o sujeito deve ocupar após o seu delito, vimos constituir-se a composição entre as ações judiciárias e a ciência psiquiátrica, pois é a instituição psiquiátrica, com a introdução do exame psiquiátrico, que vai determinar como o delinquente saldará sua infração. Se antes, na era clássica, o exame servia para abonar o criminoso de seu crime em caso de

demência, o exame agora serve para enquadrá-lo em algum sistema punitivo e corretivo, pois

O essencial de seu papel é legitimar, na forma do conhecimento científico, a extensão do poder de punir a outra coisa que não a infração. O essencial é que ele permite situar a ação punitiva do poder judiciário num corpus geral de técnicas bem pensadas de transformação dos indivíduos. (FOUCAULT, 2010, p. 17).

Essas técnicas transformadoras, de acordo com o filósofo, terão um poder de normalização. Seu alvo principal não será apenas o delinquente ou o doente, e sim todos aqueles que se situam na categoria de “anormais”, ou melhor, nas nuances que vão do normal ao anormal. A intenção dessa categorização é a de obter controle sobre o indivíduo anormal – e, para controlar, é necessário regular, ajustar. Conforme Foucault (2010)

a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo. (p. 43).

Passa-se, desse modo, a produzir um saber sobre o indivíduo estranho, que, a partir de então, é nomeado como anormal. Segundo Foucault (2010), a produção do anormal tem como condição de possibilidade a identificação de três figuras em diferentes momentos históricos: o monstro, o incorrigível e o onanista. Em comum, esses três elementos têm o fato de que servirão como [...] “eixo da corrigibilidade incorrigível que vai servir de suporte a todas as instituições específicas para anormais que vão se desenvolver no século XIX”. (FOUCAULT, 2010, p. 50).

Fazendo uma genealogia do sujeito anormal, o autor defende que o anormal do século XIX é descendente do indivíduo a corrigir e que, por ser este considerado um perigo para a sociedade – e em defesa dessa sociedade –, será necessário efetivar práticas disciplinares sobre os estranhos. É imprescindível trazê-los para a normalidade, para que seja possível corrigi-los o máximo possível, com a intenção de controlar e defender a coletividade. Emerge, então, além de um saber sobre o anormal, também um saber sobre a criminalidade, já que o indivíduo a ser corrigido pode também ser o criminoso.

Sobre esse incorrigível a ser corrigido passa-se a operar ações de um poder do tipo disciplinar, o qual deve ser capaz de produzir um corpo fecundo às intencionalidades da sociedade, que nesse momento tem a efervescência da industrialização e necessita de mão de obra para tal. Assim, enclausura-se aquele indivíduo em instituições especializadas – como as escolas e as prisões – para o adestramento, para a correção, pois é preciso ser útil e dócil.

É possível observar que, a cada nova episteme, a qual “designa um conjunto de condições, de princípios, de enunciados e regras que regem sua distribuição, que funcionam como condições de possibilidade para que algo seja pensado numa determinada época” (VEIGA-NETO, 2017, p. 96). há a produção de “novos anormais”, aumentando gradativamente os gradientes de normalidade/anormalidade da sociedade. Com isso, surgem também novas técnicas, cada vez mais sofisticadas e organizadas, pois ninguém pode escapar da correção. Dessa forma, a classificação dos anormais em gradientes é mais uma estratégia para reforçar a sua condição anômala. Aproxima-se o sujeito da norma, mas ele nunca estará no centro dela.

Ao tomarmos as discussões produzidas sobre “o incorrigível a corrigir” pelas lentes de Michel Foucault no presente texto, olhamos para a produção do sujeito anormal encaminhado para os centros de atendimento socioeducativo e visualizamos que se trata de um sujeito produzido por uma rede discursiva engendrada por discursos de duas áreas científicas: a jurídica e a psiquiátrica. Tais anúncios visualizados nos documentos aqui analisados, quais sejam: o Código de Menores, de 1927; o ECA, de 1999; e o SINASE, de 2012.

Percebe-se que o primeiro Código de Menores, publicado em 1927, se trata de um documento produzido para proteger o menor, porém, mais do que isso, para enquadrá-lo em instituições de vigilância, punição e correção, ou ainda, de regeneração, específicas para cada anomalia encontrada na sociedade. Dos sujeitos citados no documento, o Código destaca os menores delinquentes, os pervertidos, os abandonados ou ainda, aqueles que estiverem “em perigo de ser” (BRASIL, 1927).

A produção de um sujeito anormal dá-se, então, na articulação entre os saberes citados acima, institucionalizados para que se possa adestrá-lo, operando sobre ele técnicas de correção a partir de aparatos de punição e disciplinamento. Além disso, esse sujeito deve, sobretudo, ser instruído moral e eticamente, como já se considerava no referido Código:

Art. 211. Aos menores será ministrada educação physica, moral, profissional e litteraria.

§ 1º A educação physica comprehenderá a hygiere, a gymnastica, os exercicios militares (para o sexo masculino), os jogos desportivos, e todos os exercicios proprios para o desenvolvimento e robustecimento do organismo.

§ 2º A educação moral será dada pelo ensino da moral pratica, abrangendo os deveres do homem para comsigo,

a família, a escola, a oficina, a sociedade e a Pátria. Serão facultadas nos internados as práticas da religião de cada um compatíveis com o regime escolar. (BRASIL, 1927).

Observa-se que, nesse período, já se tem a emergência de práticas educacionais agenciadas às instituições de sequestro dos menores transgressores, dada a necessidade de aproximar esses indivíduos cada vez mais da normalidade, esperando-se que passem a exercer sobre si uma autocondução que os conduzirá “pelo caminho do bem”. Entretanto, parece que é com a invenção da socioeducação que se começa a produzir efetivamente um saber sobre os menores transgressores, pois é a partir do momento em que se localiza a socioeducação como uma política de governo que se passa a pensar em práticas mais pontuais acerca de uma transformação interior desses sujeitos, mediante a obrigatoriedade da instituição escolarizada dentro do sistema socioeducativo – nomeado como centro ou casa de atendimento socioeducativo.

Embora o Código de Menores de 1927, depois, em sua atualização em 1979 (tendo sido revogado em 1990, quando se aprova o ECA), já orientasse para a realização de práticas de ensino nas instituições para menores, esses documentos não tratavam ainda especificamente de menores transgressores, mas de todo e qualquer menor que necessitasse de vigilância ou proteção. Assim, dentro de cada seção, há sanções para cada tipo de situação irregular, dentre elas, a dos menores transgressores que infringissem as regras da sociedade.

Foi com o SINASE, publicado em 2012, que se lançaram olhares e saberes pontualmente para os menores transgressores, aqueles que fogem às regras de conduta legal instituídas em nossa sociedade. Juntamente com esse Sistema, a escola aparece como premissa básica para o funcionamento dos espaços nomea-

dos socioeducativos. Na seção III, artigo 15, indica-se a necessidade/obrigatoriedade de [...] “comprovação da existência de estabelecimento educacional com instalações adequadas e em conformidade com as normas de referência [...]” (SINASE, 2012).

A intenção dessa política parece ser, mais do que tornar o sujeito obediente, operar sobre ele transformações que deem conta de reconduzi-lo à sociedade, subjetivado a partir de novos códigos de conduta. Por isso a necessidade da instituição escolar nesses espaços, pois é a escola que atualmente é responsabilizada por efetivar práticas de subjetivação que atentem para a inclusão social de todos e de cada um.

Vale lembrar que esse modelo de inclusão não esteve desde sempre aí; ele aparece como uma necessidade econômica, quando o Estado necessita racionalizar o seu poder e disseminá-lo na sociedade. Para Foucault (2014c), o poder se exerce sobre pessoas livres; então, para uma ação maior e mais econômica de poder sobre a população, faz-se necessária a disseminação, entre os sujeitos, de práticas de condução, amparadas em verdades que acabam sendo naturalizadas e assumidas individualmente como a melhor forma de o sujeito relacionar-se com o outro e consigo mesmo. Assim, vimos que os estranhos, excluídos dos espaços de circulação social, quando passam a ser objeto de produção de saberes, são destituídos dessa condição (de estranhos), sendo inseridos em uma nova condição: a de anormais. A produção dos anormais como alvos de estratégias disciplinares e normalizadoras pressupõe sua aproximação dos demais sujeitos, cuja condição de normalidade passa a ser ressaltada.

Essa transição de poder, que antes excluía e que agora inclui, de acordo com Foucault, tem um marco histórico quan-

do “a peste substitui a lepra como modelo de controle político” (FOUCAULT, 2010, p. 41). Manifesta-se a partir de então uma nova forma de poder, no final do século XVII e início do século XVIII. Um poder positivo, que, segundo Foucault, atua não mais pela segregação, em grandes massas confusas, mas por distribuição conforme individualidades diferenciais. É um poder ligado a uma série de mecanismos que asseguram a formação, o investimento e o crescimento do saber. Esse exercício de poder que passa a operar a partir de então vai ser conhecido como poder disciplinar, o qual tem por finalidade corrigir e disciplinar os corpos, para assim lhes aplicar técnicas de normalização.

Nesse movimento inclusivo em que vivemos na contemporaneidade, o sistema socioeducativo parece ser mais uma das instituições elaboradas para, além de punir, também disciplinar e ordenar os corpos e as vidas dos adolescentes aí inseridos. Na instituição foco do presente estudo, diversas estratégias são colocadas em operação para realizar a transformação desses sujeitos, e tudo está autorizado por meio de documentos internos que normatizam as práticas vigentes.

Há, entre os documentos, o Manual do Socioeducando (2018)<sup>8</sup>, onde está escrito aquilo que os menores transgressores precisam saber e como devem portar-se durante sua “estadia” na instituição. No referido Manual (2018, s/n), consta já na primeira página:

- VOCÊ INGRESSOU NO CENTRO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO [...] SERÁ COMUM USAREM A PALAVRA SOCIOEDUCANDO QUANDO FALAREM COM VOCÊ.

8. O Manual é uma cartilha interna (referenciada a partir do ECA e do SINASE) que foi reelaborada no ano de 2018 trazendo as normativas de funcionamento da instituição de internação da cidade de Santa Maria/RS, a qual intenciona explicitar ao menor em conflito com a lei quais as regras de segurança da referida instituição.

- NO INGRESSO SERÁ RECEBIDO POR UM CHEFE DE EQUIPE [...] SERÁ REVISTADO. [...] NÃO SERÃO PERMITIDOS ADORNOS DE QUALQUER ESPÉCIE, EXCETO OS DE ORDEM RELIGIOSA. (grifo nosso).

Esse é apenas um dos aparelhos instituídos na unidade para o controle e governo da vida e da alma dos menores transgressores. Entretanto, é dos mais eficientes, pois é esse Manual que regulamenta a funcionalidade da casa e mantém a ordem – logo, também a segurança de todos e de cada um. Ao folhearmos o documento, encontramos palavras que se repetem: RESPEITE – COLABORE – PARTICIPE DA LIMPEZA – MANTENHA ORGANIZADO – É SUA OBRIGAÇÃO... São recorrências de diretrizes da unidade, produzidas para reafirmar a importância da organização interna, responsabilizando os menores via chamamento moral para o desempenho das tarefas. Aparentemente, nada está sendo imposto. Trata-se tão “simplesmente” de normas para a manutenção do “bem” do menor e de todos os outros que ali se encontram. Trata-se do que é preciso ser feito para a manutenção da ordem.

Há, no entanto, a indicação das proibições e das possíveis punições – medidas disciplinares – que eles poderão sofrer caso infrinjam alguma regra. Para os que transgredirem, haverá punições, divididas em: leves, médias e graves. Tais sanções são avaliadas pela chefia da unidade, que decide quais atitudes são passíveis de punição, como nos trechos abaixo do referido Manual (2018, s/n):

MEDIDAS DE NATUREZA LEVE:

- PERTURBAR ATIVIDADES

- SIMULAR DOENÇA OU AUTOLESÃO PARA EXIMIR-SE DE ALGUMA ATIVIDADE OU DEVER [...]

- RECUSAR-SE A COLABORAR OU EXECUTAR AS ATIVIDADES QUE LHE FOREM SOLICITADAS [...]

- RECUSAR-SE A ABRIR CORRESPONDÊNCIA PESSOAL NA PRESENÇA DE MEMBRO DA DIREÇÃO OU FUNCIONÁRIO POR ESTE DESIGNADO

- [...] DESOBEDIÊNCIA.

MEDIDA DE NATUREZA MÉDIA:

- ORGANIZAR OU PARTICIPAR DE JOGOS DE APOSTA [...]

- DESRESPEITAR OU OFENDER [...]

- DEIXAR DE CUMPRIR A AGENDA ESCOLAR OU CURSO [...]

- DANIFICAR O PATRIMÔNIO

- OBSTRUIR A VISÃO DO DORMITÓRIO.

MEDIDAS DE NATUREZA GRAVE:

- INSURGIR-SE CONTRA A REVISTA CORPORAL OU ESTRUTURAL

- PERTURBAR A ORDEM [...]

- TER POSSE INDEVIDA DE MATERIAIS, OBJETOS OU BENS DE OUTREM [...]

- ARREMESSAR OBJETOS, LÍQUIDOS, DEJETOS [...]

- AMEAÇAR [...]

- PROVOCAR OU TENTAR INCÊNDIO

- LIDERAR, PARTICIPAR OU PRESSIONAR OS DEMAIS SOCIOEDUCANDOS PARA AMOTINAMENTOS, MESMO SEM ATINGIR OS OBJETIVOS.

Essas são apenas algumas das medidas repressivas explicitadas no Manual; mesmo assim, é possível compreender que praticamente nada é permitido dentro da unidade, e o que resta é obedecer – ou ser penitenciado. Dessa forma, o aparente “convite” para o cumprimento das normas que garantem a manutenção da ordem torna-se um imperativo. Não há outra possibilidade de estar na unidade de maneira segura que não seja mantendo-se atento e obediente às normas.

Tais estratégias, observadas na instituição analisada, vêm ao encontro dos ideais contemporâneos, em que o modelo de vida neoliberal prevalece e é necessário governar a todos e a cada um de modo a conduzir a população para o exercício de um investimento em si que produza uma forma de vida segura para todos. Na contemporaneidade, a escola é, por excelência, o espaço para a produção dessa forma de vida, pois é na escola que os sujeitos (no Brasil, por exemplo) passam 13 anos de sua vida obrigatoriamente, sendo sujeitados às práticas de normalização durante cinco dias na semana, por pelo menos quatro horas diárias. Uma vez que se assume a potência da escola para a produção do sujeito, torna-se compreensível a sua presença dentro de espaços de privação social.

## **A invenção do espaço escolar dentro da instituição socioeducativa**

A preocupação com a infância desassistida começa a ser motivo de atenção no Brasil no início do século XX, acompanhando um movimento internacional de assistência pública à infância, operado em especial na Europa. Intelectuais brasileiros, juristas e médicos, preocupados com a falta de regulação estatal voltada a esse público, vendo o crescente número de meno-

res espalhados pelas ruas das cidades, mobilizam esforços para resolver o problema de segurança pública que essa falta de investimentos pode acarretar. Tomados pelo modelo higienista<sup>9</sup> da época, passam a publicar textos em jornais e reivindicar uma maior intervenção do Estado no que tange à infância abandonada. No Brasil, a apreensão com o menor adquire destaque no período republicano, a partir de 1900, quando os higienistas ganham força e defendem retirar das ruas os menores considerados desamparados e desajustados, que atrapalhavam a ordem das cidades. Nesse contexto, de acordo com Rizzini (2011), criam-se reformatórios e escolas correccionais, indicando a intenção de corrigir os desviantes e prevenir a desordem.

Para tanto, é aprovado em 1924 o Decreto nº 16.444 – Regulamento do Abrigo de Menores do Distrito Federal. Pioneiro na atenção ao menor desviado, o Decreto prevê correção, disciplina e punição aos menores, além de intencionar uma educação moral, ensinando-lhes a ter amor ao trabalho, visto que esse é um período de efervescência da industrialização e é necessário formar mão de obra para essa demanda. Mais adiante, em 1927, é criado o Código de Menores, Decreto Federal que prevê:

Art. 1º O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submettido pela autoridade competente às medidas de assistência e protecção contidas neste Codigo. (BRASIL, 1927)

É possível analisar que até então não se fala em retirar do

---

9. De acordo com Rizzini (2011) Os higienistas, em geral médicos, tinham como proposta intervir no meio ambiente e nas condições higiênicas das famílias e da sociedade. Articula-se assim, nos primeiros anos de 1900 no Brasil, políticas e práticas com a intenção de “limpar” os centros urbanos, através de estratégias de controle da raça e da ordem. Dessa forma, os higienistas defendem incisivamente o controle das doenças pois, segundo Moncorvo Filho (1926, pg. 191 apud RIZZINI, 2011, pg. 44), “o meio reforça as taras hereditárias”. Tal modelo defende ainda, a inspeção em escolas, pois nelas estariam o foco da disseminação de moléstias contagiosas.

convívio social apenas os menores que tenham cometido atos infracionais, mas todos aqueles que não produzem nada e ainda apresentam riscos à sociedade. Nesse contexto, podemos avaliar que as pessoas com deficiência também se encontram nesse grupo, à margem. Temos, segundo Caponi (2014), como participantes dessas políticas assistencialistas e de seguridade social, todos os sujeitos oriundos de famílias excluídas do mundo político e, conseqüentemente, excluídas de direitos e deveres.

Assim como as políticas inclusivas, as políticas assistenciais e de seguridade social não só identificam crianças e adolescentes como alguém que precisa ter garantido seu direito de cidadania. Trata-se também de um deslocamento na forma de conceber esses sujeitos, pois há uma rede de governo operando, a partir da qual o Estado se dilui, se multiplica e se fortalece, produzindo efeitos em termos de economia política. Para tanto, é preciso estabelecer parcerias, entre outras instâncias, com a escola, para que se consiga promover crianças e jovens que deixem de constituir-se como um risco para si e para os outros. Assim,

uma vez que a inclusão escolar tenha sido inventada como uma necessidade, coube ao Estado aliar-se à escola com a produção de políticas de inclusão escolar para produzir subjetividades úteis às suas intenções e objetivos. Tais subjetividades que eu nomeio como inclusivas, foram entendidas por mim num primeiro momento, como aquelas produzidas tendo como imperativo a necessidade de ocuparem-se de si para ocuparem-se também dos outros, buscando possibilitar que todos tenham condições de participação na contemporaneidade. (MENEZES, 2011, p. 33).

O sistema socioeducativo surge, então, como mais um investimento do Estado intencionando governar também essa parcela da sociedade que burla as leis de conduta vigentes. Tal

sistema é colocado em operação em 2012 com a Lei 12.594, a qual institui o Sistema Nacional de Socioeducação, tratando especificamente das questões relacionadas à vigilância e à correção do menor que comete atos infracionais. Isso ocorre, parece-nos, porque agora já se sabe falar sobre esse público transgressor; já se tem um saber sobre ele – e, como nos diz Foucault (2008), quanto mais saberes se tem sobre determinados acontecimentos e/ou sujeitos, mais poder se opera sobre eles.

Seguindo uma linha capilar entre poder disciplinar e condução das condutas, a socioeducação atua tanto na ordem do poder disciplinar – o qual opera sobre os corpos, como teorizou Foucault em *Vigiar e Punir* (2014b) – quanto na lógica da biopolítica, em que a população deve ser submetida à governamentalidade para que seja possível a produção da seguridade. Desse modo, as práticas a que os internos se sujeitam ocorrem primeiramente com a intencionalidade da normalização disciplinar, pois [...] “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2014b, p. 134), para em seguida ter condições de possibilidade para participar da normalização sob a ótica da sociedade de seguridade, visto que a população é alvo e agente dos mecanismos de segurança.

Importante considerar que a normalização disciplinar não desaparece com a emergência das práticas de seguridade operadas na e pela escola, mas se intensifica via normalização nas ações de seguridade, que pressupõe a naturalização da presença dos anormais na escola – naturalização de seus comportamentos, de seus modos de ser, dentro de um gradiente de normalidade. É possível “ser” de diferentes formas na escola, mas há limites. A correção operada agora obedece a esses limites. Não há mais uma única forma de ser, uma única norma instituída a priori,

mas ainda há normas, identificadas no coletivo, a partir das recorrências. Nesse sentido, não há um modelo de aluno ideal, mas vários que se aproximam desse ideal, e, dentro dessas possibilidades, identificadas na convivência com os sujeitos desajustados, se indicam o limite, o que é possível aceitar e o que deve ser corrigido e evitado para a segurança de todos.

Observam-se, assim, que as diretrizes que regulam as instituições de correção e punição (dentre elas, a instituição escolar) se modificaram, passando a estratégias sofisticadas, pensadas cada vez mais em termos de economia política para a produção da equação: *mais efeito de governo com menos investimento direto de poder*. De acordo com Foucault, “humanidade é o nome respeitoso a essa economia e seus cálculos minuciosos”. (FOUCAULT, 2014b, p. 91).

Essa necessidade de economia política toma as punições físicas como atos que pressupõem o controle intenso, permanente, ininterrupto, por parte daquele que governa, o que torna a ação de governar dispendiosa demais, desgastante demais e produtiva de menos. Fazia-se preciso governar menos para governar mais; para isso, há a produção de uma subjetivação cristã – conforme Foucault discorre em seu curso “Do governo dos vivos” no *Collège de France* em (1979-1980), a partir da qual se deixa de tomar os corpos como alvo das ações de poder, passando-se a focar as almas dos condenados.

A partir desse Curso o autor analisa com maior ênfase não mais a relação saber-poder, e sim os modos de subjetivação operados por regimes de verdade aos quais os sujeitos são submetidos e pelos quais devem buscar a sua verdade, para a partir dela exercer sobre si o autogoverno. Ao tomar o governo pela verdade como foco de estudo, o filósofo procura entender como, na civilização ocidental, se estabelecem relações entre o governo

dos homens pela manifestação da verdade na forma de subjetividade, passando a usar a palavra governo ao invés de poder. Essa manifestação da verdade segundo o autor foi introduzida milenarmente na vida das pessoas através dos rituais do cristianismo que às ensina os caminhos da vida e da morte. Isso implica assumir prescrições morais na vida cotidiana e obrigações com Deus, além de um grande número de interdições que os cristãos devem seguir para achar o caminho da salvação.

Tais prescrições morais oriundas do cristianismo vão dar o tom da história moral do ocidente, produzindo como efeito uma subjetividade ocidental conduzida por uma série de normas, que deve confessar-se, verbalizando suas faltas, pois “desde a origem, o cristianismo estabeleceu certa relação entre a obrigação da manifestação individual de verdade e a dívida do mal.” (FOUCAULT, 2014a, p. 94)

Nesse deslocamento na forma de condução dos sujeitos, não seria mais possível somente enclausurar e punir o menor transgressor, sendo necessário ensinar para a população carcerária as artes de viver, e de viver bem, com moral e ética, a partir dos regimes de verdade vigentes. Assim, tem-se toda uma gama de saberes que precisam ser colocados em prática para que isso seja possível. Entendemos que, nesse momento, se procura uma nova subjetividade para esses jovens anormais, que passam a ser produzidos como “socioeducandos”.

O modelo de reeducação conhecido hoje como socioeducativo é relativamente novo em termos de políticas. É com a extinção da antiga Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FE-BEM) que se passa a pensar e articular outras formas de atender os antes classificados como menores desajustados. A criação do SINASE estabelece diretrizes específicas para os menores transgressores e prevê, em seu artigo 8º, que

os planos de atendimento devem, obrigatoriamente, prever ações articuladas nas áreas da educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte, para os adolescentes atendidos [...] (BRASIL, 2012).

Em seu primeiro capítulo, a referida lei traz as questões envolvendo os programas de atendimento: “a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio de cumprimento de seu plano individual de atendimento”. (BRASIL, 2012). Esse programa é feito por uma equipe interdisciplinar, formada por profissionais da saúde e da assistência social, pedagogo, psicólogo e os que mais forem considerados necessários, incluindo obrigatoriamente um familiar responsável; como o nome diz, deve ser individualizado.

Após o ingresso do adolescente na unidade, há ainda, de acordo com o SINASE, um regime interno que governa sua conduta e antecipa

a previsão das condições do exercício da disciplina e concessão de benefícios [...] extraordinários e enaltecimento, tendo em vista tornar público o reconhecimento ao adolescente pelo esforço realizado na consecução dos objetivos do plano individual. (BRASIL, 2012, grifo nossos).

Assim, aquele que se mostra docilmente adaptado às normas pode ser privilegiado com benefícios dentro da unidade, por exemplo, participar de programas, como o Jovem Aprendiz<sup>10</sup>, ou de alguma oficina de seu interesse que seja ofertada pela unidade.

Na análise do SINASE, é possível visualizar recorrências que indicam a ênfase da seguridade na centralidade das práticas

---

10. A Lei 10.097/2000 afirma que empresas de médio e grande porte devem contratar jovens com idade entre 14 e 24 anos como aprendizes. O contrato de trabalho pode durar até dois anos e, durante esse período, o jovem é capacitado na instituição formadora e na empresa, combinando formação teórica e prática.

a serem operadas. É preciso que o próprio “socioeducando” entenda que é necessário se autogovernar para alcançar seu objetivo maior, que é cumprir sua medida e ir embora o mais breve possível. Ao sair, no entanto, ele não poderá ser o mesmo que era quando entrou. É preciso que uma transformação subjetiva seja produzida, pois “no fundo quando se procura corrigir um detento, procura-se corrigi-lo em função dos riscos de reincidência que ele apresenta [...]”. (FOUCAULT, 2008, p. 10). Nesse sentido, ao olharmos para o material anunciado e percebermos que a instituição educacional se destaca como principal operadora do SINASE e das resoluções e diretrizes internas e externas que nele se amparam, procuramos analisar como a escola é orientada a desenvolver suas práticas em busca da gestão de riscos. Tais documentos indicam permanentemente a importância da instituição escolar no cumprimento das medidas socioeducativas dos adolescentes em conflito com a lei.

Sob essa ótica, em 2015, a Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE) publicou diretrizes que nomeiam a escola como a principal executora da gestão de riscos, elegendo “a educação-escolarização como prioridade angular e primeira do sistema socioeducativo”. (FASE, 2015, p. 1). Tais diretrizes deixam evidente o que se quer da escola: “que a educação deve comprometer a todos, em todos os níveis, promovendo-a através do exemplo, da ambientação física, da referência normativa e adoção de novos conhecimentos”. (FASE, 2015, p. 1). Compreende-se, então, que, na rede discursiva tramada para a produção das ações socioeducativas, a instituição escolar ocupa lugar central.

Essa centralidade justifica-se, de acordo Lockmann (2016), por vivermos atualmente um fenômeno chamado “escolarização do social”, a partir do qual a educação escolarizada é aclamada como solução de diversos problemas sociais. Segundo a autora,

“a educação, como estratégia de governmentação, é insistentemente convocada por políticas, programas e discursos públicos para solucionar as mazelas sociais” (LOCKMANN, 2016, p. 59), passando a ser narrada como espaço potente para a produção de uma forma de vida mais segura. É nela que os internos se apresentam em massa e se tornam mais acessíveis e susceptíveis aos dispositivos reguladores de suas condutas.

### **Questões para finalizar (por ora) a discussão...**

Retomando a genealogia do sujeito anormal proposta por Foucault (2010), entendemos que, a partir do momento em que o anormal é visto como um sujeito da correção, passa também a ser responsabilizado pelos seus atos perante a justiça. Na contemporaneidade, entre os anormais a corrigir, localizam-se os menores transgressores em situação de privação social, que passam a ser alvo das práticas de socioeducação, com ênfase naquilo que a escola pode e deve fazer, o que procuramos aqui problematizar.

Ao analisarmos documentos que instituem o SINASE, além de documentos compreendidos como condição de possibilidade para a proposição do SINASE (Código de Menores/1927 e Estatuto da Criança e do Adolescente/1999), pudemos perceber que as técnicas de transformação aplicadas dentro da instituição de internação, de onde os indivíduos devem sair modificados, são potencialmente operadas pela escola. Não há possibilidade de remissão sem a eliminação da identidade pecadora, que é incorreta e inapropriada. Assim, seguindo os preceitos da subjetividade cristã, o adolescente menor transgressor/socioeducando deve despir-se da vida de pecado que tinha até então

Na medida em que os adolescentes deixam de ser “apenas” alvo de punições, passam a ser alvo das práticas de sub-

jetivação que produz sujeitos que conquistem condições de inclusão, via circulação, atuando ativamente na sociedade de seguridade – trabalhando, estudando e constituindo uma família. Nesse momento é que se faz preciso mais do que ajustá-los, é imprescindível subjetivá-los a uma nova vida, construída em termos morais e éticos.

Para tanto devem eles ser ensinados a desenvolver uma outra forma de existência, o que pressupõe uma transformação no seu modo de “ser”. E é nessa busca de transformação que a escola ocupa um papel importante. Passa pela escola boa parte da responsabilidade na organização de práticas que conduzam os adolescentes transgressores a olharem para si, avaliarem as escolhas feitas, identificar seus erros, desejar não mais incorrer nos mesmos, assumindo então novas verdades.

Nesse contexto, analisando a configuração da socioeducação e da centralidade da escola localizada nesse espaço, visualizamos que é esse conjunto de normas morais que se espera que os adolescentes que burlaram as regras sociais apreendam, que se confessem e se admitam pecadores, transgressores. A educação escolarizada dentro da instituição, que passa a ser obrigatória - “durante a internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas” (ECA, 1989), se constitui como uma forte aliada das estratégias de condução dos indivíduos, uma vez que a partir das práticas transformadoras aplicadas na escola passa-se a conduzir os adolescentes à salvação. Nessa esteira tornar-se possível submetê-los à novos regimes de verdade, resultando assim na recusa de uma vida pecadora.

## Referências

BRASIL. Decreto N° 17.943-A de 12 de outubro de 1927. Código de menores de 1927. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm). Acesso em 22/06/2019>.

\_\_\_\_\_ **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012.** SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm)>. Acesso em 22/06/2019.

\_\_\_\_\_ **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** ECA – Estatuto da Criança e Adolescente. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em 22/06/2019.

\_\_\_\_\_ **Lei nº 10.097/2000.** <<http://site.aprendizlegal.org.br>>. Acesso 15/09/2019.

CAPONI, Sandra. Viver e deixar morrer: Biopolítica, risco e gestão das desigualdades. In: **Revista Redbioética/UNESCO**. Ano 5, 2 (10) 27-37, Julho – dezembro 2014.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014a.

\_\_\_\_\_ **Os anormais**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_ O sujeito e o poder. In: Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade – **Ditos e escritos IX**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014c. p. 231-249.

\_\_\_\_\_ **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_ **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

LOCKMANN, Kamila. A educação do social e as implicações na escola contemporânea. **Educação Unisinos**. 20(1): 58-67, janeiro/abril 2016.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática política de governamentalidade. In.: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 107-130.

**MANUAL DO SOCIOEDUCANDO** da Unidade de Atendimento Socioeducativo da cidade de Santa Maria/RS. 2018.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva** / Eliana da Costa Pereira de Menezes - 2011. 189f. : Il; 30cm.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo**: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação. Dagmar Estermann Meyer, marlucy Alves Paraíso, (organizadoras). - Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-41

RIO GRANDE DO SUL. **Resolução 005/FASE/2015** – DG. Fundação de Atendimento Socioeducativo. Publicado em 01/06/2015.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 11.800**, DE 28 DE MAIO DE 2002. <<http://www.al.rs.gov.br/FileRepository/repLegisComp/Lei%20nº%2011.800.pdf>>. Acesso: 15/09/2019.

RIZZINI, Irene, Pilotti, Francisco (organizadores) **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. – 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: A PRODUÇÃO ACADÊMICA E SEUS APONTAMENTOS

*Carline Santos Borges<sup>11</sup>*

*Barbara Santana dos Santos de Santana<sup>12</sup>*

*Denis Nunes Moraes<sup>13</sup>*

## Introdução

Nos últimos anos, com advento dos movimentos internacionais em defesa da escola para todos (UNESCO, 1990; 1994; 2005), os sistemas de educação em diferentes contextos têm almejado constituir uma educação inclusiva, tendo em vista promover a presença, a participação e o sucesso de todos os alunos. Para tanto, pressupõe-se significativas mudanças no âmbito da concepção de educação, das práticas pedagógicas e dos recursos humanos e materiais.

Nessa direção, a formação de professores tem se constituído em um dos pilares fundamentais em diversos países, como por exemplo, Brasil e Portugal, para se atender à agenda política em prol da educação inclusiva. Nas palavras de Rodrigues (2017, p. 35), a formação de professores “[...] é um mecanismo estratégico das sociedades contemporâneas para procurar atingir objetivos educacionais ambiciosos [...] e é concebida como uma “janela de oportunidade” [...] para a promoção de uma melhor educação”.

Reconhecemos o desafio que nos faz caminhar em busca de novas formas de diálogo com a complexidade que envolve o pro-

---

11. Doutora em Educação do PPGE/UFES. Bolsista Capes. Professora. E-mail: carlineborges@hotmail.com

12. Graduanda em Pedagogia pela UFES. Bolsista de IC pelo CNPq. E-mail: barbara.santos3@hotmail.com

13. Graduando em Pedagogia pela UFES. Bolsista de IC pelo CNPq. E-mail: denis.nunes.moraes@gmail.com

cesso e a construção de uma educação para todos. Nesse sentido, privilegiamos a capacidade de inovação contínua e de reflexão-ação dos profissionais da educação, reconhecendo as transformações que neles precisam estar presentes, para que todos os alunos possam ter direito à educação.

Nessa direção, nos propomos neste presente artigo fomentar a discussão sobre a produção acadêmica relacionada com a formação de professores para a inclusão educacional no contexto brasileiro, sem perder de vista os diferentes contextos locais e internacionais. Para tanto, metodologicamente optamos pela pesquisa bibliográfica por meio da leitura e análise aprofundada dos estudos levantados das plataformas: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP).

Levantamos um total de 37 estudos que versam sobre a formação de professores de educação especial. A partir da leitura e análise de conteúdo (BARDIN, 1977; 2011) do material, elencamos duas categorias para apresentarmos neste artigo, a saber: Categoria 1<sup>a</sup> - Educação Especial e formação de professores: contextos e políticas; Categoria 2<sup>a</sup> - Educação Especial e formação de professores: concepções e práticas.

No item seguinte nos atentaremos a evidenciar os apontamentos da literatura no que diz respeito aos sentidos de educação especial e de educação inclusiva que tem se empreendido no contexto brasileiro, sem perder de vista dos diferentes contextos internacionais e a sua relação com a formação docente em educação especial. Logo após, abordaremos sobre as concepções e as práticas de formação docente em educação especial no contexto brasileiro.

## **Formação de professores de Educação Especial: conversa com a literatura especializada**

### ***Categoria 1: Educação Especial e formação de professores: contextos e políticas***

A presente categoria aborda os sentidos de Educação Especial, Inclusão Escolar e Educação Inclusiva que têm sido compreendidos em diferentes contextos internacionais e locais.

No contexto brasileiro, a preocupação com a formação de professores, associada às práticas de escolarização em prol da inclusão escolar na perspectiva da educação inclusiva, intensificou-se com a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) ao estabelecer o direito à Educação a todos e é impulsionada na década de 1990 pelos movimentos internacionais que visavam à inclusão de todos estudantes nas escolas regulares, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

Vale destacar que no Brasil o público amparado legalmente pelas políticas de inclusão escolar na perspectiva da educação inclusiva, é o público-alvo da Educação Especial – pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

No sentido de garantir a escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, o Brasil tem buscado investir em programas que impulsionam ações formativas no campo da inclusão escolar em uma perspectiva da educação inclusiva em território nacional. Leodoro (2008) analisou o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, realizado no âmbito nacional pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação a partir de 2003. Para essa análise, a autora selecionou materiais

de formação, disponíveis no site do Ministério da Educação, pertencentes ao programa, publicados em 2004 e 2007.

A autora concluiu que as políticas de inclusão escolar também avançaram com a promulgação de leis e decretos visando garantir a equidade nas condições de acesso e permanência de todos os alunos nas escolas comuns do ensino regular. A própria realização do programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, em âmbito nacional, com o financiamento do governo federal, evidencia o investimento na formação continuada, visando à construção de sistemas de ensino inclusivos no país (LEODORO, 2008).

Garcia (2013), com um olhar diferenciado, contribui com as reflexões acerca da formação docente no âmbito das políticas inclusivas, particularmente, as políticas de educação especial, pois analisou a redefinição das políticas de educação especial pós-Política Nacional de Educação e suas implicações sobre as iniciativas oficiais de formação docente no país.

A autora evidenciou que em relação às perspectivas formativas em prol da inclusão escolar “[...] é preciso pensar a quem beneficia uma formação esvaziada de base teórica e de conteúdo pedagógico e que assume feição gerencial, instrumental e a distância” (GARCIA, 2013, p. 116), haja vista que segundo Garcia (2013, p. 117), a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a formação de professores têm sido empreendidas no Brasil “[...] na direção da manutenção da base e dos valores da sociedade capitalista”.

Na direção de analisarmos as políticas de formação de professores em ação nos contextos locais, Borges (2007) colabora ao discutir as proposições governamentais na formação continuada

de professores para o atendimento de alunos público-alvo da educação especial no município de Vila Velha/ES. Sua pesquisa revelou que o problema do movimento de inclusão educacional não está no sujeito em tela, mas sim na escola comum que não reconhece a diversidade presente no contexto escolar, pois “[...] a racionalidade presente na escola, na sua concepção, na sua formação e nos seus formadores a impedem de emancipar-se” (BORGES, 2007, p. 223).

Podemos observar, a partir da literatura, que no âmbito das políticas educativas e formativas, em prol da inclusão escolar na perspectiva da educação inclusiva, no contexto brasileiro, tem-se investido nessa direção. Entretanto, ainda buscamos caminhos de formação que possam dialogar com a prática docente a fim de contribuir com mudanças do contexto escolar.

No contexto português, Fernandes (2013) estabeleceu relações entre orientações internacionais sobre a educação especial e medidas lançadas no país e problematizou em que medida as políticas para a educação especial têm garantido o reconhecimento das diferenças, e a sua valorização em um contexto de educação inclusiva.

Antes de prosseguirmos com as contribuições de Fernandes (2013), vale ressaltar que, em Portugal, utiliza-se o termo necessidades educativas especiais que abrange não só os estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. O termo refere-se àqueles estudantes que durante o seu percurso de ensino/aprendizagem possam demandar de algum apoio. Também, concebem educação inclusiva de forma ampla, ou seja, o termo não se restringe aos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

Segundo Fernandes (2013), em Portugal, fica evidente a existência de uma influência direta entre orientações europeias para a Educação Especial e medidas que foram adotadas no sistema educativo português. Em seu artigo, Fernandes (2013) evidenciou que embora a ideal de educação inclusiva se constitua em um traço central nos discursos orientadores da educação especial, a concretização deste ideal não é ainda uma realidade, no que se refere às práticas em que todos os estudantes participem ativamente do processo de ensinar e aprender dentro da sala de aula, assim como podemos observar nos contextos locais no Brasil.

Com um olhar de comparação entre Brasil e Portugal, Romano e Bonito (2017) objetivaram apresentar um estudo acerca do modo como estes países enfrentam o desafio de formar professores de educação especial numa perspectiva inclusiva. Destacaram semelhanças e diferenças nos caminhos adotados no âmbito das políticas e no plano da formação docente para educação especial. Os autores identificaram como elemento central, as diferenças relevantes no conceito de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nos dois países. Essas diferenças atribuídas à inclusão passaram a ser determinantes em três eixos de análise, realizado por Romano e Bonito (2017): a quantidade e qualidade dos apoios especializados oferecidos aos estudantes em questão; as relações dos professores do ensino regular com os seus alunos; e a forma como os professores de educação especial se articulam com os seus colegas do ensino regular nos ambientes escolares dos dois países.

Em outras palavras, em termo de práticas de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, em Portugal, os alunos que demandavam apoios especializados tinham um atendimento especializado nas unidades de ensino estruturado ou nas unidades de apoio especializado instaladas nas escolas, o que

acarretava, na maioria das vezes, pouca aproximação desses alunos com os demais e menor tempo em sala de aula (LOURENÇO; LEITE, 2017). No entanto, existem contextos escolares em que os profissionais trabalham de uma forma que os alunos com necessidades educativas especiais permaneçam o maior tempo possível dentro de sala de aula.

Observamos que ambos os países têm investido em formação de professores e em políticas, tendo em vista potencializar o processo de escolarização dos estudantes. O texto político, as práticas e a organização escolar possuem suas nuances de diferenças que acarretam processos distintos de conceber a inclusão escolar na perspectiva da educação inclusiva.

Ao olharmos para outros contextos internacionais, percebemos que os desafios e as possibilidades também se manifestam em diferentes cenários quando se trata de formação de professores e Educação Especial. Tchingondundu (2015) buscou responder a seguinte questão de pesquisa: que princípios e características têm orientado as políticas da educação especial e de formação de professores no sistema educativo de Angola na transição do século XX para o século XXI? Em termos metodológicos, tratou-se de um estudo de caso realizado na Escola de Formação de Professores da Caála, Huambo/Angola. Quanto ao que poderia e deveria ser aprimorado no âmbito da educação especial, em Angola, a autora evidenciou a necessidade de construção de mais serviços e estratégias de sensibilização de toda a sociedade. Constatou que o sistema de ensino daquele país necessitava de infraestrutura, e no campo da educação especial, demandava de recursos humanos, materiais e físicos e de formação de docentes para atuarem na educação especial (TCHINGONDUNDU, 2015).

Quanto à inclusão escolar angolana, segundo a autora, existe uma tensão, pois os estudantes ainda não estão em tempo integral nas turmas regulares. Vale destacar que esta tensão ainda se encontra presente no Brasil e em Portugal, com as devidas proporções. A autora aposta nos planos curriculares da formação de professores para que o país possa avançar na inclusão escolar. Ressalta a importância da formação de docente em se constituir como uma prioridade política, tendo em vista perspectivar o avanço no desenvolvimento do sistema educacional angolano (TCHINGONDUNDU, 2015).

Na linha de um olhar comparado, trazemos Greguol, Gobbi e Carraro (2013) que discutiram os modelos brasileiro e italiano de formação de professores para atuar na educação especial. Para tanto, foi realizada uma pesquisa documental, analisando textos legais de ambos os países que versassem sobre o tema. Os autores em termos de análise de legislação no campo da formação de professores no Brasil e na Itália perceberam que

A lei brasileira faz apontamentos algumas vezes genéricos sobre a formação de professores e a necessidade de recursos materiais e humanos, a legislação italiana expressa claramente quais conteúdos mínimos o aspirante a professor deve ter em seu currículo de formação para poder trabalhar numa escola (GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013, p. 320).

Embora os autores tenham observado esta diferença entre as legislações dos dois países, destacaram também que ambos os países discutem atualmente a necessidade de formar professores aptos a lidar com a diversidade em sala de aula e perceber a 'diferença humana' como um possível aliado no processo de construção do ensino para todos. Podemos inferir que a preocupação do contexto brasileiro e italiano se estenda também aos demais

países que almejam uma educação inclusiva, como por exemplo, Portugal e Angola apresentados anteriormente.

Já Martins e Sipes (2015) se preocuparam em estudar os contextos brasileiro e argentino, no que tange à temática em tela. Os referidos autores defenderam a ideia de que

A formação de professores bem como o seu desenvolvimento profissional requer competências e habilidades para ensinar a todos os alunos de maneira diferente e essa tarefa não é característica específica de professores que atuam na educação especial, mas sim de todos os educadores (MARTINS; SIPES, 2015, p. 41).

Na Argentina, em relação à formação de professores para educação especial, existe uma unidade curricular que faz referência específica à transmissão de saberes disciplinares (didática da matemática, das ciências sociais, das ciências naturais, da língua e a literatura, entre outros) e a intervenção junto ao estudante com necessidades educativas especiais. Quanto ao atendimento educacional especializado, essa demanda tem sido atendida em escolas especiais e também nas escolas regulares, em diferentes modalidades (MARTINS; SIPES, 2015).

Segundo os autores, no modelo educacional da Argentina ainda não se aposta na lógica de que todos os educadores têm a responsabilidade de ensinar a todos os estudantes e que os alunos estejam matriculados em escola comum. No Brasil, tem se investido em políticas e formação de professores, com o intuito de atendermos à diversidade na escola comum.

Com a literatura especializada apresentada até o momento, podemos perceber que em diferentes contextos, de acordo com a realidade política, social, histórica e econômica de cada um, tem se promulgado políticas de orientações em prol da in-

clusão escolar na perspectiva da educação inclusiva ou em prol da educação inclusiva e tem se apostado na formação dos docentes como uma possibilidade de se construir uma educação para todos.

### ***Categoria 2: Educação Especial e formação de professores: concepções e práticas***

Dando continuidade ao processo de dialogarmos com a literatura, passamos às produções acadêmicas que elucidaram sobre as concepções de educação especial que têm prevalecido em formações de professores no contexto brasileiro.

Borowsky (2010) objetivou investigar quais os fundamentos teóricos das propostas de formação continuada do Ministério de Educação para professores da Educação Especial. Esta pesquisa constituiu-se de análise documental, na qual foram estudadas as publicações do Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2007), produzidas pela extinta Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação.

O estudo constituiu-se de uma análise documental do referido curso, composto de seis documentos, publicados em 2007, intitulados: 'Atendimento Educacional Especializado – Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas; Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez, Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual; Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Mental; Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Física; e Atendimento Educacional Especializado - Orientações Gerais e Educação a Distância' (BOROWSKY, 2010).

Segundo a autora, a Educação Especial é fundamentada

nos documentos pelas concepções médico-pedagógica e psico-pedagógica (BOROWSKY, 2010). Definições da área médica e de saúde são utilizadas para caracterizar a deficiência. Sendo assim, percebemos que embora o país tenha investido em formações em prol da inclusão escolar na perspectiva inclusiva, não tem rompido com modelos que visa o tratamento, a correção da deficiência e no trabalho individualizado que acarreta práticas segregacionistas e na ideia de um '*currículo especial para o especial*'.

Nestas definições da área médica e de saúde é dada grande relevância às causas físicas, neurológicas e mentais da deficiência, ou seja, valoriza mais a deficiência do que ações pedagógicas que favoreçam a inclusão no contexto escolar. A mesma é vista por um viés orgânico. Além disso, é atribuída importância aos diagnósticos e às teorias de aprendizagem psicológicas que fundamentam os documentos (BOROWASKY, 2010).

Também, nos contextos locais esta lógica parece prevalecer. O estudo de Michels (2005) nos ajuda a pensar sobre a questão ao discutir a formação de professores para educação especial, ao analisar a organização curricular como expressão de uma determinada concepção de educação especial, deficiência e de prática educativa. Para tanto, utilizou a análise de documentos referentes à constituição e encaminhamentos do curso de Pedagogia, Habilitação em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil, no período compreendido entre 1998-2001.

Em sua análise, percebeu a permanência da compreensão do fenômeno educacional, relacionado ao aluno com diagnóstico de deficiência, pela base biológica e, de maneira mais acentuada, pela Psicologia. E problematiza: "Será possível pensar em "inclusão" mantendo a marca da deficiência quase que exclusivamente

nesse aluno, com base somente em suas características biológicas ou psicológicas?” (MICHELIS, 2005, p. 271).

A autora continua suas críticas ao modelo de formação em Educação Especial, seja inicial ou continuada, pautado em características biológicas ou psicológicas ao enfatizar que a defesa é a inclusão de deficientes no ensino comum, mas é contraditório “[...] a manutenção de cursos de formação de professores para a Educação Especial tendo o modelo médico-psicológico como eixo organizador das disciplinas” (MICHELIS, 2005, p. 271). Concordamos com a autora ao afirmar que a “[...] contribuição da área da Educação Especial não se fará presente enquanto permanecer hegemônico o modelo médico-psicológico” (MICHELIS, 2005, p. 271).

Na mesma linha de investigação, Lehmkuhl (2011) analisou a formação continuada de professores na área da Educação Especial proposta pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), no período de 2005 a 2009, e verificou quais vertentes teóricas aparecem de maneira recorrente nessas formações. Concluiu que tanto os cursos voltados aos professores das escolas especiais quanto àqueles destinados aos professores das escolas regulares, mantêm suas bases teóricas nas vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica.

Lehmkuhl (2011) afirmou que as proposições de formação continuada de professores para a Educação Especial do Estado de Santa Catarina/Brasil não têm rompido com as vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica presentes historicamente nas discussões centradas no diagnóstico, nos métodos e técnicas para os sujeitos da Educação Especial.

Na direção de analisar a concepção de Educação Especial

das formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES/Brasil, considerando os conhecimentos, concepções e práticas de professores de educação especial que atuam no atendimento educacional especializado, no âmbito da instituição de educação infantil, direcionados à criança com deficiência intelectual, em relação à vigência do modelo médico-psicológico, Camizão (2016) apresentou em seus resultados que as formações têm focado nas questões patológicas a respeito das deficiências.

Camizão (2016, p. 154) sinaliza que “[...] em relação à formação do município, podemos inferir que ela tem sido, sem dúvidas, um instrumento de medicalização da educação. A organização das formações mostra a necessidade de responder às questões sociais da inclusão pelo viés biológico”

Percebemos até agora, segundo os autores citados, que as orientações do Ministério da Educação, por meio dos documentos disponibilizados no site, via um Programa que impulsionou aumento no número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino comum, e também as formações dos professores de Educação Especial no país tem como premissa teórica o espontaneísmo e a concepção de Educação Especial médico-psicológico e isto contribui para que os estados e municípios sigam a mesma vertente.

No entanto, seguindo a crítica de Garcia (2013), não é contraditório o país que busca uma educação inclusiva mantendo a marca da deficiência nas formações de professores (inicial e continuada)? Neste momento, acrescentamos as seguintes questões: em termos de momentos formativos, especialmente, formações continuadas voltadas para especificidade de cada deficiência, não reforça a concepção de formação em Educação Especial mé-

dico-psicológico? Não seriam mais interessantes formações que potencializassem a ação pedagógica do professor de Educação Especial ou de regente de sala, trabalhando as especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial no contexto de sala de aula comum, no intuito de proporcionarmos práticas docentes que favoreçam o ensino a todos os estudantes?

Realizada a consideração a respeito da concepção de educação especial que tem prevalecido, hegemonicamente, em formação docente para educação especial no contexto brasileiro passamos a abordar outras formas de conceber formação em educação especial.

Na linha do processo de construção de uma lógica de concepção de Educação Especial que rompa com o modelo médico-psicológico, pesquisadores em parceria com secretarias estaduais e municipais de educação, com escolas, com os professores de Educação Especial e com professores regentes têm desenvolvido formações continuadas que visem à escolarização de todos os alunos.

Pletsch, Araújo e Lima (2017) enfatizaram que os cursos que ofertaram a partir das demandas dos professores e com a fundamentação teórica baseada na perspectiva Histórico-Cultural nas redes de ensino da Baixada Fluminense necessitam ser mais disseminados, pois

[...] a abordagem na perspectiva histórico-cultural impulsionou o confronto de ideias, o diálogo sobre as realidades e a troca de experiências que muito se fizeram presentes nos debates e discussões durante o Programa, contribuindo significativamente para mudanças conceituais. Igualmente, sinalizaram que a formação continuada possibilitou ampliar caminhos e possibilidades sobre a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual (PLETSCH; ARAÚJO; LIMA, 2017, p. 308).

As autoras estimularam a realização de formações continuadas de professores com vistas à participação ativa dos docentes e à autoanálise, cujo próprio professor é pesquisador da sua prática, haja vista que formações que adotam esta metodologia “[...] são mais eficazes e qualitativamente contribuem de forma positiva para o desenvolvimento profissional, assim como impactam na melhoria da qualidade educacional dos seus alunos, sejam eles com ou sem deficiência” (PLETSCH, ARAÚJO, LIMA, 2017, p. 308). Destacaram “[...] a importância de propostas de formações continuadas que articulem pesquisa e extensão a partir da interação entre a Universidade e a Educação Básica” (PLETSCH; ARAÚJO; LIMA, 2017, p. 307).

Campos (2018) apostou em cursos de formação continuada para professores, baseada na Consultoria Colaborativa, pois o curso de formação continuada: ‘Consultoria Colaborativa Educacional viabilizando a colaboração entre profissionais da escola que atuam com alunos com deficiência intelectual - na rede de ensino estadual de Catalão - Goiás’ contribuiu para “ampliar saberes e elaborar estratégias que favoreçam o desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência, assim como contribuir para o desenvolvimento profissional da equipe escolar que trabalha em favor da diversidade.” (CAMPOS, 2018, p. 91).

Assim como Pletsch, Araújo e Lima (2017), Araújo (2016) e Campos (2018) compreendem que a articulação entre universidade e escola possibilita espaços para reflexões coletivas e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e reconhecem as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação dos professores que atuam em ambientes inclusivos e Campos (2018) percebe que “[...] essa teoria contribui com a forma de compreensão da deficiência, bem como a organização do trabalho pedagógico junto aos alunos” público-alvo da Educação Especial (CAMPOS, 2018, p. 134).

Kautsky (2016) desenvolveu uma pesquisa-formação, via formação continuada, intitulada “Proposta de inclusão escolar a partir do trabalho com a Matemática por meio de Tecnologia Assistiva Manual”, organizada como um curso de extensão semi-presencial, desenvolvido no município de Domingos Martins/ES/Brasil. A autora valorizou a reflexão sobre os fundamentos epistemológicos da abordagem histórico-cultural, que em sua opinião, são necessárias à prática docente na sala regular. Além da abordagem teórica, nos encontros formativos, os temas e as dinâmicas de estudo envolveram a prática pedagógica, considerando as condições objetivas de trabalho na escola.

Destacamos, neste momento, a importância do lugar das universidades públicas em relação à formação de professores, pois sua parceria com as escolas e com as secretarias de educação têm evidenciado pontos positivos (ZANELATO; POKER, 2012). As universidades como vimos, têm trabalhado no que tange à formação continuada de professores de Educação Especial, na busca da relação entre teoria e prática. Os estudos até então abordados têm apostado na abordagem Histórico-Cultural, em contraponto aos documentos publicados pelo Ministério da Educação, como aporte teórico, que visa romper com o modelo médico-psicológico predominante nas formações como concepção de Educação Especial. Esta abordagem postula que somos sujeitos sociais e históricos e que produzimos e construímos cultura e que as pessoas com deficiência aprendem e demandam de um investimento pedagógico para que se desenvolvam a cada dia mais, ou seja, esta abordagem valoriza a ação pedagógica do docente, como podemos perceber por meio dos estudos analisados.

Outros pesquisadores têm apostado em metodologias de formação que tem contribuído para o aprendizado do professor,

em outras palavras, experiências formativas que têm trabalhado em prol da inclusão escolar na perspectiva da educação inclusiva. Rabelo (2016) apostou nos casos de ensino como estratégia de formação que têm efetivos impactos positivos nas práticas dos professores. A pesquisa desenvolvida numa perspectiva colaborativa intencionou contribuir com políticas de formação de professores para a educação especial, e, em especial, com a prática pedagógica de doze professoras do Atendimento Educacional Especializado em Marabá/PA/Brasil.

Concluiu que elaborar casos de ensino permite que as professoras se distanciem de sua prática, favorecendo o processo reflexivo, a compreensão de aspectos que podem ser melhorados no Atendimento Educacional Especializado com seus alunos. Ressaltou que

Ao elaborar casos, as professoras se aproximaram de situações complexas que ocorrem em sala de aula, e pensando sobre elas, mobilizam conhecimentos teóricos que confrontados com desafios identificados na prática pedagógica, tem possibilidades de analisar caminhos e pensar novas estratégias de ensino que garantam aprendizagens efetivas (RABELO, 2016, p. 196).

Rabelo (2016) apostou em reflexão sobre a prática pedagógica como um dos elementos para a construção de uma concepção de Educação Especial na lógica da Educação Inclusiva. A autora também apostou no ensino colaborativo e desejou que o mesmo fosse reconhecido como uma das diversas alternativas que pode compor as políticas de formação de professores e assim contribuir com a construção de sistemas de ensino inclusivos (RABELO, 2012).

Marquezine, Leonessa e Busto (2013) contribuem com a discussão ao afirmar que o caminho para a inclusão escolar, tem

que passar pelo apoio pedagógico dado pelo pedagogo ou pelos outros profissionais da escola, ao professor novato que está recebendo o aluno. É possível que esta segurança possa ser encontrada no profissional novato pela presença diária do referido profissional, ou ainda do diretor ou professor mais experiente.

Para fins de recomendação de concepção de modos de formação inicial e continuada que contribuam com a articulação entre teoria e prática para que possam trabalhar em prol da educação inclusiva, Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) apontam quatro aspectos centrais:

**Adoção de uma atitude de investigação** como estratégia de formação. Atitude de investigação significa que os estudantes devem aprender a usar os dados de investigação para adquirir e construir o conhecimento de que necessitam.

**Práticas reflexivas.** A existência de momentos reflexivos sobre a própria prática é extremamente importante. Como foi dito antes, a reflexão encontra-se ligada a uma atitude de investigação de permanente questionamento sobre a qualidade das experiências vividas pelo professor.

**Relação entre teoria e prática.** Os estudos de caso, relatórios, vídeos, entrevistas, relatos de experiência são parte de um valioso patrimônio de “práticas”.

**Contato com situações práticas.** A formação de professores não deve esquecer a importância das atitudes dos professores para o sucesso da sua intervenção. É fundamental para a possibilidade e sucesso da Educação Inclusiva que se criem e sustentem expectativas realistas e positivas sobre os alunos com Necessidades Educativas Especiais (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011, p. 54-56, grifo nosso).

Por seu turno, em se tratando de formação inicial, Caetano (2009) e Silva (2009) acreditam que as questões da Educação Inclusiva/Educação Especial devam ser inseridas ao longo de todo o curso de formação inicial, independentemente do caráter

de formação generalista e/ou especialista. Caetano (2009) recomenda que a educação especial não seja descolada do processo de escolarização, da alfabetização, da didática, das questões que tratam do movimento, da Filosofia, da Matemática, dos processos de avaliação da aprendizagem, da pesquisa e da prática pedagógica, da infância, das disciplinas específicas da área. Silva (2009) que destacou a forma reducionista com que foi tratada a Educação Especial pela legislação brasileira vigente (habilitação generalista) é a favor do antigo currículo de Pedagogia (opção em habilitação em Educação Especial).

Enquanto Caetano (2009) e Silva (2009) se dedicaram a pensar a formação inicial, no contexto brasileiro, na modalidade presencial, Mesquita (2015) estudou a Educação a Distância. Acredita que a Educação a Distância tem potencial para promover uma aprendizagem mais participativa e integrada, unindo conteúdo, interação, produção individual e grupal. Porém, em muitos casos, é preciso separar quais são os limites da educação a distância em si, enquanto modalidade de acesso à educação e quais os limites institucionais frente a uma organização pedagógica “debilitada” dos cursos ofertados (MESQUITA, 2015).

Pletsch (2009) contribui com os elementos para a formação de professores ao destacar que o professor deve valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o docente, na opinião da autora, necessita ser capaz de construir estratégias de ensino que envolva a todos no processo de ensinar e aprender, pois assim, diminui a segregação, a evasão e o fracasso escolar. Por outro lado, alertamos que “[...] limitar-se a oferecer uma disciplina com conteúdos sobre crianças com necessidades especiais, sem maior reflexão e aprofundamento acerca das capacidades e individualidades humanas, pode acabar auxiliando a manutenção de práticas segregacionistas” (PLETSCH, 2009, p. 150).

Anselmo (2016) complementa as ideias de Pletsch (2009) ao constatar em seu estudo que um dos maiores desafios postos em tempos de educação escolar é encaminhar todo o seu trabalho político pedagógico e curricular em direção da formação do ser humano.

Nessa direção, tornam-se relevantes estudos sobre as práticas de formação de professor em Educação Especial, conforme sugerido por Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) e Tesch (2015) e sobre o lugar da Educação Especial nas políticas públicas (SAVIANI, 2009).

Com os estudos evidenciados podemos perceber que hegemonicamente o modelo médico-psicológico prevalece nas formações de docentes de educação especial no Brasil. Em contrapartida, outros modos de conceber os momentos formativos e de vislumbrar a educação cada vez mais inclusiva no país têm se feito presente e, conseqüentemente, tem-se obtido desdobramentos nas práticas e ações pedagógicas no contexto escolar.

## **Considerações finais**

A partir da literatura especializada podemos perceber que diversos países têm trabalhado em prol da escolarização dos estudantes, sobretudo dos estudos com deficiência. Nesse momento, vale destacar, que atuam de maneiras distintas, pois cada contexto possui sua história, política, cultura, sociedade e economia, o que influenciam nos processos educacionais.

Observamos que no contexto brasileiro, o modelo médico-psicológico permanece hegemônico como concepção de Educação Especial nas formações de professores. No entanto,

diversos pesquisadores de universidades públicas em colaboração com os sistemas de ensino e com as escolas têm proporcionado formações pautadas na aprendizagem e na ação pedagógica favorecedora do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola comum na perspectiva da educação inclusiva.

Evidenciamos a partir da literatura, que as orientações legais e as concepções em educação especial influenciam a constituição da identidade do docente de educação especial, haja vista que orientam o seu modo de conceber e de atuar no contexto escolar.

Por fim, podemos inferir que, tanto Brasil quanto outros contextos internacionais citados ao longo do texto, apostam na formação de professores para que os estudantes com deficiência sejam participantes dos processos de ensinar e aprender na escola comum. Também reconhecem a importância dos processos de formação continuada na constituição e reconstituição da identidade docente e a contribuição da mesma para o desenvolvimento profissional docente.

## **Referências**

ANSELMO, R. D. **Inclusão, Currículo e Formação de Professores: uma perspectiva para formação de professores(as)**. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

ARAÚJO, D. F. **Formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva na Baixada Fluminense**. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

\_\_\_\_\_. **Análise de conteúdo** (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições 70, 2011.

BORGES, D. C. P. **A formação continuada de professores para o trabalho com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais**: a contribuição da escola. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

BOROWSKY, F. **Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado (2007)**: novos referenciais? (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2008.

CAETANO, A. M. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência**: o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. (Tese de Doutorado), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

CAMIZÃO, A. C. **Conhecimentos, Concepções e Práticas de Professores de Educação Especial**: o modelo médico-psicológico ainda vigora? (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

CAMPOS, D. M. F. **Formação continuada na perspectiva da consultoria colaborativa**: contribuições no contexto da inclusão escolar. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

FERNANDES, P. Políticas de educação especial em Portugal: uma análise a partir de um quadro de referência europeu. **Revista Acta Scientiarum**. Maringá, v. 35, n. 2, p. 201-211, Jul-Dez, 2013

GARCIA, R. M. C. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 52, p. 101-239, jan.-mar. 2013.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de Professores para a Educação Especial: uma Discussão Sobre os Modelos Brasileiro e Italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, Jul.-Set., 2013, p. 307-324.

JESUS, D. M.; BARRETO, M. A. S. C.; GONCALVES, A. F. S. A formação do professor olhada no/pelo GT-15 - Educação Especial da ANPEd: desvelando pistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 77-92, ago./set. 2011.

KAUTSKY, G. L. S. **A formação continuada de professores no ensino comum no campo da Educação Especial.** (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

LEHMKUHL, M. S. **Educação Especial e formação de professores em Santa Catarina:** vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

LEODORO, J. P. **Inclusão escolar e formação continuada:** o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LOURENÇO, D.; LEITE, T. A formação de professores para a inclusão de alunos com perturbação do espectro autista nas escolas de ensino regular. In: OLIVEIRA, I. M.; RODRIGUES, D.; JESUS, D. M. **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar:** perspectivas luso-brasileira. Vitória: Edufes, 2017.

MARQUEZINE, M. C.; LEONESSA, V. T.; BUSTO, R. M. **Professor de Educação Especial e as dificuldades do início da prática profissional.** *Revista Educação Especial*, v. 26, n. 47, p. 699-712, set./dez, 2013.

MARTINS, M. F. A.; SIPES, M. L. Formação de professores na es-

cola inclusiva: possibilidades, limites e aproximações entre Brasil e Argentina. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 18, n.1, Janeiro/Abril, 2015, p. 37-46.

MESQUITA, P. S. P. **O tutor virtual na formação continuada em educação especial.** (Dissertação de Mestrado), Universidade Estadual Paulista – Campus Júlio Mesquita Filho, Marília, 2015.

MICHELS, M. H. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.11, Mai.-Ago, n.2, 2005, p.255-272

PLETSCH, M. D.; ARAÚJO, D. F.; LIMA, M. F. C. Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. **Revista Periferia Educação, Cultura e Comunicação**, v.9, n.1, p. 290-311, jan-jun, 2017.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 33, 2009, p. 143-156.

RABELO, L. C. C. **Casos de ensino na formação continuada a distância de professores do atendimento educacional especializado.** (Tese de Doutorado), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.** (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RODRIGUES, D.; RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? In: RODRIGUES, D. (Org.). **Revista Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação.** Lisboa: Instituto Piaget, 2011, p. 89-108.

RODRIGUES, D. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. In: OLIVEIRA, I. M.; RODRIGUES, D.; JESUS, D. M. Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileira. Vitória: Edufes, 2017.

ROMANO, M. E.; BONITO, J. Formação de professores em Educação Especial: um estudo de educação comparada entre Brasil e Portugal. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, n. 11, 2017, p. 240-244.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009, p. 143-155.

SILVA, E. **Formação de professores em Educação Especial: a experiência da UNESP - Campus Marília**. (Dissertação de Mestrado), Universidade Estadual Paulista Campus De Marília, Marília, 2009.

TCHINGONDUNDU. I. **Educação Especial e Formação Inicial de Professores no Sistema Educativo Angolano**: a visão de professores/formadores e de um Diretor de uma Escola de Formação. (Dissertação de Mestrado), Universidade do Porto, Porto, 2015.

TESCH, A. O. A. **Formação de Professores**: tecnologia educacional para o aluno com deficiência visual. (Dissertação de Mestrado), Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais. Espanha, 1994.

\_\_\_\_\_. **Declaração mundial de educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

\_\_\_\_\_. **Orientações para inclusão**: garantindo o acesso à educação para todos, 2005.

ZANELATO, D.; POKER, R.B. Formação continuada de professores na educação inclusiva: a motivação em questão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.7, n.1, p.147-158, 2012.

# A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE À LUZ DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL PARA SITUAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO INCLUSIVO

*Ricardo Damasceno Moura<sup>14</sup>*

*Renan Rodrigues do Vale<sup>15</sup>*

*Cassia Tensol da Silva<sup>16</sup>*

## **Introdução**

O olhar sobre a formação de professores nas últimas décadas tem apontado importantes avanços no contexto acadêmico. No Brasil, aproximadamente há 29 anos, as discussões sobre Educação Especial vêm sendo noticiadas e asseguradas, sob o viés da elaboração de políticas educacionais em articulação com a formação inicial de professores. No âmbito da discussão da Educação Especial, faz-se necessário buscar suas acepções para a compreensão das dificuldades de gestores e professores, no tocante à efetivação das Leis nº 13.146, de 6 de julho 2015 e 10.436, de 24 de abril de 2002, assim como e a alteração da matriz curricular do ensino.

Compreende-se que a inclusão, a partir de uma ação educativa multidimensional, que implica o reconhecimento da importância de uma análise da legislação educacional como método, perpassa pela dimensão educativa, que parte da inclusão

---

14. Bacharel em Direito. Graduado em Educação. Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado. Professor. Membro do Grupo de Pesquisa Inteligência Artificial e Inclusão (ITS/RJ) -mail: tecsocial.moura8@gmail.com.

15. Licenciado em Pedagogia pelo Instituto Federal do Pará/IFPA. Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Email: renanvale@live.com.

16. Graduada em Educação Física pela Univertix, Especialista em Docência do Ensino Superior em Libras pela Universidade Cândido Mendes. E-mail: cassia-tensol1@gmail.com.

de alunos/as surdos/as, devendo estes, responder efetivamente à situações de ensino-aprendizagem diferentes das organizadas usualmente para a grande maioria dos educando-os/as, o que comporta a organização de processos de ensino-aprendizagem mais condizentes com as necessidades educacionais a atender.

Um dos principais desafios, a fim de que se tenha uma plena implementação da educação inclusiva, refere-se à questão da formação de professores, tendo em vista obter melhorias na qualidade do ensino.

Há quatro desafios que a educação inclusiva impõe frente a formação de professores: formação teórica sólida ou uma formação adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvem tanto o “saber” como o “saber fazer” pedagógico, formação que possibilite dar conta das mais diversas diferenças, o que inclui as crianças com deficiências que foram incorporadas ao processo educativo regular, formação específica sobre as necessidades e procedimentos pedagógicos sobre as diferentes áreas de deficiências.(BUENO, 1999, p. 20).

Na perspectiva da educação inclusiva, a formação com vistas ao aperfeiçoamento da prática pedagógica e suas intercorrências são necessárias, sendo que a ausência de formação continuada se apresenta como uma grande lacuna educacional, principalmente para os professores/as das classes regulares. Nesse sentido, como observa-se neste trabalho, a formação e capacitação docente deve uma meta possível a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos de forma efetiva.

A ausência de políticas públicas educacionais na atual conjuntura demonstra as ilogicidades e incoerências em relação a uma proposta consistente, que tenha como ponto-chave a acessibilidade no seu sentido amplo. Sabe-se que a inclusão escolar

de aluno/as com deficiência requer ações de todas as instâncias destinadas à capacitação, assegurando que os currículos dos cursos de formação e profissionalização de professores estejam voltados para prepará-los e para atender as suas especificidades em turmas regulares e no Atendimento Educacional Especializado - AEE. Percebe-se então que vários desafios são postos nesse processo, haja vista a necessidade de mudanças nas estruturas e no funcionamento das instituições escolares, bem como na formação inicial e continuada de professores.

Contrariamente à disseminação de conhecimento acerca da formação de professores, e da proposta que vem sendo arraigada na sociedade para desconstrução de preconceitos, mesmo no que concerne a concepção do conceito de pessoa com necessidades educativas especiais, o que se vê é um discurso vazio sem levar em conta as dificuldades e a superação do aluno/a com deficiência. Vislumbrar um cenário distante eleva o conhecimento acerca da educação especial e de como seu marco teórico pode contribuir para notórias mudanças entorno do acesso da pessoa com deficiência nos múltiplos espaços educacionais.

Este ensaio é uma provocação capaz de trazer discussões inerentes para trato de pesquisa sobre Educação Especial, com o objetivo precípua de promover de alguma forma reflexão sobre este tema nos diversos meios sociais, porém, principalmente a estudantes e profissionais da docência. Assim, ressaltamos segundo Minayo (2009, p. 16):

Entende-se por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e atualiza frente a realidade do mundo. (...) toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida. A resposta por esse movimento do pensamento geralmente se vincula a conhecimentos anteriores ou a demanda a criação de novos referenciais.

Segundo Araújo (2017), algumas indagações são valiosas para se pensar a formação docente na perspectiva da educação inclusiva, e contextualizá-la a partir da construção do conhecimento, assim como aprimorar novas metodologias e significados para responder às múltiplas necessidades do/a aluno/a com necessidades educativas especiais. Para melhor nortear este trabalho decidimos refletir a partir da seguinte questão: como vêm sendo a formação de professores em relação à educação especial atualmente?

O estudo versou com base em referências teóricas sobre o tema da Educação Especial e Inclusiva, formação de professores e do letramento de alunos/as com surdez, sendo necessário tecer um campo de estudo com base na pesquisa bibliográfica, sendo “elaborada a partir da análise e interpretação do conteúdo de materiais como livros e artigos de periódicos, levando o pesquisador buscar ideias relevantes ao estudo, com registro confiável de fontes” (GIL, 2008, p. 50-55). Ainda de acordo com o autor, uma das vantagens da pesquisa bibliográfica é “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2008, p. 50). Sendo notório atentar que a formação de professores para uma educação inclusiva carece de uma variedade enorme de fonte de dados. Portanto, as mudanças referentes à Educação Especial e Inclusiva no decorrer destes longos anos de luta, dispuseram como produto o dever em melhoria da qualidade do trabalho docente e do acesso das pessoas com necessidades educacionais em geral no sistema. Há o exemplo do professor/a, aquele/a do ensino regular, que se tornou o sujeito, mais cobrado para sucesso da inclusão e da aprendizagem, por ter a convivência direta com alunos/as com necessidades educacionais especiais, em seu cotidiano em sala de aula. A partir dessas cobranças, revelou-se uma grande inquietação com a formação

destes profissionais, surgindo a necessidade de uma reestruturação em todo sistema, para que então a escola pudesse garantir o *acesso e permanência* destes alunos, e a qualificação de professores para um atendimento de maior qualidade.

Seguindo este propósito, o artigo se estrutura em três seções: na primeira, tematiza-se a formação de professores, com base no viés de um novo modelo de educação inclusiva, enfatizando as normas e orientações apresentadas pelos dispositivos legais na educação brasileira. Na segunda, lança-se luz sobre o atendimento especial na perspectiva da diversidade, no intuito, de situar o tema da formação docente na educação especial orientações no âmbito da aplicabilidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs, de modo que os educandos possam participar integralmente em um ambiente rico de oportunidades educacionais, destacando-se alguns pontos: a preparação e a dedicação da equipe educacional e dos professores; o apoio adequado e recursos especializados, quando forem necessários; as adaptações curriculares e de acesso ao currículo e por fim, a linguagem e letramento na educação de surdos. Nas considerações finais, o trabalho aponta que, não basta uma legislação que determine a prioridade da formação de professores voltada para a educação especial, pois há a necessidade de averiguar com cautela a formação inicial de professores, isso implica analisar as propostas curriculares presentes nos cursos de licenciaturas oferecidas pelas instituições de ensino superior no país.

## **A formação de professores e o novo modelo de educação inclusiva**

Falar de formação de professores implica considerar diversos aspectos de um campo de estudo amplo, o debate entorno

da Educação Especial é somente um dos diversos desafios que implica a formação docente. Os avanços neste processo vêm sendo conquistados com inúmeros esforços de estudantes e pesquisadores/as da área, com intuito de contribuir com a disseminação de conhecimento da inclusão na perspectiva educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996) define e regulamenta o sistema educacional brasileira sendo também referência no trato de oferta de cursos voltados à formação docente. Este documento apresenta um capítulo sobre a Educação Especial no qual “Entende-se, como uma a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

Todavia, essa mesma legislação no art. 59 refere-se a dois perfis de professores que deverão ser formados para atuar com alunos com necessidades especiais: o primeiro diz ser o professor da classe comum, capacitado, que comprove em sua formação conteúdos ou disciplina sobre educação especial, para que assim possa desenvolver em seu cotidiano escolar competências básicas para o atendimento com alunos surdos. Essa formação inicial deverá ser necessária para que esse professor possa: a) Perceber as necessidades educacionais dos alunos; b) Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento; c) Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e; d) Atuar em conjunto com o professor especializado.

O segundo, diz ser o Professor Especializado em Educação Especial - Formação em cursos de Licenciatura em Educação Especial ou complementação de estudos ou pós-graduação. Um profissional capaz de: a) Identificar as necessidades educacionais especiais; b) Definir e implementar respostas educativas; c) Apoiar o professor da classe comum; d) Atuar no processo e desenvolvimento dos alunos; e) Desenvolver

estratégias de flexibilização e adaptação curricular e práticas alternativas.

No Brasil, a partir da Portaria Ministerial 1793/94, foi reconhecida a importância de complementar os currículos de formação docentes e de outros profissionais que atuam em áreas afins, sendo recomendada a inclusão de disciplina específica, focalizando os aspectos relacionados às pessoas com necessidades educativas especiais, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em outras licenciaturas, assim como em cursos na área da saúde. Mais tarde essa mesma orientação é contemplada na Lei nº10. 436, de 24 de abril de 2002.

No trato de uma proposta curricular com vistas à formação de professores, na Resolução nº 2 de 2015, define-se então as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de nível superior para os cursos de licenciatura, de formação pedagógica, segunda licenciatura e para formação continuada, no artigo 14 § 2º aponta que:

Cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015, p. 12).

Tais diretrizes marcam o avanço no campo da formação de professores, pois propõe aos cursos de licenciaturas, o contato com outras especificidades inerentes às áreas de atuação profissional, dentre elas, a Educação Especial, como citado na legislação acima, no entanto, percebe-se que os currículos estão distan-

ciados da prática pedagógica e não contemplam a preparação do/a professor/a de forma a capacitá-lo para trabalhar com a diversidade encontrada em sala de aula. Para Bueno isso aplica diretamente na formação, pois:

A eterna indefinição sobre sua formação, aliada a fatores macrossociais e políticos, tem produzido professores com baixa qualidade profissional. O que deve se ter em mente é que para a inclusão de educandos deficientes no ensino regular, há que se contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão escolar. (BUENO, 1999, p.157).

Devemos considerar que os desafios no campo da formação de professores são diversos, para o supracitado autor, essa eterna indefinição incide diretamente na baixa qualificação profissional, e que esses agravos na preparação de profissionais prejudicam o combate à exclusão escolar em todos os níveis.

Perrenoud (2010, p.15) advoga que “nenhum docente está preparado psicologicamente e didaticamente para a inclusão, esta falta de preparação reflete diretamente na formação destes profissionais”. Em sonoridade com esta preocupação conforme assinala Silva (2011, p.119) “é fundamental que os intervenientes envolvidos neste processo, em particular os professores, se sintam capazes de responder adequadamente ao desafio que a diferença representa”.

Esta preparação é um processo contínuo, que por sua vez, está presente a todo o momento de sua construção como estudante no campo acadêmico e ao longo das experiências profissionais no contexto escolar, ou seja, a relação concebida entre o conhecimento já adquirido e as contribuições teóricas que são atribuídas ao longo desse processo formativo e profissional, ou seja, o entendimento de que a teoria e a prática precisam caminhar juntas.

Araújo (2017) defende que os professores só serão capazes de saber intervir com essa diversidade quando de fato souberem apropriar-se de seus conhecimentos em relação às contribuições teóricas que lhe são apresentadas ao longo de sua formação.

Entretanto, a formação docente é construída historicamente antes e durante o caminho profissional do docente, não podendo enfatizar uma em detrimento da outra. No momento em que o professor se apropria do conhecimento e se beneficia de suas contribuições teóricas, ele melhora sua forma de trabalhar e de entender o mundo. (ARAÚJO, 2017, p. 104).

O estudo feito por Castro e Marques (2017), revela, através da sua pesquisa por discente surda no ensino superior, sobre a importância de ter contato com professores surdos, por receber de forma mais significativa e por ambas compartilharem o mesmo ser cultural. Os estudiosos chamam atenção para alguns pontos importantes em defesa da inclusão de professores/as surdos/as no contexto escolar.

a) o professor surdo tem uma grande importância, pois, conhece a Libras, a cultura surda; b) é alguém que mostra capacidade e, diferentes dos ouvintes, ele serve de modelo de identidade; c) expande várias possibilidades de referências tanto para surdos como ouvintes e favorece a aceitação do ser surdo; d) por ser nativo da língua de sinais o professor surdo consegue multiplicar o uso da língua para os demais; e) sente orgulho de mostrar suas características: a cultura, a identidade, a língua de sinais, a visualidade, f) possibilidades de uso da própria experiência de processos de ensino aprendizagem dos alunos surdos. (CASTRO; MARQUES, 2017, P. 51)

Para os autores, a importância do/a professor/a surdo/a em sala de aula potencializaria o desenvolvimento dos educandos surdos/a, vindo favorecer sua aprendizagem como um todo, pois servirá como modelo cultural e linguístico para que as

crianças surdas percebam que mesmo havendo maioria linguística oral, encontra-se através do professor a imagem de ser igual, capaz e ter orgulho da sua identidade surda.

Tal proposta envolve outras especificidades, não somente burocráticas, mas de boa vontade política, as próprias legislações referentes à Educação Especial não obrigam a inclusão destes profissionais para lecionar em séries regulares, o que faz desta importante proposta opcional diante da demanda que embarca a escola.

Apesar dos avanços no tocante ao Estatuto da Pessoa com Deficiência e da Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002, que garantem os direitos das pessoas com deficiências e fazem alusão à formação de professores, percebe-se que a maioria dos educadores de classes regulares não sentem-se capacitados para atender as especificidades dos/as alunos/as com deficiência, em especial os/as alunos/os surdos/as. Existe a insuficiência de conhecimentos acerca das múltiplas deficiências, o que indica a limitação de capacitação do/a professor/a para lidar com estes/as alunos/as.

A formação inicial dos docentes tende a estender-se a formação continuada. Desta forma tão igualmente importante e necessária o oferecimento de cursos de capacitação (educação continuada) aos professores para que eles atuem numa sala de aula inclusiva, e a garantia que eles sejam de qualidade, pois caso contrário os problemas encontrados a apontados continuarão. (PERRENOUD, 1993, p. 05)

A formação de professores na Educação Inclusiva ainda apresenta diversos obstáculos a serem superados no âmbito escolar, pois há uma necessidade de mudança da cultura escolar, quanto ao projeto político pedagógico que deve focalizar a perspectiva das diferenças e inclusão da pessoa com deficiência, o incentivo por parte da escola e do Poder Público em oferecer cursos

de formação continuada para os professores, falta de uma relação dialógica, ação reflexiva e trabalho cooperativo entre o ensino regular e as atividades do Atendimento Educacional Especializado, para que sejam identificadas as necessidades dos alunos especiais e criação de estratégias didático metodológicas que promovam a aprendizagem e favoreçam o acesso ao conhecimento dos instrumentos materiais produzidos pela comunidade.

## **O atendimento especial na perspectiva da diversidade e as orientações dos parâmetros curriculares nacionais**

No que se refere à educação inclusiva no Brasil, entender a educação e os desafios da diversidade nos dias de hoje é um trabalho que nos remete a discussões abrangentes, pois envolve várias problemáticas, além de elencar que para além desse entendimento ainda há práticas educativas desvinculadas com as diretrizes da educação inclusiva e que ferem o princípio da Dignidade Humana como direito fundamental.

Observa-se que, apesar da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e da outras providências, a educação de surdos, no que se refere ao letramento, ainda é incipiente no ambiente escolar. Segundo Glat (2007, p.1), em consonância com outros autores, adverte que

[...] não basta que uma proposta se torne lei, para que a mesma seja imediatamente aplicada é necessária uma inquietude por partes de todos os envolvidos, com o intuito de romper barreiras que interferem nas boas práticas voltadas para as necessidades reais de seus alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1998) mostram que para os/as alunos/as com necessidades educacionais especiais possam participar integralmente em um

ambiente rico de oportunidades educacionais com resultados favoráveis, alguns aspectos precisam ser considerados, destacando-se entre eles: a preparação e a dedicação da equipe educacional e dos professores; o apoio adequado e recursos especializados, quando forem necessários; as adaptações curriculares e de acesso ao currículo.

Tal busca, pela valorização da diversidade em detrimento da homogeneidade, necessita de práticas pedagógicas que visem uma efetiva participação de todos em sala, com adequações que deem suporte às medidas que ajustarão o currículo da escola de acordo com as especificidades apresentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais. Essas adequações são direcionadas principalmente no que se refere à programação de atividade de sala de aula, buscando uma organização pedagógica que inclua todos no processo ensino-aprendizagem.

Pensar em adequação curricular, significa considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica. Para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais essas questões têm um significado particularmente importante. Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 40)

Logo, nas adaptações curriculares, o professor terá que reorganizar o currículo, adequando suas aulas para incluir toda a turma. As medidas adaptativas realizadas pelo professor destinam-se, principalmente, à programação das atividades da sala de aula. Focalizam a organização e os procedimentos didático-pedagógicos e destacam o como fazer, a organização temporal dos componentes e dos conteúdos curriculares e a coordenação das atividades docentes, de modo que favoreça a efetiva participação e integração do/a aluno/a, bem como a sua aprendizagem.

Os procedimentos de adaptação curriculares destinadas à classe devem constar na programação de aula do professor e podem ser exemplificados segundo os PCNs (BRASIL, 1998), como segue em alguns exemplos: a relação professor/aluno considera as dificuldades de comunicação do aluno, inclusive a necessidade que alguns têm de utilizar sistemas alternativos (língua de sinais, sistema braille, sistema bliss ou similares, etc.); os alunos são agrupados de modo que se favoreça as relações sociais e o processo de ensino aprendizagem; a organização do espaço e dos aspectos físicos da sala de aula considera a funcionalidade, a boa utilização e a otimização desses recursos; a seleção, a adaptação e a utilização dos recursos materiais, equipamentos e mobiliários realizam-se de modo que favoreça a aprendizagem de todos os alunos; a avaliação é flexível de modo que considere a diversificação de critérios, de instrumentos, procedimentos e leve em conta diferentes situações de ensino aprendizagem e condições individuais dos alunos; as metodologias, as atividades e procedimentos de ensino são organizados e realizados levando-se em conta o nível de compreensão e a motivação do/os alunos/as; os sistemas de comunicação que utilizam, favorecendo a experiência, a participação e o estímulo à expressão; as atividades são realizadas de várias formas, com diferentes tipos de execução, envolvendo situações individuais e grupais, cooperativamente, favorecendo comportamentos de ajuda mútua. Neste sentido, o que se almeja é buscar estratégias que favoreçam a inclusão dos/as alunos/as surdos/as, focalizando seu potencial e suas capacidades, respeitando assim suas peculiaridades, é preciso um olhar onde não é o/a aluno/a surdo que tem que se ajustar à escola e sim toda sociedade respeitando assim o princípio da igualdade de acesso e permanência na escola, assim como é reforçado pela Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, p.4), onde os sistemas educacionais devem assumir que “as diferenças humanas são normais e que a

aprendizagem deve ser adaptada às necessidades das crianças ao invés de se adaptar a criança às assunções preconcebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem”.

## **Considerações finais**

Todas as mudanças relativas à educação especial e inclusiva ao longo destes anos sinalizam para importantes discussões neste campo, trazendo a necessidade da ressignificação da prática docente. Esta constatação apresenta importantes reivindicações/anseios referentes à escola como um espaço democrático e o próprio papel do professor.

Os debates atualmente partem para uma construção de um espaço escolar inclusivo, ou seja, um *locus* de acolhimento das diversidades de sujeitos que nela estão inseridos, permitindo o acesso de grupos sociais culturalmente excluídos do direito a educação. Nesse sentido, a escola deve atentar-se para uma nova especificidade educacional, e essa mudança vem refletir na formação de professores e na própria prática docente.

Vale reforçar que no trato da formação de professores, tanto a inicial como a continuada, deve estar apta para orientar, conduzir e produzir conhecimentos voltados para a prática docente que aprimorem respostas para atender as demandas da diversidade dos alunos presentes na escola.

Quanto aos aspectos legais, não basta uma legislação que determine a prioridade da formação de professores voltada para a educação especial. Nota-se a necessidade de averiguar com cautela a formação inicial de professores, isso implica analisar as propostas curriculares presentes nos cursos de licenciaturas oferecidas pelas instituições de ensino superior no país, colocando em questionamento a obrigatoriedade de disciplinas para ensino de

Libras, e se essas vem dado conta na formação inicial de professores, e se estes, dentro da sua prática conseguem desenvolver um trabalho com alunos/as surdos/as sem que ocorra dificuldades.

O letramento com educandos/as surdos/as deixa visível a necessidade de abandonar velhos paradigmas, e ao mesmo tempo considerar a diversidade de sujeitos que estão cada vez mais presentes no contexto educacional. Estes sujeitos, por sua vez, utilizam uma linguagem visual-espacial que vai sendo adquirindo ao longo de suas experiências de forma natural.

Devemos enfatizar que o letramento não se restringe apenas à aprendizagem das letras, quando tratado das especificidades da fala, o letramento para estudantes com surdez possibilita ingressar num mundo de oportunidades, onde as possibilidades se fazem presentes sendo um sujeito que reconhece seus direitos e deveres.

A educação inclusiva para além do modelo atual é um desafio, quicá uma utopia, que nos obriga a repensar a escola como um todo, a formação de professores, as políticas públicas educacionais e as interferências nas práticas pedagógicas.

É oportuno destacar que para se viabilizar a formação de professores, a partir de mudanças efetivas de atitudes no contexto escolar do educando com deficiência, com vistas à inclusão, é preciso considerar a atuação da escola, o redimensionamento de suas ações norteadoras que impactam diretamente na organização administrativa, avaliativa, pedagógica e curricular. Portanto, cabe ressaltar que a inclusão não é uma ameaça, muito menos uma mera questão de terminologia, é apenas uma expressão linguística e física de um processo histórico que não se iniciou e nem terminará hoje. Na verdade, a inclusão evoca sua infinitude, se entendida dentro deste enfoque dinâmico, processual e sistêmico que procuramos levantar nesta discussão.

## Referências

ARAUJO, Patrícia C. M. do A. **Considerações sobre a formação docente na perspectiva da inclusão escolar**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.

BOTELHO, P. **Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos** - Ideologias e Práticas Pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. v. 01

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 1.793/94 - Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências**. Brasília: MEC. Disponível: <[https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Lei\\_n\\_10\\_436\\_de\\_24\\_de\\_abril\\_de\\_2002\\_15226896225947\\_7091.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Lei_n_10_436_de_24_de_abril_de_2002_15226896225947_7091.pdf) 2002>.

BRASIL, Ministério da Educação **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. - 11. ed. - Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. - (Série legislação; n. 159).

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. - Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação (2000). **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Recuperado: 28 jun. 2016 Brasília: MEC. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002** - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. MEC. Disponível: <<https://www.udesc>.

br/arquivos/udesc/documentos/Lei\_n\_10\_436\_de\_24\_de\_abril\_de\_2002\_15226896225947\_7091.pdf>, 2002.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil.

CASTRO, Fernanda, G. A. S.; MARQUES, Stella M<sup>a</sup>. F. **O Professor de Libras Surdo no Ensino Superior: Desafios e Perspectiva na Atualidade.** São Carlos 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Método e técnica de pesquisa social.** 6<sup>a</sup> Ed. São Paulo. Editora Atlas. 2008.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

MULLER, Ronice. **Língua de Sinais- Instrumentos de Avaliação.** Porto Alegre; ARTMED, 2011.159.p.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote/ IIE, 1993.

PERRENOUD, Philippe. (2010). **Não existe inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica dentro das turmas regulares, Educação Inclusiva,** vol.1, I, 15-18.

SOARES, Magda Becker. **Letramento, um tema em três gêneros.** Belo Horizonte, Editora Autêntica, 1998.

# ENSINO COLABORATIVO COMO APOIO A INCLUSÃO DOS ALUNOS PÚBLICO- ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA ESCOLA ESTADUAL DE RORAIMA

*Elene Cardoso Macedo*<sup>17</sup>

*Claudiane Soares da Silva*<sup>18</sup>

*Maria Solange de Lima Almeida*<sup>19</sup>

*Nilce Paz e Silva*<sup>20</sup>

## Introdução

No Brasil, a inclusão tem sido impulsionada a partir da década de 90 por meio de documentos oficiais que buscam dar condições a implementação deste sistema (BRASIL, 1994, 1996). Com o direito de aprendizagem para todos, houve maior investimento político na intenção de preparar a escola para receber os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, considerados público-alvo da Educação Especial, de modo a garantir-lhes a interação social e o acesso ao conhecimento (BRASIL, 2008b, 2011).

Marsiglia (2011) ressalta que olhar para a história do reconhecimento da educabilidade da pessoa com deficiência pode ser inspirador, demonstra, na verdade, as possibilidades humanas de aprender, de desenvolver-se, de superar-se. Destaca que a luta da Educação Especial é a acessibilidade ao conhecimento.

---

17. Professora do Atendimento Educacional Especializado, graduada em Licenciatura da Língua Portuguesa, especialista em Psicopedagogia. E-mail: sol\_lange2013@hotmail.com.

18. Professora auxiliar de Educação Especial (atuação em sala de aula regular), graduada em Letras/Espanhol.

19. Professora do Atendimento Educacional Especializado, Pedagoga, Mestre em Ensino de Ciências.

20. Professora auxiliar de Educação Especial (atuação em sala de aula regular), graduanda em Pedagogia.

Nesse contexto, a discussão sobre as práticas pedagógicas e estratégias de ensino a serem utilizadas com alunos público-alvo da Educação Especial se faz de suma importância. Este estudo consiste em um relato de experiência de ensino colaborativo como apoio a inclusão, vivenciada, na Escola Estadual São Vicente de Paula, de Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano, situada em Boa Vista, Roraima.

Nos encontros pedagógicos, muitos professores relatavam suas dificuldades em relação à inclusão, sentiam-se despreparados, não conseguiam ensinar, planejar, avaliar e acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. Neste contexto, surgiu a seguinte problemática: que ações a escola pode desenvolver para proporcionar o acesso ao conhecimento dos alunos público-alvo da Educação Especial?

O ponto de partida foi unir esforços da educação especial e ensino comum criando uma rede de apoio na escola para que fosse possível responder às necessidades educacionais diferenciadas dos alunos público-alvo da Educação Especial.

O ensino colaborativo é baseado na abordagem social e favorece o diálogo permanente e a troca de experiência. Nesse modelo o professor da sala comum e o professor especializado dividem responsabilidade para planejar, avaliar e dinamizar o processo de inclusão com os demais membros da escola, formando uma rede de apoio a inclusão escolar.

Segundo Martínez e Tacca (2011) as diferentes políticas e estratégias de inclusão escolar têm centrado na garantia da matrícula e nos recursos infraestruturais, entretanto, o que consideramos essencial para a efetiva inclusão escolar não tem sido objeto de atenção central por parte dessas políticas: a aprendizagem de todos.

Nessa perspectiva, este trabalho destaca a prática colaborativa como modelo de ensino positivo a inclusão. Tendo, pois como objetivo relatar a prática colaborativa na Escola Estadual São Vicente de Paula, como possibilidades de aprendizagem para os alunos público-alvo da Educação Especial.

## **Ensino colaborativo como apoio a inclusão**

A inclusão como realidade educacional deve garantir a aprendizagem fazendo com que os alunos público-alvo da Educação Especial avancem nos conteúdos conforme suas especificidades. Por mais que certas responsabilidades sejam das escolas, como planejamento flexível, avaliação, trabalho em equipe, a inclusão depende das condições asseguradas em nível do sistema de ensino, por meio de políticas públicas e investimento financeiro. “A reflexão sobre o tema: o professor diante do aluno com deficiência exige a consideração de diversos aspectos como, por exemplo, os de ordem jurídica, política e pedagógica [...]” (SOARES E CARVALHO, 2012, p.70).

Com o aparato legal e com as inúmeras discussões sobre a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola comum, os pais e a sociedade como um todo fazem cobranças para que o professor cumpra seu papel de ensinar a todos os alunos, pois ele está inserido nessa realidade do cotidiano escolar e gera uma expectativa a seu respeito. São eles que, no meio de seus medos, dúvidas, ansiedades, disponibilidades, acolhimentos e possibilidades, assumem os alunos em suas salas de aula.

A identidade profissional do professor na escola inclusiva é construída no cotidiano da escola, enquanto sujeito que interage ao desenvolver a docência, expressa seus valores, seus

anseios e saberes pedagógicos. “Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições” (PIMENTA, 2009, p.19).

Diante da complexa realidade do cotidiano das escolas com as novas demandas dos alunos público-alvo da Educação Especial, é necessário ajustar as necessidades dos profissionais da educação às necessidades dos alunos de forma coletiva, constituindo uma cultura inclusiva na escola. O professor, mesmo sendo protagonista no contexto em que atua, não pode ser responsabilizado pelo discurso da resistência ou da negação.

Os educadores alegam não saber o que fazer com os alunos que apresentam dificuldade, indagam sobre como ensinar a quem pressupostamente não aprende, não fala, não vê, não ouve, não se move, não desenha, não brinca, não age da forma que aprendemos a reconhecer como normal, típica, adequada, da forma que institui-se na escola como indicadora de aprendizagem e de desenvolvimento (SOARES; CARVALHO, 2009, p.71).

O professor da classe comum exerce um papel fundamental como mediador dos processos de ensino-aprendizagem, mas não estar sozinho. A escola também deve assumir o compromisso com a inclusão, oportunizando espaços de discussão colaborativa em que se valorize a observação, análise e reflexão das ações pedagógicas inclusivas. “A inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares [...]” (MANTOAN, 2013, p. 37).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estabelece o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como um diferencial para dar

suporte à inclusão escolar, oferecendo uma rede de diferentes tipos de serviços de apoio ao professor da sala comum.

Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) os modelos de apoio, que são mais conhecidos em nossa realidade são: Sala de Recursos Multifuncional que tem sido privilegiado na política brasileira de inclusão escolar, com atendimento complementar ou suplementar no contraturno da frequência às classes comuns

Modelo de serviço itinerante, que exige um contato menor entre professor e aluno, o professor desloca-se de escola em escola com atendimentos mais esporádicos. Modelo de consultoria, um profissional da Educação Especial dá assistência a várias escolas e permite atender grande número de estudantes. Além dos modelos de serviços de apoio citados, há também o coensino, ou ensino colaborativo, que envolve um trabalho de parceria entre o professor de Educação Especial e o professor de ensino comum.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), apesar de não especificar como seria a parceria colaborativa, o documento cita que o professor que atua em classes comuns deve ter a competência para flexibilizar a ação pedagógica e atuar em equipe inclusive com professores especializados em Educação Especial. E esclarece que o professor especialista que atua na Sala de Recursos Multifuncional além de realizar AEE deve trabalhar em equipe, assistindo o professor da classe comum nas práticas de inclusão.

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, em 2008 produziu uma coletânea de doze cadernos para subsidiar as práticas pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino comum, dentre eles

o caderno intitulado “Práticas Educativas: ensino colaborativo” que ressalta experiências de ensino colaborativo que ocorrem no Brasil, como na Secretaria Municipal de Macatuba, SP, que iniciou em 2005 um trabalho de colaboração entre a equipe de Apoio da secretaria (fonoaudiólogo, especialista, psicólogo, serviço social, fisioterapeuta) e os professores do ensino comum.

Para se efetivar o ensino colaborativo é necessário o desenvolvimento da parceria colaborativa entre os professores, pois a colaboração não se dá por acaso, trata-se de uma interação construída.

Estágio inicial: os dois professores se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, mas a comunicação é formal e infrequente, e corre-se o risco de a relação profissional ficar estagnada nesse primeiro estágio;

Estágio de comprometimento: a comunicação entre eles torna mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam um nível de confiança necessário para a colaboração, e gradualmente o profissional da Educação Especial deve passar a assumir um papel mais ativo na sala de aula;

Estágio colaborativo: os dois profissionais se comunicam, o humor e um alto grau de conforto são vivenciados por todos, e como resultado eles trabalham verdadeiramente juntos e um complementa o outro (GATELY & GATELY, apud MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p.54).

A proposta do ensino colaborativo proporciona uma maior interação entre a Educação Especial e ensino comum, os professores dividem responsabilidades. Nesse processo o professor não está sozinho, todos os profissionais que trabalham na escola incluindo porteiros, merendeiros, professores, especialistas, coordenador pedagógico, gestor devem ter clareza dos princípios da inclusão e estar favorável em colocá-lo em prática construindo uma rede de apoio a inclusão escolar.

O modelo do ensino colaborativo requer mudanças e adequações nas políticas educacionais inclusivas. Para tanto, as redes de ensino devem estruturar-se de forma diferente para atender a diversidade, isso inclui, por exemplo, preparar provas com antecedências, flexibilizar o currículo, criar metodologia adaptadas para situações de aprendizagem e interações dos alunos.

Diante, das dificuldades do cotidiano escolar, há uma resistência do professor do ensino comum em reconhecer o aluno público-alvo da Educação Especial como parte da turma, preferindo que esteja fora de sala sendo atendido individualmente, com um profissional competente.

Entretanto, a proposta de ensino colaborativo não é a do trabalho centrado no aluno com deficiência, ela tem como pressuposto que ambos os professores trabalhem com todos os alunos em sala, adequando-se as atividades para que todos os alunos tenham acesso e possam participar da atividade planejada para dar alcance ao curriculum (MENDES, VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 76).

O ensino colaborativo é um apoio ao processo de inclusão, são necessárias ações políticas que oportunizem um suporte pedagógico para que a equipe escolar possa ter tempo para planejar, apoio administrativo, orientação e acompanhamento da inclusão escolar. A escola deve assumir a responsabilidade com a diversidade e com a equalização de oportunidades, privilegiando a colaboração e a cooperação.

## **Metodologia**

A presente pesquisa foi realizada por meio da pesquisa-ação, nesse modelo de estudo o pesquisador leva atividades práticas ao campo de pesquisa, interage com os demais participantes, busca observar, diagnosticar, explicar, vivenciar e conduzir uma

situação propondo soluções em parceria com os demais participantes da pesquisa.

[...] Pela via da pesquisa-ação, buscamos criar condições para construir e implementar conhecimento sobre alternativas educacionais, condições que pudessem ser facilitadoras dos processos de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (BAPTISTA, 2006, p.100).

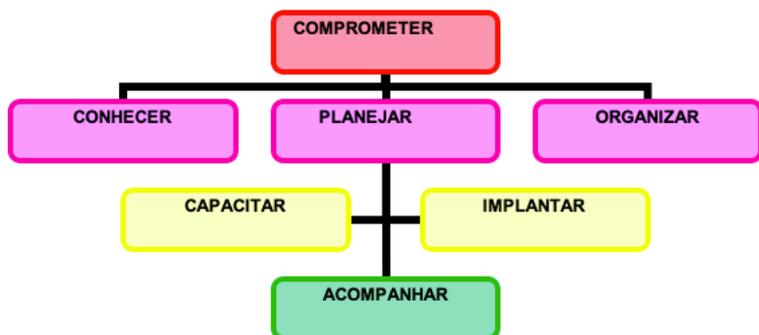
Esta abordagem de pesquisa-ação foi escolhida para o estudo, visto que, ao mesmo tempo em que possibilita a vivência em uma experiência de ensino colaborativo, constrói conhecimento científico. Nesse modelo, o pesquisador é um colaborador que precisa respeitar as decisões, posicionamentos, profissionalismo e conhecimento dos participantes.

A pesquisa de campo colaborativa por meio da observação, diálogo, intervenção e possibilitaram o conhecimento de uma realidade que em conjunto com a pesquisa bibliográfica permitiu uma melhor interpretação dos fatos e fenômenos observados. Nesse sentido, o estudo fundamenta-se numa abordagem metodológica qualitativa. “[...] está baseado em métodos de coleta de dados sem medição numérica, como as descrições e as observações” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2012, p.05). Dessa forma, a pesquisa tem um caráter explicativo, tendo em vista que aborda quatro aspectos: “[...] investigação, registro, análise e interpretação de fenômenos atuais, objetivando o seu funcionamento no presente” (MARCONI; LAKATOS, 2009, p.06).

A experiência do ensino colaborativo ocorreu na Escola Estadual São Vicente de Paula, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, situada na cidade de Boa Vista, RR, nos anos de 2017 a 2019. A escola campo tem 18 (dezoito) alunos público-alvo da Educação Especial. É uma escola de médio porte, atende alunos,

em sua maioria, de baixa renda. Ultimamente devido à crise humanitária da Venezuela, a escola recebeu muitos alunos deste país.

Os participantes foram os profissionais envolvidos com o processo de inclusão, a seguir: professores das áreas específicas, professor auxiliar, formado em Pedagogia, que acompanha o aluno público-alvo da Educação Especial em sala de aula, professores da Sala de Recursos Multifuncionais; cuidadores, intérpretes de Libras, coordenador pedagógico; orientador educacional e gestão escolar. O modelo de ensino colaborativo seguiu as seguintes etapas:



Fonte: Almeida (2015)

A primeira etapa comprometer, consistiu em formar uma rede de apoio na escola, constituída por pessoas de cada setor da comunidade escolar (gestão, professor da sala de recurso multifuncional, professor de sala de aula, professor auxiliar, cuidadores, alunos, pais e os centros de especialização). É como se plantasse uma semente, que germinasse motivando a comunidade escolar.

O segundo momento contemplou os seguintes passos: conhecer, planejar e organizar. A rede de apoio buscou o diagnós-

tico do processo de inclusão na escola, caracterização dos alunos público-alvo da Educação Especial, observando dificuldades e potencialidades. De posse dos dados, a equipe montou um plano de ação envolvendo a comunidade escolar, que foi socializado para apreciação de todos. É importante deixar claro a função de cada membro, por meio de um plano de ação com metas a cumprir, especificando a colaboração dos participantes.

A terceira etapa refere-se à formação continuada na própria escola, com espaços para estudo e reflexões da prática pedagógica. Depois, houve a implantação do ensino colaborativo com planejamento bimestral antecipado dos professores regentes, adaptação curricular, oficinas de inclusão para todos os alunos, construção de rede de apoio para os pais com encontros bimestrais.

Os dados da presente pesquisa foram coletados por meio do instrumento Diário de Campo Colaborativo, sendo nele registradas as observações sistemáticas, as reflexões, dúvidas, atitudes, angústias e dificuldades das pesquisadoras sobre a prática colaborativa. E o Diário de Bordo, com registros dos professores regentes e auxiliares, pontuando as dificuldades e potencialidades do aluno acompanhado.

## **Resultados e discussões**

A prática colaborativa constituiu-se em duas etapas: construção do ensino colaborativo, com encontro com os professores para socializar a proposta do ensino colaborativo, palestra com as professoras do AEE, sobre inclusão e ensino colaborativo, definição do papel de cada profissional envolvido; e prática do ensino colaborativo, com diagnóstico pedagógico, planejamento

e avaliação flexível, acompanhamento do desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial e das parcerias colaborativas.

Nos encontros pedagógicos, os professores costumavam indagar sobre a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial e sobre as dificuldades para ensiná-los. As professoras da Sala de Recursos acolheram essas dúvidas transformando-as na proposta de ensino colaborativo. O apoio da gestora, coordenação e orientação pedagógica foi essencial para o trabalho colaborativo caminhar de forma satisfatória.

Para entender a proposta do ensino colaborativo as professoras do AEE possibilitaram palestras e roda de conversa tendo como suporte teórico as pesquisas da Universidade de São Carlos, divulgada no livro de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) no fascículo do MEC, e um estudo dos Parâmetros Curriculares-adaptações curriculares.

A definição do papel de cada membro envolvido no processo de inclusão foi o próximo passo, pois as funções dos profissionais não estão regulamentadas pela Secretaria Estadual de Educação de Roraima e causam dúvidas, principalmente, para os professores de sala comum e professores auxiliares.

Para amenizar conflitos envolvendo atribuições para o planejamento, avaliação e ensino para os alunos público-alvo da Educação Especial, a escola adotou os combinados colaborativos que foram organizados e debatidas no coletivo. Tais como: professor regente entrega antecipadamente o planejamento bimestral da classe com cronograma de datas diárias, para que o professor auxiliar articulado com o professor da disciplina e a professora do AEE, possam flexibilizar o currículo para atender o aluno público-alvo da Educação Especial.

A troca de experiências é um ponto positivo no ensino colaborativo, o professor do ensino comum tem conhecimento dos conteúdos específicos e o professor auxiliar, possui o conhecimento especializado sobre metodologias para os alunos com deficiência.

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p.65).

O planejamento bimestral antecipado favoreceu o acompanhamento não só dos alunos público-alvo da Educação Especial, mas da turma como um todo, pois o planejamento ficava exposto no mural da escola, e os alunos e os pais tinham acesso, era uma maneira dos alunos acompanharem os conteúdos, a previsão dos trabalhos avaliativos e outros.

Outro combinado relevante, o professor de sala ministra a aula envolvendo o aluno público-alvo da Educação Especial, e o professor auxiliar flexiona o currículo dando apoio ao aluno com deficiência.

No começo do ano letivo é realizado um diagnóstico pedagógico colaborativo dos alunos público-alvo da Educação Especial. As atividades são elaboradas e aplicadas em parceria com professor auxiliar, professor do AEE e professor regente com critérios pontuais: habilidades acadêmicas (cortar, circular, olhar responsivo, apontar, atenção, memória e outros), interação social, conhecimento básico de cada componente curricular. Os resultados foram sistematizados e socializados norteando o planejamento.

As avaliações foram realizadas com base nas adaptações curriculares, os alunos público-alvo da Educação Especial realizam todos os instrumentos avaliativos propostos para a classe: provas escritas, seminários, pesquisas, simulados e outros. São acompanhados com diário de bordo e relatório bimestral.

A proposta do trabalho colaborativo não é apenas trabalhar juntos, mas trabalhar colaborativamente, isto é, tomar decisões quando necessário em equipe, errar e acertar no grupo, dividir responsabilidades, visando a aprendizagem do aluno.

Os alunos público-alvo da Educação Especial são acompanhados com diário de bordo, com portfólio e relatório bimestral por disciplina para observar o desempenho em cada área do conhecimento. Para avaliar o trabalho, ocorreram reuniões individuais com a coordenação pedagógica, reuniões pontuais com alguns profissionais e reuniões gerais.

As reuniões bimestrais com pais dos alunos público-alvo da Educação Especial em parceria com profissionais convidados têm o propósito tanto de socializar resultados do bimestre, quanto de proporcionar conhecimento e reflexões sobre alguma temática como: autonomia dos alunos, possibilidades de aprendizagem e sexualidade dos adolescentes com deficiências.

A prática do ensino colaborativo vem contribuindo com o acesso dos alunos público-alvo da Educação Especial ao conhecimento acadêmico, tem possibilitado progresso no aprendizado, despertado nos professores regentes a responsabilidade pelo ensino desses alunos e não permitindo que fique de fora das suas aulas. No entanto, a falta de costume de trabalhar em equipe, tomar decisões em conjunto e a falta de tempo é uma barreira. É importante analisar a identidade profissional do professor, diante

das novas propostas de ensino que vem surgindo a partir da contemporaneidade educacional.

## **Considerações finais**

O trabalho individualizado não favorece a inclusão, a prática tradicional não considera os limites e potencialidades dos alunos público-alvo da Educação Especial, colaborando para o fracasso escolar por não aprender. As escolas estaduais de Roraima não foram preparadas para o trabalho colaborativo, num contexto inclusivo, trazendo uma compreensão dos processos de ensino, no sentido, de adequações curriculares, metodologias significativas e rede de apoio, práticas essas, levando em conta a complexidade da aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Os profissionais ainda atuam individualmente, por isso não possuem respostas para a maior parte das dificuldades dos alunos público-alvo da Educação Especial, e não conseguem concretizar situações reais de ensino e aprendizagem. Com o ensino colaborativo, percebeu-se a importância do professor auxiliar na Rede Estadual de Roraima, para as possibilidades de ensino e aprendizagem para os alunos público-alvo da Educação Especial. O papel do professor é de extrema importância, os princípios são os mesmos, facilitador da aprendizagem.

A prática de ensino colaborativo é um processo lento, pois envolve vários aspectos tais como: comunicação, flexibilidade, definição de papéis dos envolvidos, suporte da gestão escolar e tempo para planejamento em comum. Esses fatores constituem um novo modelo de ensinar, que deve estar contemplado no projeto político pedagógico da escola.

As diferentes políticas e estratégias de inclusão escolar têm centrado na garantia da matrícula e nos recursos infraestruturais, entretanto, o que consideramos essencial para a efetiva inclusão escolar não tem sido objeto de atenção central por parte dessas políticas: a aprendizagem de todos. Neste sentido, é preciso políticas públicas para construir sistemas de ensino inclusivos para atender os alunos público-alvo da Educação Especial por meio de uma rede colaborativa na escola como apoio a inclusão dos alunos com deficiência.

Nessa perspectiva, essa experiência possibilitou reflexões a respeito desse modelo de colaboração como política efetiva na Rede Estadual de Roraima de Educação, com formação para os profissionais envolvidos com o processo de inclusão e garantindo de forma articulada a escola os diferentes serviços dos Centros de Educação Especial.

Constata-se que, apesar das dificuldades em trabalhar de forma colaborativa, devido as divergências de ideias e falta de tempo para articular as ações planejadas, foi possível perceber mudanças de atitudes dos profissionais envolvidos, houve um olhar diferenciado ao aluno público-alvo da Educação Especial, percebendo a escola como lugar de transformação de todos.

Na Escola Estadual São Vicente conseguiu-se minimizar muitos problemas de ensino e aprendizagem na prática colaborativa, no entanto, teve muita dificuldade referente ao trabalho de equipe, muitos professores estavam acostumados a desenvolver ações sozinhos, além disso, sentiam-se despreparados.

Constata-se que a formação continuada permanente no “chão da escola”, nas reuniões pedagógicas, dentro das salas constituiu-se em oportunidades de refletir sobre a prática

de construir coletivamente habilidades e conhecimentos sobre como melhorar a qualidade de ensino e a escola para todos.

## Referências

ALMEIDA, Maria Solange de Lima. **A identidade profissional do professor de ciências em tempo de educação inclusiva: o desafio de ensinar alunos cegos.**146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências), Universidade Estadual de Roraima, 2015.

BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. **Práticas educativas: ensino colaborativo.** In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). - Bauru: MEC/FC/SE, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial.** - Brasília: MEC / SEF/SEESP,1998. Disponível em:<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/pdf/lei7853>. Acesso em: 14 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/Secretaria de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF. 1996 Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso

\_\_\_\_\_. Secretaria de educação especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília-DF.1994.

\_\_\_\_\_**Decreto n° 7.611, de 17 de novembro.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília. 2011.

MANTOAN, M. T. O desafio das diferenças nas escolas. **Igualdade e diferença na escola:** como andar no fio da navalha. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia Histórico-crítica:** 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINEZ, Albertina Mitjans; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **Possibilidades de aprendizagem:** ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

MENDES, E.G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar:** unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.** 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)- Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

RORAIMA. **Resolução n° 07/09, de 14 de abril de 2009.** Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Roraima. Roraima: Diário Oficial de Roraima, 2009.

SAMPIERI, R. H; COLLADO, C. F. e LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa.** Tradução: Fátima C. Murad; Melissa K; Sheila C. D. Ladeira. São Paulo: McGraw-Hill, 2012.

SOARES, M. A. L., CARVALHO, M. de F. **O professor e o aluno com deficiência.** Coleção educação & saúde. São Paulo: Cortez, 2012.

# A ALDEIA INDÍGENA E O CURSO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: AVANÇOS E DESAFIOS

*Bárbara Almeida da Cunha*<sup>21</sup>

*Eleny Brandão Cavalcante*<sup>22</sup>

*Gislainy Ferreira Fernandes*<sup>23</sup>

*Patrícia Siqueira dos Santos*<sup>24</sup>

## Introdução

O presente artigo aborda a temática língua de sinais em contexto indígena. Este trabalho é um relato de experiências de uma pesquisadora e conhecedora da Língua Brasileira de Sinais que, em contrapartida ao desenvolvimento de sua pesquisa de mestrado, ministrou o curso básico de Libras em uma aldeia indígena no ano de 2018. O texto apresenta os conteúdos trabalhados, como se deu as aulas, o público alvo e os desafios para sua concretização. A aldeia indígena onde aconteceu o curso está localizada na cidade de Santarém-PA às margens do rio Arapiuns, inserida em contexto amazônico.

Trinta indígenas da própria comunidade participaram do curso e tiveram a oportunidade de, além de conhecer a Língua Brasileira de Sinais, discutir sobre inclusão, acessibilidade e leis que garantem os direitos das pessoas surdas, bem como ressignificar o

---

21. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos GEPES-UFOPA. E-mail: bac131085@gmail.com

22. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas UNICAMP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFOPA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos GEPES-UFOPA. E-mail: elenycavalcante@hotmail.com

23. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos GEPES-UFOPA. E-mail: gislainyff@hotmail.com

24. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos GEPES-UFOPA. E-mail: paty07santos@hotmail.com

sujeito surdo na sociedade, potencializando as relações sociais<sup>25</sup>. É importante explicar que apesar da existência de uma pessoa surda na aldeia, a elaboração do curso foi pensada para os indígenas ouvintes com o objetivo de promover o diálogo entre surdo e ouvintes através da língua de sinais. Acreditamos que com a promoção do uso da língua de sinais a criança surda terá uma maior visibilidade na aldeia. Dessa maneira, o menino surdo participou de algumas aulas, sinalizando e realizando as atividades propostas, mas o principal objetivo foi capacitar os indígenas ouvintes para o diálogo básico através da língua de sinais.

Apesar de ser reconhecida pela Lei nº 10.436/2002, como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais ainda é pouco conhecida pela população em geral. São muitos os mitos em torno desta língua e as políticas públicas que regem a educação básica brasileira não incluem a disciplina de Libras no currículo escolar, dificultando o conhecimento da existência e promoção da Libras no país, apesar do Censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), afirmar que 9,8 milhões de brasileiros possuem deficiência auditiva, o que representa cerca de 5,2% da população.

Quando se trata das línguas de sinais utilizadas por pessoas indígenas surdas esta situação se agrava. No Brasil, uma língua de sinal indígena foi identificada no grupo indígena Urubu Ka'apor (GIROLETTI, 2008). Também temos como exemplo positivo para a divulgação destas línguas o trabalho de Shirley Vilhalva (2009)

---

25. Destacamos que apesar de apenas uma das autoras ter vivenciado e experimentado todo o processo do curso de Libras, todas as autoras deste artigo são integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos da Universidade Federal do Oeste do Pará (GEPES/UFOPA) que antes, durante e após a realização do curso contribuíram de maneira direta com suas discussões para a elaboração e desenvolvimento das aulas de Libras ministradas na aldeia. A colaboração foi efetivada com considerações no projeto que deu origem ao curso, discussões sobre metodologia e esclarecimento de dúvidas que surgiram ao longo da execução das aulas. Além disso, todas as coautoras também trabalham e desenvolvem pesquisas na área da educação da pessoa surda.

que mapeou as línguas de sinais indígenas emergentes do Mato Grosso do Sul.

É importante esclarecer que na aldeia indígena onde o curso de Libras foi desenvolvido, a primeira língua da comunidade é a Língua Portuguesa. E, apesar da Língua Nheengatu estar presente no currículo escolar, os moradores utilizam a Língua Portuguesa em seu cotidiano. Os sinais aos quais o único indígena surdo da comunidade tem acesso são os que ele mesmo criou em seu contexto familiar e os sinais da Libras que utiliza com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Mesmo tendo 4 primos surdos, que utilizam a Libras como meio de comunicação, não os encontra com frequência, pois estes moram no meio urbano, o que impossibilita um maior contato da criança indígena surda com seus parentes também surdos. O contato com seus pares seria importante para o desenvolvimento da Libras, pois, para a aquisição linguística é considerada fundamental a interação com usuários dessa língua. Dessa maneira, tornar-se-ia mais fácil para o menino surdo apropriar-se da Libras, se esta estivesse incluída em seu cotidiano.

Defendemos que o aprendizado da Libras traria maiores possibilidades de ampliação das relações sociais dos surdos – indígenas ou não indígenas – tendo em vista que a apropriação de uma língua estruturada e a compreensão de sua organização permitirá ao surdo comunicar-se com outras pessoas que dominem essa mesma língua. Os sinais desenvolvidos pela criança indígena surda em seu contexto familiar o limitam àquela realidade, sendo assim, ao sair de sua realidade terá maiores dificuldades para se comunicar com outras pessoas. A necessidade de apropriação de uma língua pela pessoa surda é urgente, pois este processo é essencial para a formação do sujeito, seja ele surdo ou não (VIGOTSKI, 1997). No caso da aldeia onde foi realizado o curso básico de

Libras, a criança indígena surda, com 8 anos de idade, ainda não possui uma língua constituída. Para a comunicação, o menino surdo utiliza alguns sinais da Libras que aprendeu com o professor do AEE e gestos que criou em seu ambiente doméstico. Na escola, apesar de copiar tudo o que o professor escreve no quadro, o aluno surdo ainda não domina a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, além de não a oralizar.

O curso básico de Libras teve como objetivo geral capacitar os 30 participantes para a comunicação básica através da Língua Brasileira de Sinais. Seus objetivos específicos foram: a) promover e divulgar a Libras; b) romper barreiras sociais e educacionais que dificultam o desenvolvimento global da pessoa surda; e c) capacitar os participantes para a promoção da inclusão social da pessoa surda. O principal resultado alcançado através da implementação do curso na aldeia foi a difusão e promoção da Libras dentro da própria comunidade, o que possibilitou uma maior inclusão social do único surdo existente na aldeia. Além disso, o curso contribuiu para o conhecimento e compreensão das leis que garantem à pessoa surda comunicar-se através da Libras. Neste capítulo destacamos a importância da língua e do meio social para o desenvolvimento humano, além dos desafios e aspectos positivos da realização de curso básico de Libras ministrado em aldeia indígena amazônica para indígenas ouvintes.

## **Teoria histórico-cultural e sua contribuição no desenvolvimento humano**

A Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vigotski em meados dos anos 20, séc. XX defende que o desenvolvimento humano acontece através da interação social, um processo histórico que é mediado pela relação homem-meio, cujas condições

existenciais do meio em que vive, devem promover a criação de sistemas simbólicos, entre os quais a linguagem tem papel essencial nesse processo. Vigotski (2001) ao discorrer sobre a gênese das funções psíquicas superiores, considera a linguagem a função central das relações sociais e do comportamento cultural da personalidade, ou seja, a construção da personalidade consciente do homem se define como a dialética das funções psíquicas.

Essa forma de linguagem não se dá necessariamente através da língua oral como único meio de comunicação, mas por meio de um sistema de signos que permita ao indivíduo interagir e se apropriar dos conhecimentos historicamente construídos. A linguagem é um dos signos mais importantes para o desenvolvimento humano, é ela quem dá sentido à passagem do pensamento concreto para o pensamento abstrato. Segundo Vigotski (2009, p.77) “pela linguagem o homem planeja e orienta ações, por elas e com elas ele pode objetivar e construir a realidade”.

Por meio de um sistema de signos o indivíduo pode dar sentido às coisas e trocar experiências que contribuam para o seu desenvolvimento. A internalização dos instrumentos semióticos - os signos - pela criança é um processo do qual ela deve fazer parte, como um sujeito ativo. Participar da vida social do grupo ao qual a criança pertence ajuda nesse processo de internalização da cultura elaborada pelas gerações anteriores. Dessa maneira, Vigotski (2000) ao elaborar em sua teoria, aponta vários conceitos, entre os quais a lei genética do desenvolvimento, na qual enfatiza que primeiro aprendemos a ser humanos no campo externo, ou seja, no meio social, para depois internalizarmos e nos formarmos enquanto sujeitos.

Neste sentido, o meio social em que a criança está inserida tem forte influência em seu desenvolvimento e também na

aquisição de uma língua, seja ela por via oral ou gestual. O meio social é considerado por Vigotski (2010) a fonte de todas as qualidades humanas, pois para ele, a experiência do meio em que vive cada criança, resulta na formação de sua personalidade.

Quando nos reportamos à criança surda, a importância de ter uma língua constituída, depende do meio do qual participa, pois ela precisa entrar em contato com pessoas que dominem uma língua que seja acessível a sua forma de comunicação e que possibilite sua participação no meio social do qual está inserido.

Ao mesmo tempo em que o homem se apropria dos instrumentos/signos construídos historicamente, estes por sua vez, não reformulam somente o pensamento e as atitudes do ser humano, mas têm influência também na organização do meio social em que o indivíduo participa. Neste sentido, a depender do meio social em que o indivíduo se encontra, este precisa ser estimulado a desenvolver suas capacidades humanas.

O meio social para a Teoria Histórico-Cultural deve ser considerado como um elemento dinâmico, onde, a cada idade da criança ganha um caráter específico, estruturado, e se modifica para a mesma a cada etapa de sua vida (idade), ou seja, passa a ter outro significado diferente do que se tinha antes para a criança e desempenha outro papel a cada faixa etária, devido às mudanças pelas quais ela passa. Logo, o meio social em que a criança está inserida não é estático, mas um ambiente sempre em transformação.

Neste sentido, compreende-se que linguagem e meio social estão interligados, pois para que o homem possa desenvolver uma língua precisa interagir com outros homens que a dominem, em um meio propício para este fim, e assim possa apropriar-se

daquela forma de comunicação, de modo que consiga passar da forma do pensamento concreto para o pensamento abstrato; que são as funções psíquicas superiores (a memória, a linguagem, atenção voluntária, abstração) resultado da interação do sujeito com o meio que está inserido (VIGOTSKI, 2000).

Dessa maneira, a língua de sinais utilizada pelos surdos é a fala desses sujeitos, pois assim como a língua oral, é orientada por um sistema de signos que guia o pensamento do concreto para o abstrato possibilitando um salto no desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2000). A forma de comunicação dos surdos é um processo que acontece pelas chamadas vias colaterais, que para Vigotski (2000) conduz uma das formas mais excepcionais e incomparáveis de comunicação. Partindo da necessidade de compreender e estabelecer relação com o meio em que está inserido.

A essa condição de apropriação de uma língua, seja oral ou de sinais, o meio social é um fator fundamental nesse processo. É neste sentido que Vigotski (2010) esclarece que o meio consiste na fonte de desenvolvimento das qualidades humanas que são inerentes ao homem e que são desenvolvidas ao longo da história, sobre isto, destaca-se que a aquisição de uma língua por parte da criança é uma construção coletiva e que acontece no meio social.

A atividade vital humana, sendo originalmente uma atividade imediatamente coletiva, exige a atividade de comunicação, que se foi objetivando, ao longo da história primitiva, em signos e em sistemas de signos, isto é, a linguagem. Esses sistemas de signos transformam-se em sistemas internos, orientadores da atividade de pensamento, num processo infinito de interiorização e exteriorização (DUARTE, 2013, p. 34).

Neste sentido, a linguagem acontece primeiramente no plano exterior ao indivíduo, ou seja, toda função psicológica

superior é antes de tudo uma atividade externa, é uma atividade social de interação com o meio externo, da relação entre as pessoas. É sempre um processo que acontece de fora para dentro. Assim, compreende-se que a linguagem é uma produção da cultura humana. Ressalta-se que a linguagem aqui mencionada não se resume à forma de comunicação por meio da língua oral, mas da apropriação de um sistema de signos capaz de estabelecer uma comunicação que desenvolva o pensamento verbal, pois é a linguagem que organiza o pensamento para então torná-lo verbalizado.

Essa apropriação de uma língua é fundamental para o seu desenvolvimento humano, seja ela qual for, e em contato com uma pessoa mais experiente, a criança pode aprender uma língua e utilizá-la como meio de comunicação. Essa apropriação é sempre em contato com o outro. A não aquisição de uma língua pode dificultar o desenvolvimento da pessoa surda, dessa forma, quanto mais tarde a criança surda se apropriar de uma língua maior será o atraso em seu desenvolvimento.

Neste sentido é fundamental que essa criança tenha acesso a uma língua, que possa contribuir para seu desenvolvimento e aprendizagem dos conhecimentos cotidianos, mas principalmente dos conhecimentos científicos construídos no decorrer da história humana.

O indivíduo forma-se apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se por meio da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação efetiva-se sempre no interior de relações concretas com os outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando essa educação, na vida cotidiana, se realiza de forma espontânea, isto é, quando não

há uma relação consciente para com o processo educativo, tanto de parte de quem está sendo educado quanto de parte de quem está educando (DUARTE, 2013, p. 46).

Dessa maneira, a formação do indivíduo é sempre um ato educativo, é um processo dialético entre objetivação e apropriação do desenvolvimento histórico e social do que o homem já construiu ao longo de sua história, e a escola pode ser considerada um espaço onde essa apropriação dever ser socializada por meio das ciências, das artes, da filosofia, do acesso ao conhecimento em sua forma mais desenvolvida.

O resultado da formação humana é um processo de socialização do meio com as condições concretas que o homem vivencia enquanto ser da espécie humana, por meio da internalização dos produtos de sua cultura; e entre os quais encontra-se a linguagem, com a qual podemos conceituar, ressignificar, e dar sentido às experiências vivenciadas, como resultado de um aprendizado consciente e até mesmo compreensível da sociedade da qual fazemos parte.

## **Conhecendo a aldeia indígena**

Localizada na região Amazônica a aldeia é composta por 40 famílias e está situada a 3h de lancha do meio urbano da cidade de Santarém (PA). Encontra-se às margens do Rio Arapiuns e é parte do território da Reserva Extrativista Tapajós-Arapiuns (RESEX) região caracterizada pelo choque entre os interesses das comunidades indígenas e os grandes empreendimentos capitalistas.

A aldeia conta com poucos recursos para a sobrevivência de seus integrantes. No período chuvoso – entre os meses de ja-

neiro e junho – os habitantes costumam pescar, mas durante a vazante do rio, tal prática fica comprometida devido à escassez do pescado, então os habitantes caçam, criam alguns animais (galinha e pato), coletam frutas e fazem algumas pequenas colheitas (mandioca e milho). Foi possível perceber também que os comunitários costumam fazer um tipo de escambo. Eles trocam alimentos. Quando um tem peixe, troca com outro morador que tem, por exemplo, farinha. Além disso, todos os meses moradores vão à cidade (como eles mesmo falam) para comprar os produtos que precisam no mercado. Os funcionários e professores da escola também aproveitam este período para sacar seu salário e comprar o que necessitam.

Inaugurada no ano de 2010 a escola indígena é anexa de uma escola polo de outra comunidade. oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental completo, e é composta por 2 salas de aula, 1 secretaria, campo de futebol para atividades esportivas, 3 banheiros (1 adaptado), uma maloca e um barracão (que também são utilizados como sala de aula) e 1 refeitório. Não existe sala de professores, biblioteca e sala destinada ao AEE – que seria a chamada sala de recursos. Além disso, conta com o total de 10 funcionários (todos temporários) e 62 alunos matriculados para o ano letivo de 2019, destes, apenas um é surdo.

Não tememos em afirmar que a escola é o coração da aldeia, pois é lá que tudo acontece de forma coletiva. Todas as decisões são tomadas no espaço escolar. Lá são realizadas as reuniões diretamente relacionadas com as questões escolares, as reuniões da comunidade, a organização e realização dos eventos culturais, esportivos e políticos. Observamos que nos dias em que as aulas não acontecem cada família fica em sua casa e não há uma grande interação como nos dias de aula normal. A escola é ponto de encontro e descontração para todos os moradores da aldeia.

## As aulas de língua brasileira de sinais

A proposta da realização do curso básico de Libras surgiu em reunião com o cacique da aldeia, o professor do AEE e o professor responsável pela escola durante a apresentação do projeto de pesquisa de mestrado a ser desenvolvido na comunidade. O curso de Libras foi uma contrapartida ao desenvolvimento da pesquisa mencionada. Logo que a realização da investigação foi autorizada pelos moradores da aldeia, o cronograma das aulas de Libras foi disponibilizado e as inscrições abertas.

As aulas foram ministradas nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2018. Em cada um dos meses citados a professora passou uma semana na aldeia. Ela chegava na segunda feira e retornava para a cidade na sexta feira. Cada semana que esteve na aldeia a professora ministrou 10h/a do curso. Totalizando 30h/a ao final de 3 semanas. No turno da tarde, a pesquisadora acompanhava as aulas do aluno indígena surdo e de 17h às 19h ministrava as aulas de Língua Brasileira de Sinais. Trinta pessoas de diferentes faixas etárias se matricularam no curso, entre alunos, funcionários da escola, professores e pais de alunos.

Antes do início das aulas foi organizado um planejamento para a realização do curso na aldeia. A ministrante levou em consideração a realidade dos alunos, a diversificada faixa etária do grupo e principalmente o fato da maioria dos participantes não terem qualquer experiência com a Língua Brasileira de Sinais. Como aponta Carvalho (2010, p. 67) sobre a necessidade de o professor considerar a participação dos alunos como os mais valiosos recursos em sala de aula:

Eles representam uma fonte inesgotável de experiências e de inspiração para os educadores que se disponham a ou-

vi-los e dar-lhes a vez de falar, manifestando-se a respeito do que sabe sobre determinados assuntos e o que gostariam de saber mais. [...] Portanto, os professores não devem desistir, mas nutrir uma elevada expectativa em relação à capacidade dos seus alunos, auxiliando-os na remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação.

Por isso, em cada conteúdo estudado, buscou-se trazer sinais que estivessem o mais próximo possível da realidade dos participantes. Como por exemplo, na temática “frutas” a professora apresentou os sinais referentes às frutas que fazem parte do cotidiano daqueles alunos. Foram estudados os seguintes conteúdos:

**Quadro 1:** Conteúdos e atividades propostos no curso básico de Libras

AULAS	CONTEÚDO DAS AULAS	ATIVIDADE PLANEJADA
1 <sup>a</sup>	Alfabeto manual, números, saudações e despedidas	Cada aluno deverá se apresentar em Libras, nome, aniversário e idade.
2 <sup>a</sup>	Advérbios de tempo e condições climáticas	Em pares deverão apresentar o colega: nome, aniversário e com quem mora.
3 <sup>a</sup>	Pronomes pessoais, verbos e parâmetros da Libras	Elaboração de ditado utilizando a datilologia.
4 <sup>a</sup>	Materiais escolar e calendário	Cada aluno sorteará uma palavra e fará a datilologia para que todos exercitem o alfabeto manual e sinalizem.
5 <sup>a</sup>	Lei 10.436/2002, Decreto 5.626/2005, Estatuto da pessoa com deficiência	Discussão sobre as leis que amparam a pessoa surda.
6 <sup>a</sup>	Família, animais e contrários	Cada aluno receberá um envelope com duas figuras e deverá apresentar em forma de mímica para os demais participantes adivinharem o que é. Objetivo: desenvolver a expressão facial e corporal.

7 <sup>a</sup>	Avaliação escrita	Atividade em sala individual.
8 <sup>a</sup>	Valores, valores monetários	Em duplas os alunos devem sinalizar o diálogo apresentado pela professora.
9 <sup>a</sup>	Medidas, meios de transporte	Apresentação de vídeo sinalizado para que os alunos possam responder questões sobre o vídeo.
10 <sup>a</sup>	Estados, capitais, municípios do Pará, países	Em duplas os alunos devem construir diálogos utilizando os sinais estudados e apresentar sinalizando.
11 <sup>a</sup>	Meios de Comunicação	Cada aluno deve simular o atendimento a uma pessoa surda.
12 <sup>a</sup>	Profissão, documentos	Cada aluno deve apresentar em LIBRAS sua profissão, com quem mora e a profissão de cada familiar.
13 <sup>a</sup>	Bebidas, comidas	Divididos em dupla os alunos devem elaborar um diálogo e apresentar em sala.
14 <sup>a</sup>	Frutas	Cada aluno deve sinalizar a fruta que mais gosta e aquela que menos aprecia, justificando sua preferência.
15 <sup>a</sup>	Avaliação sinalizada	Atividade em sala individual.

Fonte: Dados produzidos pela professora/pesquisadora.

A professora/pesquisadora sempre iniciava a aula relembrando os sinais estudados no último encontro, pois como as aulas aconteciam durante 1 semana de cada mês, a docente julgava importante reforçar o conteúdo estudado no mês anterior. Após este momento inicial, a professora/pesquisadora ensinava os sinais sobre a temática trabalhada naquela aula (por exemplo: família, cores ou animais). A professora/pesquisadora utilizava slides

onde sempre apresentava a imagem do sinal e a palavra escrita na Língua Portuguesa. Além disso, cada sinal era realizado e explicado pela professora. Nos primeiros encontros, os alunos estavam muito tímidos, mas acompanhavam atentamente realizando o sinal juntamente com a responsável pelo curso.

Depois de apresentar todos os sinais, a docente fazia perguntas utilizando a língua de sinais para os alunos que respondiam utilizando a Libras. Este momento da aula era sempre dinâmico. Os alunos se esforçavam para entender, muitas vezes a professora/pesquisadora utilizava o alfabeto manual para que o aluno compreendesse o que estava sendo dito. Dessa maneira, havia o esforço na utilização da Libras para não ser necessário recorrer à língua falada diante da primeira dificuldade em sinalizar.

Após a repetição de todos os sinais apresentados na aula há o momento mais prático que geralmente trata-se de um trabalho em dupla ou individual onde os alunos devem elaborar frases e/ou diálogos para sinalizar. As duplas se reúnem para criarem os diálogos utilizando os sinais ensinados na aula e depois apresentavam para que toda a turma pudesse ver. Durante as apresentações, os alunos sinalizavam e a professora/pesquisadora observava atentamente cada diálogo, corrigindo qualquer erro para que todos aprendessem com a dificuldade do colega. Importante destacar que muitos dos erros se repetiam na apresentação das duplas, mas a professora sempre buscava orientar como deveria ser feito. Geralmente, o equívoco acontece na realização da configuração de mão ou do movimento do sinal.

Para a organização das atividades era utilizado computador, projetor, quadro branco e caixinha de som. De maneira geral, as aulas foram divididas em dois momentos: 1) o ensino de alguns sinais relacionados à temática trabalhada na aula, a

professora sempre solicitando e estimulando os alunos a sinalizarem com ela. 2) um momento prático onde os alunos criavam situações e utilizavam a língua de sinais para se comunicarem.

Dessa maneira, as aulas foram acontecendo. A cada encontro foi possível conhecer e ter uma maior aproximação com a realidade da aldeia para assim trazer sinais mais significativos para aquele contexto. À medida que as aulas aconteciam, a professora/pesquisadora percebia uma maior interação do grupo e uma menor timidez na realização dos sinais. Aos poucos os alunos se apropriavam dos sinais e os utilizavam como meio de comunicação.

## **As avaliações do curso de Libras**

Como observamos no Quadro 1, o curso de Libras foi composto por duas avaliações. A primeira foi escrita. A prova continha 10 questões que trouxeram imagens de alguns dos sinais estudados e perguntas que problematizavam a questão da acessibilidade e inclusão da pessoa surda. O objetivo da primeira avaliação concentrou-se em perceber como as questões teóricas trabalhadas em sala haviam sido compreendidas por cada aluno. Já a segunda prova, totalmente sinalizada, visou avaliar a apropriação da Língua Brasileira de Sinais por cada participante. Observamos a expressão facial, corporal e a realização correta de todos os outros parâmetros das línguas de sinais. Enfim, se o aluno realmente conseguiria comunicar-se através da Libras.

A prova sinalizada foi individual. Cada aluno entrava na sala onde a professora/pesquisadora já o esperava, enquanto os outros aguardavam sua vez. Como a sala não tem parede, os olhos estavam atentos para observar como a prova acontecia. Logo que um aluno saía da sala o próximo já entrava para reali-

zar a prova. Primeiro o participante do curso se apresentava, depois sorteava três papéis que tinha escrito palavras que o aluno deveria fazer a datilologia e o sinal da palavra sorteada. Depois, o estudante deveria sortear dois papéis que continha números. Estes números referiam-se à numeração das perguntas que seriam sinalizadas para o discente. Por exemplo, o aluno sorteou a pergunta de número 1. Apenas a professora/pesquisadora tinha acesso as perguntas escritas. Assim, ela olhava a pergunta e sinalizava para que o aluno respondesse utilizando a Libras. A resposta deveria ser completa, não poderia utilizar respostas simples como “sim’ ou “não”. Dessa maneira, a professora/pesquisadora poderia saber se o aluno realmente estava compreendendo a pergunta realizada.

Além das avaliações citadas também foi levado em consideração a participação de cada aluno nas atividades propostas, o número de faltas e seu interesse durante as aulas. A professora/pesquisadora buscou avaliar a evolução no aprendizado de cada participante do curso desde o primeiro dia de aula até o momento da prova sinalizada.

## **Os participantes do curso de Libras**

Para o curso básico de Libras se inscreveram o total de 30 indígenas de diferentes idades, todos eram moradores da comunidade, mas pessoas de outras aldeias mostraram interesse em participar do curso, no entanto, demos preferência aos moradores da aldeia participante da pesquisa. Caso o total de vagas não fosse preenchido pelos indígenas da aldeia abriríamos as vagas ociosas para pessoas das comunidades vizinhas, porém isso não ocorreu. Apenas três participantes não concluíram o curso, justificaram que não foi possível conciliar as aulas de Libras com as exi-

gências do ensino médio, o que gerou certa insatisfação por parte de alguns professores da escola, pois várias pessoas que estavam interessadas em fazer o curso não o realizaram por falta de vaga.

## **Desafios na realização do curso de Libras**

Apesar de ter experiência ministrando aulas de Libras na educação superior, foi um grande desafio para a pesquisadora dar aulas para alunos indígenas. Apesar de trabalhar com o mesmo conteúdo os sinais eram diferentes, pois a pesquisadora foi professora de Libras durante dois anos no estado do Ceará e agora ministrava aulas no Pará. Além de conhecer novos sinais, pois trata-se da questão do regionalismo – aspecto que acontece com qualquer outra língua seja sinalizada ou oral – ainda precisava trabalhar com os sinais que estavam mais próximos da realidade daquela comunidade, haja vista não ser interessante para o processo de aquisição de uma língua trabalhar com sinais (palavras) que não estejam inseridos na realidade do sujeito.

Apesar dessa diferença linguística, outras especificidades da cultura indígena surgem enquanto características produtivas para o processo de ensino durante o curso. A questão da solidariedade entre eles e da forte ideia de grupo, de coletividade, que os indígenas possuem, contribuiu para que sempre que um dos alunos apresentava uma dificuldade, alguém aparecia para auxiliar, ou quando algum aluno pensava em desistir do curso de Libras logo um colega apresentava as vantagens em concluí-lo, mostrando que isso contribuiria para o bem de toda a comunidade e não apenas para o interesse individual. Além disso, outra característica da cultura indígena que contribuiu para o curso foi o grande respeito que eles demonstram pela figura do professor e a disponibilidade em ajudá-lo.

Ensinar o sinal da fruta pêssego não seria tão produtivo para o aluno da aldeia quanto aprender o sinal da fruta açáí. Não que este aluno não possa aprender sinais que estejam distantes de sua cultura, mas isso pode acontecer quando ele estiver com uma maior apropriação da língua. Enquanto ainda estiver aprendendo, os sinais que estejam inseridos em sua realidade serão mais produtivos por poderem ser mais utilizados em seu cotidiano, o que ajuda no processo de aprendizado da língua. Então, este foi o primeiro desafio em relação ao curso de Libras ministrado na aldeia, planejar as aulas atentando para as necessidades do cotidiano daquela comunidade. Nesse viés, foi pensando em quais sinais teriam mais utilidade no dia a dia daqueles indígenas que a pesquisadora elaborou os conteúdos que seriam ministrados durante o curso. Para isso, foi feita uma pesquisa dos sinais utilizados pela comunidade surda de Santarém. Um surdo não indígena, mas que trabalha em escola indígena, auxiliou a pesquisadora nesse sentido. Ele estava sempre disposto a ajudar e contribuiu bastante.

Outro grande desafio foi o deslocamento até a aldeia. As únicas opções de transporte eram a lancha ou o barco. Toda segunda-feira a lancha saía da orla de Santarém e o barco fazia a viagem todas as terças-feiras. Para quem não entende a diferença entre lancha e barco, de maneira geral, a lancha é mais rápida porque tem um motor mais potente, por isso, enquanto a lancha realiza a viagem até a aldeia em 3 horas, o barco faz o mesmo percurso em 6 horas. Além da diferença de potência, o barco aporta nas comunidades para deixar os passageiros, enquanto a lancha faz poucas paradas, pois possui pontos fixos. Explicado isso, podemos dizer que por diversas vezes em que a pesquisadora fora pegar a lancha a viagem não pôde acontecer por diferentes motivos, como por exemplo, o tempo não estar propício; a lancha

ter encalhado e ter levado várias horas para este problema ser resolvido; a embarcação estar passando por vistoria da Marinha e não poder sair antes disso etc. Então, mesmo com tudo organizado para a viagem – alimentos, bagagem em geral, projetor, material impresso –, estes imprevistos surgiam e muitas vezes tornou-se necessário adiar a ida à comunidade para a terça-feira, de barco, o que significava perder mais um dia, pois, como já foi mencionado, de barco a viagem dura 6 horas e apenas no início da noite a pesquisadora chegava a seu destino. Como o único telefone da aldeia estava quebrado, era impossível comunicar aos participantes do curso que não haveria aula. Quando isso acontecia era bastante frustrante para a pesquisadora, pois com estes imprevistos era necessário reorganizar todo o cronograma do curso.

Podemos apontar como outro desafio a questão financeira. Inicialmente, todas as viagens foram realizadas com recursos próprios, apenas após um ano do curso de mestrado a pesquisadora passou a ser bolsista CAPES. Antes disso, teve que arcar com todas as passagens das viagens até a aldeia, bem como alimentação, além de contribuir para a compra de combustível para o motor que gera energia elétrica para a aldeia; sempre que precisava ir à outra comunidade para conseguir sinal telefônico também precisava pagar para utilizar a *bajara*<sup>26</sup> dos moradores da aldeia. Todo o material impresso utilizado no curso, até mesmo os certificados, também foram confeccionados com recursos da pesquisadora. Como a maioria dos indígenas não tem e-mail ou acesso à Internet foi necessário imprimir todos os certificados e entregar pessoalmente aos participantes. Àqueles que desejaram também foi disponibilizada a versão digital do documento. Assim, todo recurso didático que seria utilizado nas aulas deveria ser levado pela pro-

---

26. Pequena embarcação motorizada, rudimentar e muito utilizada pelos ribeirinhos da região. Tem capacidade para transportar poucos passageiros.

fessora, pois não existe acesso à Internet – o que impossibilitava baixar um vídeo ou a imagem de um sinal, por exemplo – nem impressora na aldeia, a escola da comunidade ainda utiliza um mimeógrafo<sup>27</sup> para reproduzir as atividades dos alunos.

O cansaço físico da pesquisadora também pode ser apontado como desafio, pois muitas vezes a mesma descia da lancha, após três horas de viagem, e logo entrava em sala para ministrar a aula de Libras. Alguns alunos já a esperavam à beira do rio, onde ela desembarcava. A lancha não tinha ar-condicionado o que representava uma viagem inteira de muito calor ou de muito frio quando em período chuvoso. Além disso, o barracão – local onde foram ministradas as aulas de Libras – não tinha parede e ficava próximo ao motor de energia da escola.

Figura 1: Barracão da escola indígena



Descrição: A imagem é composta pela fachada de um espaço chamado de barracão e considerado pelos indígenas como mais uma sala de aula da escola da aldeia. Trata-se de uma estrutura retangular sem paredes, com teto em telhas de barro e colunas de sustentação em madeira. No interior dispõem-se cadeiras e mesas em madeira e o quadro branco fixado a lado direito em uma das colunas. Ao redor da estrutura observa-se vasta vegetação.

---

27. Instrumento que serve para fazer cópias de papel escrito. Utiliza na reprodução um tipo de papel chamado estêncil e álcool. Foi um dos primeiros sistemas de cópias em série utilizados no ensino.

O barulho do motor era intenso e muitas vezes a pesquisadora precisava gritar para ser ouvida. A sala também era muito quente, característica do clima da região. O cotidiano da professora/pesquisadora na aldeia era acordar cedo para ir à escola observar seu dia a dia – o que fazia parte de sua pesquisa de campo – e, no início da noite, ministrar as aulas de Libras. A rotina foi intensa, pois também precisava conciliar esta atividade com seus compromissos do curso de mestrado em Educação.

Por último, podemos apontar como um dos maiores desafios para a realização deste curso a questão da timidez dos alunos indígenas. Durante as primeiras aulas foi difícil para a professora/pesquisadora conseguir que os alunos participassem. Não era uma questão de desinteresse por parte deles, mas de timidez. Era possível perceber que eles prestavam atenção à aula, mas a maioria tinha “vergonha” de falar ou realizar os sinais durante a explicação ou as atividades. A professora/pesquisadora percebeu que a timidez é uma característica forte nos moradores daquela aldeia, pois até mesmo durante as reuniões que aconteciam na comunidade, a maioria dos moradores tinha “vergonha” de se manifestar. Porém, acreditamos a “timidez” apresentada era causada pela presença da professora/pesquisadora.

## **Aspectos positivos do ensino de Libras em uma aldeia**

Como mencionado, o curso de Libras foi uma ideia que partiu do professor do AEE e do cacique da aldeia. Eles perceberam a necessidade de promover a Libras dentro da comunidade para melhorar o processo de inclusão do único menino surdo da aldeia. Inicialmente, a proposta de aplicação do curso de Libras

não foi muito bem vista pela professora/pesquisadora, pois esta assumiria mais uma responsabilidade diante de tantas outras que já tinha, porém, após a dúvida inicial, ela percebeu que seria uma experiência nova e enriquecedora. Dessa maneira, podemos apontar alguns aspectos positivos do ensino de Libras nesta aldeia indígena relacionados: à comunidade em geral, aos professores participantes do curso, à família da criança indígena surda e ao próprio surdo.

Em relação à comunidade, o aspecto positivo da implementação do curso de Libras foi conseguir fazer com que os moradores da aldeia percebessem a surdez não como uma doença, mas como uma condição humana. Além de compreenderem que a Libras é uma língua como qualquer outra e que o menino surdo, apesar da limitação auditiva, é totalmente capaz de desenvolver, caso seja disponibilizado a ele os recursos materiais necessários para a aquisição de uma língua, para que, através dela seja possível ter acesso ao conhecimento humano. Todos os sujeitos são capazes de se desenvolverem, no sentido de superar as funções psíquicas elementares (VIGOTSKI, 1997).

Com o curso foi possível discutir também sobre os mitos em torno da surdez, a Libras, a pessoa surda, a inclusão e a acessibilidade. Nesse sentido, as aulas de Libras possibilitaram sensibilizar a comunidade a entender que o menino surdo é um sujeito capaz de tomar suas próprias decisões. Assim, eles passaram a utilizar os sinais em seu cotidiano, o que demonstra um maior respeito pela pessoa surda e o reconhecimento da Libras enquanto língua.

No que diz respeito aos professores do indígena surdo, apenas uma docente não participou do curso de Libras por motivo de saúde. Todos os outros três professores que trabalham

diretamente com o aluno surdo se mostraram interessados e participativos durante as aulas. Como aponta Duarte (2013), o papel da educação é sistematizar e socializar conhecimento humano, dessa maneira, o aspecto positivo esteve em mostrar para estes docentes que é possível aprender a língua de sinais e que o aluno surdo, apesar de exigir uma maior atenção do professor, é totalmente capaz de aprender. Alguns docentes mencionaram ainda que pensavam que seria impossível aprender Libras.

Em relação à família, além das ideias acima mencionadas, o curso possibilitou um maior conhecimento sobre as leis que garantem os direitos da pessoa surda. A família precisava se apropriar dos instrumentos legais para poder exigir das instâncias do poder público o direito à saúde, educação e assistência que o menino surdo tem. Outro ponto positivo é que, por conta do curso, a família minimizou o uso dos sinais caseiros e passou a utilizar os sinais da Libras que possibilitam uma maior independência da criança surda, pois quando esta sair do meio familiar será capaz de conversar com outros usuários da Libras, o que seria impossível se utilizasse apenas os sinais domésticos.

Para o menino surdo o aspecto positivo se encontra na possibilidade de ampliar seu vocabulário em relação aos sinais da Libras. O aluno passou a ter uma maior socialização com outras pessoas além de seus familiares e percebeu que além dele e do professor do AEE outras pessoas também sinalizam, fato que apresenta a Libras como algo mais natural e que sua utilização não se restringe ao momento do atendimento educacional especializado. O que melhora também o processo de aquisição desta língua, pois para a internalização de um sistema de signos é importante o uso cotidiano e contínuo desta língua, assim como acontece com a aquisição das línguas orais (QUADROS, 1997).

A professora/pesquisadora pôde perceber o desenvolvimento de todos estes aspectos positivos ao longo da aplicação do curso, e, à medida que as discussões aconteciam e mais sinais eram aprendidos a docente observava uma maior utilização destes no meio escolar. Como apontou Vigotski (2010), isso demonstra que quando o meio social é organizado para um objetivo o aprendizado acontece. As crianças e os adultos sinalizavam entre si e, além disso, quando a professora/pesquisadora caminhava pela aldeia os moradores a cumprimentavam utilizando sinais; era perceptível o sorriso no rosto do aluno pela satisfação de compreender o que era sinalizado. Mesmo tratando-se de uma aldeia indígena onde existe uma cultura específica, distinta da sociedade hegemônica, as questões sobre inclusão devem ser discutidas, pois as diferenças precisam ser debatidas para não serem negadas e rejeitadas.

## **Os alunos indígenas avaliam o curso de Libras**

O fazer docente deve estar sempre sendo avaliado e repensado pelo próprio professor. Sabendo disso, a professora/pesquisadora solicitou aos indígenas participantes do curso de Libras que avaliassem o curso e a ministrante para ajudá-la a pensar e melhorar sua prática docente. Como aponta Carvalho (2010, p. 69) ao definir seu conceito de professor-pesquisador:

Não estou me referindo às práticas de pesquisa exigidas na academia como conclusão de curso de Mestrado ou Doutorado. Refiro-me ao educador que registra sua prática, que colhe dados, que dialoga com a realidade, procurando analisar os fatores que interferem, facilitando ou dificultando o processo. Ainda não temos, infelizmente em nossa cultura, a valorização do professor-pesquisador que busca trabalhar em equipe trocando saberes e experiências.

Diante disso, a docente pediu que os alunos refletissem sobre os pontos positivos e negativos do curso, sendo solicitado que escrevessem e entregassem a professora/pesquisadora. A opção pelo texto escrito foi motivada pela dificuldade da maioria dos alunos de se manifestarem em público. Dessa maneira, eles poderiam escrever e, se preferissem, não era necessário nem mesmo assinar o texto. A atividade de avaliação foi de caráter opcional e, mesmo assim, a professora/pesquisadora ainda recebeu 8 textos avaliativos.

Entre textos mais longos e outros de poucas palavras todos os alunos agradeceram pela disponibilidade e paciência da professora/pesquisadora, pela oportunidade de realizarem o curso de Libras e por conseguirem concluí-lo, o que demonstrou um grande sentimento de gratidão. Além disso, os escritos apresentaram forte manifestação de religiosidade, pois a maioria dos alunos indígenas agradecem à Deus pela oportunidade do curso de Libras. É possível perceber também que a importância do aprendizado da Libras foi entendida. A professora Antônia<sup>28</sup> escreveu em sua avaliação:

Gostaria de agradecer em primeiro lugar a Deus por ter nos dado essa oportunidade que tivemos, pois isso contribuiu muito para o meu aprendizado apesar de ser tão pouco tempo, mas valeu a pena. Sabemos que quando a Libras é levada a sério, maravilhosos trabalhos podem surgir desses gestos e ato de respeito, é possível ver este momento com muito otimismo e expectativa e pensar que a Libras já é legalizada, e que são instituídos os direitos dos surdos e também a profissão do intérprete. Acredito que esse estudo nos tenha valorizado a importância de um intérprete de Libras em contato com o aluno surdo dentro e fora da escola, permitindo o acesso à língua de sinais e que temos uma nova geração acreditando e abraçando essa causa, não resta a menor dúvida basta acreditar e continuar (INFORMANTE 1).

---

28. Optamos pela utilização de nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes do curso.

A professora da escola indígena destacou que o curso de Libras mostrou o quanto a presença do intérprete de Libras é importante para o acesso à Libras pela pessoa surda. Além disso, mesmo com todas as dificuldades de comunicação que a professora Antônia presencia na escola com o aluno indígena surdo, ela apresenta otimismo em relação ao futuro do uso da Libras. Outro participante do curso escreveu anonimamente:

Bom, no começo da aula [do curso] não entendia muito bem a Libras, mas, pouco a pouco, entendi. Pra mim foi muito legal porque eu aprendi a conversar um pouco com o menino surdo da aldeia e foi muito interessante e tem muitas coisas boas ao estudar Libras. Muito obrigada por dar aula na nossa aldeia (INFORMANTE 2).

Mais uma vez, podemos perceber na fala do aluno o quanto a Libras foi desafiadora, porém, apesar de não ter sido fácil, foi gratificante. O que também foi destacado pela aluna Maria:

As aulas de Libras, que eu estudei, foi muito legal e eu gostei muito e achei muito interessante e aprendi várias coisas novas que antes eu não sabia, e com a ajuda da professora eu me relacionei com a Libras e agora eu sei como me relacionar com ela. Não tenho nem um ponto negativo e sim tudo positivo, e graças a Deus eu consegui chegar ao fim do curso, e só resta agradecer, a tudo. A professora que com a ajuda dela me ensinou, eu aprendi me dediquei, estudei e aprendi junto com todos os meus colegas que chegaram comigo até o final (INFORMANTE 3).

Em todas as avaliações apresentadas observamos o quanto a Libras é considerada importante enquanto língua. O que demonstra que uma das expectativas da professora/pesquisadora foi alcançada. Além disso, podemos afirmar, a partir dos relatos, que a prática docente da ministrante do curso foi

bem avaliada, pois em todos os textos é ressaltado com alegria a presença da professora/pesquisadora na aldeia.

## **Considerações finais**

Durante as primeiras aulas os alunos estavam bastante tímidos, suas mãos quase não eram vistas. A professora/pesquisadora até brincava dizendo que o surdo precisava ver a mão para poder se comunicar. Mas, aos poucos os indígenas começavam a sinalizar, e, com os sinais, surgia também a alegria de conseguir se comunicar através da Libras. Para superar a timidez a professora/pesquisadora percebeu que as atividades em grupo ajudavam muito, pois os alunos se reuniam e um ajudava o outro. Quando a dúvida insistia a professora/pesquisadora estava sempre à disposição para auxiliá-los. Ao final do curso todos se mostravam interessados em ir até a frente da sala para apresentar o diálogo em Libras ou participar de algum jogo que a docente propunha. Os alunos já não tinham vergonha em errar e isso se deu por meio de uma maior interação entre alunos e professora. Transpor este desafio não foi fácil, mas ao superá-lo a professora/pesquisadora percebeu uma maior confiança por parte dos discentes, o que gerou nela uma grande satisfação. Assim, obteve-se a certeza de que valeu a pena enfrentar todos aqueles desafios.

Deste modo, concluiu-se que, em menor ou maior grau, todos os objetivos do curso foram alcançados. Os participantes estavam aptos a realizar diálogos básicos através da Libras e com possibilidade de fluência na língua, caso mantenham contato com pessoas surdas que a dominem. Também foi possível promover e divulgar a Libras, além de romper barreiras sociais e educacionais que dificultavam o desenvolvimento da criança

surda. Assim, possibilitou-se uma maior inclusão social do indígena surdo.

Percebeu-se o quanto a linguagem é importante para a interação social, pois antes do curso de Libras a criança indígena surda comunicava-se com poucas pessoas na aldeia, e já durante a realização do curso todos tentavam se comunicar com ele através da língua de sinais, o que aumentou sua interação social e a possibilidade de um maior desenvolvimento humano. Com o uso da língua de sinais no meio social do indígena surdo ele terá a possibilidade de apropriar-se de um dos instrumentos mais importantes para alcançar níveis de abstrações cada vez mais elevados, pois, como nos apresentou Vigotski (1997) não é possível a construção da personalidade consciente do homem sem as interações sociais através da língua.

Para que essa personalidade consciente se desenvolva é necessário que o sujeito se relacione com outros indivíduos e com o meio social que o cerca através dos instrumentos criados pela própria cultura humana. É por meio da mediação dos instrumentos semióticos, que o homem vai além das aparências do real imediato. É quando acontece a transição dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos, ou seja, a partir do momento que a criança se apropria dos instrumentos semióticos, ela conseguirá realizar ressignificações, principalmente, através da aquisição da linguagem.

Ter uma língua constituída é essencial para o desenvolvimento humano, e quando propomos oferecer este curso de Libras para os ouvintes indígenas, foi para possibilitar que houvesse uma maior circulação desta língua, para que a criança indígena surda se sentisse pertencente ao seu meio social de forma mais autônoma.

Porém, apesar dos avanços ainda percebemos que o preconceito em torno da surdez e da Libras continua forte dentro da aldeia. Por conta da pouca informação sobre estas temáticas, algumas falas insistem em apontar a surdez como uma doença e a oralidade como um padrão de normalidade. Infelizmente, estas ideias persistem seja no meio indígena ou não indígena.

Destarte, ministrar o curso de Libras na aldeia indígena teve como principal especificidade a questão cultural, que foi levada em consideração e que, apesar dos desafios apontados, a professora/pesquisadora teve grande satisfação em poder promover e divulgar a Língua de Sinais Brasileira naquela aldeia. Foi uma maneira de retirar da zona de conforto aqueles indígenas – não apenas eles, mas também a própria ministrante do curso. Fazendo com que os indígenas refletissem sobre a inclusão do menino indígena surdo e se as práticas do cotidiano da aldeia estão realmente contribuindo para o desenvolvimento humano daquela criança. O que cada morador está fazendo para ajudar esta criança? Pois, como são indígenas e, culturalmente, possuem um maior senso de coletividade do que as comunidades urbanas, eles precisavam refletir sobre sua própria ação diante da realidade do parente surdo.

Como aponta Carvalho (2010), a proposta da educação inclusiva ainda não é bem compreendida pela sociedade em geral. Apesar de existir as leis que garantem uma educação de qualidade às pessoas com deficiência, a realidade das escolas ainda é precária. A língua de sinais não está presente na maioria das escolas brasileiras, desfavorecendo o desenvolvimento humano dos sujeitos surdos e também dificultando o desenvolvimento do ser genérico para si (DUARTE, 2013). Como afirma a Teoria Histórico-Cultural, a educação é uma necessidade para o pleno desenvolvimento humano, assim como a língua que permite uma maior interação social.

Por fim, foi possível apontar reflexões em torno da surdez, das leis que amparam as pessoas surdas, da inclusão social e principalmente do uso da Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação. O meio social foi organizado no sentido de promover a Libras. Os caminhos foram apontados, agora cabe a cada participante buscar o contato com a pessoa surda para que possa alcançar a fluência, pois, como foi destacado durante o curso, não é possível alcançar a fluência em uma língua com apenas 30h/a, mas é possível mudar concepções e práticas em torno das temáticas abordadas em sala.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 3ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

GIROLETTI, Marisa Fátima Padilha. **Cultura surda e educação escolar kaingang**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Paraná, 2008.

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

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes [dissertação]: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul / Shirley Vilhalva; orientadora, Ronice Muller de Quadros; co-orientador, Gilvan Muller de Oliveira**. - Florianópolis, SC, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas**

e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha 1994.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. Desarrollo del lenguaje y del pensamiento. In: Vygotski L.S. **Obras escogidas - Tomo III**. 2.ed. Madrid: Visor DIS, S. A, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. Las raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje. In: Vygotski L.S. **Obras escogidas - Tomo II**. 2.ed. Madrid: Visor DIS, S.A, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Imaginação e Criação na Infância**. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Quarta aula**: a questão do meio na pedologia. Tradução: Márcia Pileggi Vinha. Psicologia USP, São Paulo. 2010.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. Fundamentos de defectología. **Obras escogidas - Tomo V**. Madrid: Visor DIS, S. A, 1997.

# O LÚDICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS

*Fabiane Mota Rabelo*<sup>29</sup>

*Gilma da Silva Pereira Rocha*<sup>30</sup>

*Jennifer Karine Lima Vieira*<sup>31</sup>

*Thalita Ferreira Viana*<sup>32</sup>

## Introdução

Os estudos que permeiam a área de educação de Surdos abordados no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (GEPES/Cnpq), vinculado a Universidade Federal do Oeste do Pará, tem impulsionado pensar a inclusão destes alunos sob diferentes perspectivas. A reflexão acerca da temática, nos anos iniciais, torna-se relevante, pois se trata do desenvolvimento humano num período de escolarização onde todas as aprendizagens vividas e internalizadas pelas crianças refletirá no decorrer de sua vida, e dessa forma, o ambiente educacional compõe um espaço imprescindível para a aquisição da língua, no caso das crianças surdas, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa na sua modalidade escrita. Diante disso, a alfabetização de crianças surdas demanda o acesso e interação com sua língua materna a qual o professor pode em sua prática pedagógica se utilizar de processos lúdicos, e isso

---

29. Mestranda em Educação pela UFOPA. Membro do grupo de pesquisas da UFOPA: GEPES- Grupo de estudos e pesquisa em educação de surdos. Professora do Atendimento Educacional Especializado SEDUC/Santarém.

30. Doutoranda em Educação pela ULBRA. Mestra em Educação pela UFOPA. Membro do grupo de pesquisas da UFOPA: GEPES e GPEEPI- Grupo de pesquisas em educação especial e processo inclusivo. Professora do Atendimento Educacional Especializado da SEMED/Santarém. (rochagsp@gmail.com).

31. Graduanda do oitavo semestre do curso de Pedagogia pela UFOPA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos - GEPES-UFOPA.

32. Graduanda do oitavo semestre do curso de Pedagogia da UFOPA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Surdos - GEPES-UFOPA.

demanda o conhecimento da Libras para que a elaboração das atividades inclua a criança surda no processo de alfabetização.

De acordo com Lodi (2012), a política de inclusão dos alunos no ensino comum, adotada no Brasil, propõe um novo olhar acerca da produção acadêmica e das pesquisas no campo da educação de surdos. A autora reforça que nas últimas décadas o suporte legal (Brasil, 2002, 2005) tem delineado o lugar dos sujeitos surdos enquanto usuários de uma língua própria, ofertando, segundo estas recomendações oficiais, profissionais capacitados para promoção de acessibilidade e o ensino, como tradutores/intérpretes de Libras, professores bilíngues e professores surdos.

Neste aspecto, a inclusão poderá ocorrer quando as particularidades de cada indivíduo são valorizadas e atendidas. Bueno (2011), alerta para uma concepção ainda enraizada onde todos são iguais e, portanto, devem aprender de forma igual, condicionando a uma não adequação das atividades passadas em sala e prejudicando assim uma real aprendizagem.

Partindo da perspectiva do respeito à diversidade, o discurso hegemônico da inclusão, na ânsia da não rotulação e não estigmatização, propõe uma ação pedagógica que, ao fim e ao cabo, trata os desiguais como se fossem iguais, pois não reconhece que uma deficiência específica implica processos específicos de ensino que, se não efetivados, redundarão em não aprendizagem. (BUENO, 2011, p. 194).

O autor nos esclarece que a desconsideração da deficiência acarreta uma defasagem significativa na educação dessas crianças surdas, além de não terem suas particularidades respeitadas, também não participam dos conteúdos ali propostos. A inclusão não se reduz somente a presença do educando na

instituição de ensino, está além, quando de fato é reconhecida sua condição e valorizada a sua língua, o sujeito surdo se torna um aluno incluído. Diante dessa problemática, há a necessidade de se compreender esses aspectos para que a efetiva alfabetização desses alunos aconteça no ensino comum, pois esse processo também abrange o aspecto cognitivo, elemento essencial para o desenvolvimento humano, o que proporciona indivíduos ativos, autônomos e suscetíveis a novas aprendizagens através da língua.

Conforme mencionado acima, essa pesquisa se torna relevante pelo fato da alfabetização de crianças surdas ser um grande desafio, pois verificamos que muitos surdos concluem o ensino fundamental sem saber ler e escrever, pois não há uma mediação da Libras para aquisição da segunda língua, neste caso o português. Esse fato, constatou-se na dissertação de mestrado de Rocha (2013) que faz uma análise do ensino-aprendizagem de leitura literária para alunos surdos, utilizando filme como recurso pedagógico, em que a autora relata que os alunos surdos tiveram maior desempenho nas atividades de interpretação de textos quando a estratégia pedagógica em sala de aula era com recurso visual. Diante disso, verifica-se que a ausência dessas práticas com recursos visuais causa um prejuízo no ensino-aprendizagem do surdo, já que alguns alunos apenas decodificam os textos. Aliada a essa inquietação, tem-se também o fato de que o ato de ensinar a ler e a escrever para uma criança surda, deve-se pautar em uma prática pedagógica lúdica.

Tendo em vista o objetivo da pesquisa, é necessário lançar um olhar de maior atenção para o lúdico como ferramenta que subsidiará as estratégias pedagógicas usadas pelo professor em seu planejamento, pois deve ter claro o objetivo a ser alcançado, para que o educando surdo tenha um desenvolvimento e o

possibilite dominar e utilizar gradativamente a língua no uso social e educacional. Assim, para alcançar os objetivos da investigação, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, e como técnica para a análise dos dados foi realizada observações em sala de aula, a fim de averiguar as estratégias pedagógicas usadas pelos professores no processo de alfabetização.

Para a aquisição dos aportes teóricos, pesquisou-se em meio virtuais e livros os seguintes autores: Soares (2012, 2013), Rojo (2009) e Brito (2012) que abordam os conceitos de alfabetização, além de mostrarem que há uma diferença entre letramento e alfabetização. No que concerne à educação de surdos, embasou-se nos aportes teóricos de Quadros (2008), Martins (2011), Botelho (2010), Mazotta (2011), Lacerda e Lodi (2009) que discutem a alfabetização de crianças surdas, o bilinguismo, o ensino do português como modalidade escrita e aquisição da libras. Já Santos (2008), Kishimoto (1993) e Silva (2002) fundamentaram o lúdico como prática pedagógica.

Além destes teóricos, essa pesquisa se fundamentou nos documentos legais, como a Lei de Libras e o Decreto nº 5.626/2005 que regem a educação de surdos e preveem que o uso do bilinguismo é uma abordagem essencial para a alfabetização deste público, observando que não se limita em somente dispor as línguas em sala, mas sim valorizá-las como tal, pois é o instrumento pela qual a criança surda terá acesso à história construída pela sociedade e assim criando bases para seu desenvolvimento cognitivo, social, cultural e escolar. Portanto, nesse artigo faremos uma discussão teórica sobre os conceitos de alfabetização e letramento, as concepções usadas na escolarização de alunos surdos, o lúdico como recurso de ensino-aprendizagem no processo de alfabetização e as práticas pedagógicas para alfabetizar crianças surdas.

## Panorama teórico acerca da Alfabetização e Letramento de crianças surdas

Antes de abordarmos os aspectos teóricos da alfabetização de crianças surdas, é relevante compreendermos o percurso geral dessa temática, já que é uma discussão ainda desafiadora para nós pesquisadores e profissionais da área da educação. De acordo com Soares (2013), a trajetória teórica do conceito de alfabetização sofreu algumas mudanças, assim como no processo escolar. Para compreender esse processo é necessário percorrermos os aspectos pedagógicos do desenvolvimento da leitura e da escrita.

O primeiro aspecto a ser evidenciado é a diferença entre alfabetização e letramento, já que há certa confusão conceitual desses dois termos e por haver uma divergência conceitual entre os pesquisadores dessa área no que se refere aos conceitos, já que uns defendem que alfabetização e letramento são conceitos dissociados e outros que estão interligados. Soares (2013, p.18) tem a seguinte conclusão acerca do conceito de alfabetização que ele “não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado”. Esse fato provoca concepções diferentes acerca dos estudos linguísticos dos surdos, pois identificamos autores como Sousa e Mourão (2012) que utiliza a terminologia “alfabetização de surdos” e Quadros e Schmiedt (2006) que utilizam “letramento da educação de surdos”.

De acordo com Soares (2012), a palavra letramento é de origem inglesa, derivada de *literacy*, surgiu na metade dos anos 80, em virtude da nova concepção social acerca do ato de ler e escrever, pois as mudanças conceituais apontavam que não bastava apenas decodificar, mas fazer uso da leitura e da escrita.

É esse, pois, o sentido que tem **letramento**, palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês *literacy*: **letra** – do latim *littera*, e o sufixo – **mento**, que denota o resultado de uma ação (como por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir). **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 2012, p.18).

Com as mudanças conceituais, Soares (2012) afirma que a teoria da alfabetização tem um caráter interdisciplinar, porém, verifica-se que quanto mais há uma investigação dessa teoria, novas perspectivas e divergências surgem. Assim, há a necessidade de uma convergência dos estudos dessa teoria, a fim de contemplar os múltiplos aspectos que lhe são inerentes e as diversas contribuições teóricas de cada área do conhecimento.

Essa problemática é também consequência do contexto histórico, pois nos países de primeiro mundo o letramento surge como inquietação após já solucionada a questão da alfabetização, enquanto no Brasil os dois processos surgem juntos, o que gerou uma confusão conceitual e metodológica. Diante disso, urge uma compreensão mais ampla de alfabetização, propondo uma vivência com a cultura escrita e os objetos da cultura escrita, processo que foi denominado por Soares (2013) de “*desinvenção da alfabetização*”.

A partir dessas reflexões, Soares (2013) afirma que a alfabetização, fundamentalmente, significa aprendizagem, conhecimento e domínio do sistema da escrita alfabética; e letramento está relacionado às práticas sociais, o que comprova que cada um tem sua especificidade tanto teórica como prática, mas são dois processos indissociáveis.

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2013, p.14)

De acordo com Soares (2013), o ideal para o desenvolvimento do educando é alfabetizar letrando, pois haverá a ação de ensinar a ler e a escrever, assim como a vivência de práticas sociais de leitura e de escrita. A autora assim diferencia:

**ALFABETIZAÇÃO:** ação de ensinar/aprender a ler e a escrever.

**LETRAMENTO:** estado ou condição de quem não apenas saber ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. (SOARES, 2012, p.47)

Ainda no que tange ao aspecto conceitual, Rojo (2009) comunga do mesmo entendimento de Letramento estabelecido por Magda Soares, e ainda acrescenta que a ação de letrar não é específica da escola.

O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrinco contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p.98).

Britto (2012) também faz uma abordagem teórica acerca do termo alfabetização e letramento, ratifica que Soares não estabelece disputa entre esses dois processos, mas que eles se completam para que haja o desenvolvimento da criança:

O processo de inserção da criança no mundo da escrita (chame-se letramento ou alfabetização) começa antes do ensino fundamental e não se interrompe sequer com término da escolaridade regular. Letramento (ou alfabetização), nesse sentido, significaria viver no mundo da escrita, dominar os discursos da escrita, ter condições de operar com os modos de pensar e produzir da cultura escrita (BRITTO, 2012, p.16).

Assim, analisando essas concepções pode-se afirmar que a alfabetização e o letramento são práticas indissociáveis, mas deve-se compreender que o primeiro termo está associado à aquisição da leitura e escrita, já o letramento se refere à habilidade de utilizar a leitura e a escrita.

A partir dessas abordagens, estabelecermos o aspecto conceitual de alfabetização e letramento, subsídios importantes para adentrarmos a educação de surdos. Verifica-se, então, que o ato de aprender a ler e a escrever quando se refere à criança surda é um grande desafio, já que a inclusão desses alunos no ensino regular, de acordo com Martins (2011), ganha uma nova dimensão a partir da década de 1990, especialmente com a criação da Lei de Libras nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto 5.626/2005. O contexto histórico da educação de surdos aponta a utilização de três concepções usadas na escolarização desses deficientes. O primeiro é chamado de oralismo, criado por Samuel Heinick (1727-1790), tinha como objetivo ensinar o surdo a falar, pois através da oralidade é que se poderia obter conhecimento e ser inserido socialmente, afirma Mazotta (2011).

Um novo olhar sobre o desenvolvimento cognitivo do surdo aponta a *comunicação total* como concepção educacional e estratégia de ensino para as práticas de escolarização. Na realidade, essa segunda concepção era um oralismo disfarçado, pois considerava válido qualquer tipo de tentativa de comunicação com o

surdo, como gesto, mímica, português sinalizado, leitura labial entre outros. Acerca desse aspecto, Márcia Honora afirma que:

A abordagem não tinha uma estrutura específica e possibilitava toda e qualquer forma de comunicação possível, porém, não tendo propiciado o desenvolvimento educacional esperado, também caiu em desuso e foi abolido a partir de 2000. [Conclui que] Uma das atribuições do fracasso da Comunicação Total é a falta de inserção na comunidade surda, da identidade surda e do uso adequado da Língua Brasileira de Sinais, como forma efetiva de comunicação das pessoas surdas. (HONORA, 2014, p. 92).

Sá (2006) ressalta que as duas concepções foram criticadas, porque não favoreciam o pleno desenvolvimento das pessoas surdas, já que não valorizava a sua língua majoritária, proporcionando perda cognitiva, linguística, socioafetiva, cultural e também na aprendizagem. Quadros (2008) faz crítica às duas concepções, ratificando os prejuízos que a comunidade surda até então está obtendo com essas práticas. Ressalta-se que a autora utiliza a expressão *bimodalismo* para se referir à segunda abordagem de escolarização. É enfática ao afirmar que há defasagem na leitura e escrita de crianças surdas com a prática do bimodalismo:

Esse sistema vem demonstrando não ser eficiente para o ensino da língua portuguesa, pois tem-se verificado que as crianças surdas continuam com defasagem tanto na leitura e escrita, como no conhecimento dos conteúdos escolares (QUADROS, 2008, p. 26).

Uma nova perspectiva ocorre no ambiente educacional das crianças surdas, quando surge a concepção do *bilinguismo*, o mesmo caracteriza-se, de acordo com Quadros (2008), pelo uso de duas línguas no cotidiano escolar e social, a Libras, língua materna do surdo, (L1) e a língua portuguesa (L2).

A partir da compreensão dessas três concepções, que acarretam em diferentes métodos de ensino, os estudos na área da surdez apontam que o bilinguismo é o mais adequado para alfabetizar crianças surdas, pois há a valorização da língua natural – Libras – que será utilizada para estruturar seus pensamentos, já a língua portuguesa será usada na modalidade escrita. Desta forma, o processo de alfabetização da pessoa surda requer, primeiramente, a aquisição de Libras e depois o aprendizado da língua portuguesa.

Um outro aspecto a ser analisado no processo da educação de crianças surdas é o letramento. Quadros e Schmiedt se fundamentam em Magda Soares para fazer esse esclarecimento:

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

Portanto, o letramento para crianças surdas não difere dos ouvintes, pois em ambas é necessário ter a habilidade social da leitura e da escrita, porém, segundo Botelho (2010) não é um fato ainda muito comum no ensino-aprendizagem do surdo, pois muitos professores ainda estão presos ao ensino gramatical, desvinculado do contexto social, trazendo como consequência o ato do aluno apenas decodificar vocábulos. A partir dessa concepção que se pode postular que a alfabetização de crianças surdas na língua portuguesa “acontece quando a leitura e a escrita estabelecem relação de significado com a Libras e não apenas como repetição e cópia de palavras” (ROCHA, 2016, p. 35).

## O lúdico como recurso de ensino-aprendizagem no processo de alfabetização

O lúdico no processo de ensino-aprendizagem é um método educativo e importante para as crianças de diversas faixas etárias, permitindo prazer e dedicação das partes envolvidas nessa interação. SANTOS (1997, p.12), aponta que “a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão”. O olhar sobre o lúdico não deve ser compreendido somente como diversão, mas como de grande significância no processo de ensino-aprendizagem na fase da infância, sempre levando em consideração três aspectos importantes: O que ensinar? Como ensinar? Qual objetivo? Esses devem ser o tripé no momento de planejarmos as práticas pedagógicas, especialmente quando se refere à educação de surdos.

A educação lúdica, neste trabalho está fundamentada nos estudos de Santos (2008), que nos fala que a estrutura de ensino faz parte da vida do ser humano e, principalmente da vida da criança desde o nascimento, e vem ganhando seu lugar nos mais variados espaços da sociedade.

A primeira fase da vida da criança é a que mais necessita da utilização do lúdico como função pedagógica de aprendizado, buscando o domínio do conhecimento mais abstrato, onde a criança mergulha profundamente sem perceber e começa a descobrir o mundo em sua volta e as relações entre as pessoas, inicia os estudos, aprendem regras, compreensão, valores e entre outras habilidades. Kishimoto (1998, p. 23) aponta que

Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral

da criança. Nesse sentido, qualquer jogo empregado pela escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta o caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo.

O lúdico torna-se um processo de fundamental importância no desenvolvimento da infância, onde a realidade e o faz de conta intercalam-se, facilitando momentos de aquisição de conhecimento e compreensão do mundo, fato que auxilia na evolução completa da criança, favorecendo por meio do lúdico a aquisição dos objetivos escolares. A partir dessas abordagens, verifica-se que as atividades lúdicas também são um dos principais recursos para a inclusão de crianças surdas.

As práticas pedagógicas com o lúdico possibilitam ao docente fazer com que o conteúdo se torne mais significativo na aprendizagem das crianças, pois esta estratégia estimula nas crianças a noção de que aprender é um processo divertido, fato que potencializará a criatividade e contribuirá para o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras memórias funções cognitivas estão profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo. [...]. (OLIVEIRA, 2011, p. 164).

O uso do lúdico no processo de alfabetização permite ao aluno um desenvolvimento integral aproximando-o de forma mais real possível de sua realidade, já que as brincadeiras lhe permitem momentos prazerosos no ensino-aprendizagem.

O educador deve utilizar essa metodologia como alternativa que auxilia no desenvolvimento da criança, pois além de proporcionar momentos de prazer e diversão, a brincadeira pode exercitar o pensamento, o raciocínio lógico, assim como outras habilidades cognitivas que permitam uma compreensão do meio, o que contribui no processo de desenvolvimento cognitivo das diferentes áreas do conhecimento e ainda facilitar a aprendizagem. Dessa forma, os alunos e o professor são beneficiados pela inter-relação que o lúdico e o ensino propiciam na sala de aula.

Desse modo, o aluno que se sente sozinho e que participe de pequenos grupos passa a se relacionar com os demais da turma, tornando a sala de aula um ambiente agradável e estimulador, assim, o jogo e a brincadeira compreendem duas grandes bases de apoio para o desenvolvimento de uma aprendizagem eficiente da criança, Kishimoto nos diz:

Brincando [...] as crianças aprendem [...] a cooperar com os companheiros [...], a obedecer às regras do jogo [...], a respeitar os direitos dos outros [...], a acatar a autoridade [...], a assumir responsabilidades, aceitar penalidades que lhe são impostas [...], a dar oportunidade aos demais [...], enfim, a viver em sociedade. (KISHIMOTO, 1993, p. 110)

Portanto, é importante compreendemos que as atividades lúdicas fazem com que o aluno aprenda com alegria, prazer, sendo relevante ressaltar que a educação lúdica é aprender a brincar brincando e brincar aprendendo. É mister ainda observar que no brincar as crianças tornam-se agentes de sua experiência social, estabelecem diálogos, organizam com autonomia suas ações e interações, constroem regras de convivência social e de participação nos jogos e brincadeiras.

## **Reflexões sobre o lúdico como prática pedagógica no processo de alfabetização de crianças surdas**

No contexto da educação de surdos há a necessidade de entender que as particularidades desses indivíduos necessitam de um planejamento e de métodos diferentes, para que de fato se efetive o ensino-aprendizagem. É notável que uma criança surda vivencia o mundo de forma diferente de uma criança ouvinte, pois ela percebe o mundo de modo mais concreto, no plano visogestual, assim, as atividades desenvolvidas com essas crianças devem estar direcionadas nessa modalidade para que a compreensão seja mais efetiva, a fim de que a apropriação da língua de sinais venha de forma mais significativa e orgânica.

O ambiente escolar é um local que deve estimular a interação e comunicação em Libras para que ela possa se sentir parte da instituição de ensino, atendendo, também, as particularidades e necessidades educacionais dessas crianças, para que após a aprendizagem da língua de sinais, elas possam, através da sua língua, aprender a língua portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita. De acordo com Honora (2014), a maioria dessas crianças surdas são filhos de pais ouvintes e que geralmente fazem a apropriação linguística tardiamente, sendo que devem fazer a apropriação de duas línguas, a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua, portanto, a instituição de ensino precisa se preparar para lidar com essa situação, modificando, se necessário, a infraestrutura da escola e, principalmente, adequando o seu currículo para que a inclusão desse aluno seja realizada. É importante ressaltar que não estamos tratando de uma inclusão-excludente, em que o aluno apenas é posto na sala de aula, entre os alunos ouvintes, mas que nada é feito para que sua inclusão no processo escolar seja

feita, estamos tratando de uma inclusão em que se é construído um currículo que atenda tanto os alunos surdos como ouvintes, respeitando sempre as particularidades de todos.

Atualmente, presenciamos uma discussão sobre a importância da aquisição e da aprendizagem de duas línguas- a língua de sinais e a língua portuguesa. Esta discussão é fundamental para o investimento da qualidade de educação para o surdo. Entretanto, os educadores não podem negligenciar uma discussão fundamentalmente importante- um projeto pedagógico que realmente atenda às metas educacionais para uma criança surda (SANTOS, 2012, p. 78).

O brincar nessa fase é uma atividade indispensável para que a criança possa se desenvolver socialmente, emocionalmente e intelectualmente. Assim, é de extrema importância para o desenvolvimento linguístico da criança, pois ele “[...] promove determinados valores educacionais como cooperação, desenvolvimento linguístico, crescimento social, habilidade de pensar criticamente, desenvolvimento de valores morais etc.” (SILVA, 2002, p. 56), estimulando assim, a colaboração, o respeito às normas de organização, a observar e compreender as situações que envolvem obrigações e as lições que cada jogo tem a oferecer. Portanto, as brincadeiras ensaiam as situações que podem ser encontradas em sociedade, estimulando a participação das crianças para que elas possam entender as dinâmicas sociais e de acordo com as experiências se expressarem fisicamente e principalmente linguisticamente.

O brincar como atividade lúdica para a alfabetização de crianças surdas é necessário para que ela, nas experiências vividas nas brincadeiras, consiga entender como funciona a dinâmica social e cultural da sua comunidade, reconhecendo a si mesmo e ao outro diferente de si, pois, por meio dessa atividade

de lúdica a criança pode expandir o seu conhecimento sobre o mundo que a cerca e da sociedade em que vive. A aquisição da língua de sinais e da língua portuguesa na modalidade escrita, terá mais significado, portanto, através de atividades que usem o lúdico como principal metodologia.

A criança surda experiencia o mundo de forma mais concreta, como já foi dito, principalmente experiências visuais e de manipulações, assim, é interessante se pensar em atividades que usem esses dois sentidos, para que seja mais significativo e proveitoso para elas. Essas seriam atividades de manipulação de objetos, de faz de conta, etc. Silva (2002), também discorre sobre isso, quando expõe como essas vivências influenciam na aprendizagem da língua de sinais:

Desde sinalizar, até manipular objetos e fazer gestos, o uso das mãos é fundamental para a criança surda. No entanto, sua “multifuncionalidade” acaba por estruturar outra forma de compor o brincar, pois com a mão se articula: o sinal, os gestos e a manipulação de objetos, requerendo um modo de funcionamento lúdico diferenciado [...]. (SILVA, 2002, p. 14).

Assim, para que esse desenvolvimento linguístico seja aprimorado, a presença de um par que faça uso da língua de sinais é essencial, pois esse irá apresentar a essa criança os sentidos e significados das brincadeiras, refinando o conhecimento da criança surda sobre sua própria língua, bem como dando liberdade à criança para que use a língua de sinais sem precisar de outro que faça a mediação das interações.

Para que ocorra a alfabetização de crianças surdas é necessário que a instituição de início se distancie do conceito que restringe a escrita como a representação gráfica da língua oral, passando a divulgá-la como uma continuidade do desenvolvimento

linguístico de um indivíduo, para que assim o sujeito surdo se sinta pertencente a essa construção, logo a língua oral e a língua de sinais devem estabelecer um “diálogo” entre si, produzindo assim uma melhor dinâmica para o ensino da escrita para os surdos, como afirma Lacerda e Lodi (2009, p. 159):

[...] por intermédio da Libras os surdos podem ter acesso à linguagem escrita [...]. Por ela, os surdos podem “dialogar” com a escrita, fazer suas próprias leituras, construir seus sentidos; podem “falar” sobre os materiais escritos, ao mesmo tempo em que são “falados” por eles. Tornam-se interlocutores a partir de suas próprias histórias (de mundo e como leitores).

Para que ocorra uma alfabetização de fato significativa, o professor deve utilizar estratégias lúdicas para a apresentação da leitura e escrita para os surdos, a fim de que despertem neles o desejo de se apropriar dessas concepções. É existente a “[...] necessidade dos surdos serem imersos em situações de leitura significativas, que envolvam temas diversos desenvolvidos em gêneros discursivos variados.” (LODI, 2004, p. 242). A não apresentação do uso da leitura e da escrita no meio social poderá gerar maiores dificuldades para a alfabetização desses indivíduos.

Assim, pode-se compreender que a melhor metodologia para uma alfabetização efetiva é necessário, inicialmente, a valorização da língua de sinais como L1 e a partir da apropriação dessa, trabalhar a apropriação da escrita da língua portuguesa como L2. O brincar é importante para que essas atividades tornem-se mais lúdicas e relevantes na vida dessas crianças, assim para que elas se tornem significativas deve-se buscar formas sociais da leitura e da escrita, como por exemplo: contação de histórias; textos que tratam da realidade das crianças surdas; fábulas e contos de fada; contação de piadas; receitas de comida e

etc. Todas levando em consideração o cotidiano dessas crianças, as suas particularidades e os saberes adquiridos anteriormente.

## **Considerações finais**

O estudo em questão nos leva a compreender que o processo de alfabetização de crianças surdas não está reduzido ao ensino do alfabeto datilológico. Este processo deve envolver a leitura e a escrita de maneira que sejam significativas para a criança e assim possam construir a sua autonomia, sua criatividade e sua compreensão do contexto a qual está inserida. E todo este processo precisa ser essencialmente mediado pela língua de sinais, pois sabemos que a Libras é uma língua estruturada e já reconhecida em nosso país a partir da Lei nº 10.436/02. Além do mais, é garantido o direito ao surdo por meio do Decreto 5.626/05 o ensino da Libras como primeira língua, e da língua portuguesa, modalidade escrita, como segunda língua. Portanto, o processo de alfabetização deve ocorrer, primeiramente, pelo ensino da L1 e, posteriormente, o ensino da L2.

Dentro desse contexto, a valorização do lúdico como estratégia de ensino potencializa o processo de alfabetização de crianças surdas agregado ao uso de metodologias visuais, incluindo todas as crianças e assim evitando que o processo de ensino e aprendizagem não seja significativo, desmistificando um olhar ainda existente de que jogos e brincadeiras são objetos inaproveitáveis para o ensino e aprendizagem. Para que se tenham os direitos dessas crianças garantidos é necessária uma reformulação na estrutura pedagógica da escola, buscando estratégias de ensino mais visuais e dinâmicas, no contexto de uma sala bilíngue, além de práticas que possam atender alunos surdos e ouvintes, pois essa seria uma inclusão de fato. Apesar de

se ter métodos que auxiliem na alfabetização de surdos, ainda se percebe como é necessário estudos que busquem amenizar as inquietações acerca dessa temática e utilizem metodologias lúdicas que facilitem o processo de ensino-aprendizagem.

## Referências

ALMEIDA, P.N. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo, SP: Loyola, 1995.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação de surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: questões conceituais de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 25 de abr. 2002.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 23 de dez. 2005.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIAS, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3ª ed.rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p.3-19.

HONORA, Márcia. **Inclusão Educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização: Ensino Fundamental, 1º ciclo**. São Paulo: Cortez, 2014.

KISHMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais Infantil: O jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes 1993.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

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

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Feitosa Broglia de. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (Orgs). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. cap. 9. p. 143-160.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. 5ª. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.17-26.

MAZZOTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Z.M.R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

QUADRO, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L.P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos: aquisição de linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997; 2008 (reimpressão).

ROCHA, Gilma da Silva Pereira. **O ensino-aprendizagem de leitura literária para alunos surdos intermediada por filmes**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade de Los Pueblos de Europa Málaga- Espanã. Consórcio Universitário Euroamericano, 2013.

\_\_\_\_\_. **Aprendendo a falar e a escrever com as mãos: o professor alfabetizador diante do desafio de alfabetizar a criança surda**.

2016. 111f Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

ROJO, Roxane. **Letramento múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura surda, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SANTOS, Santa Marli Pires. **Brinquedoteca: A criança, o adulto e o lúdico**. 2004.

\_\_\_\_\_. **O Lúdico na Formação do Educador**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

SANTOS, Kátia Regina de Oliveira Rios Pereira. Projetos educacionais para alunos surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa; FRENANDES, Eulália. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012, p.71-87.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Como brincar as crianças surdas**. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. 6ª ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

SOUSA, Wilma Pastor de Andrade & MOURÃO, Carlos Antonio Fontenele. Alfabetização da pessoa surda: desafios e possibilidades. In: Brasil, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Caderno de educação especial: A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. Brasília: MEC, SEB, 2012. p.28-32.

OLIVEIRA, Z.M.R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

# A CRIANÇA SURDA NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO INCLUSIVO: A (IN)VISIBILIDADE DA SUA DUPLA CONDIÇÃO DE PERTENCIMENTO CULTURAL

*Danielle Matos Correia Ribeiro*<sup>33</sup>

*Silvia Lucia Lopes Benevides*<sup>34</sup>

## Introdução

As concepções relativas ao currículo têm ganhado um lugar de relevantes discussões no cenário educacional. O que antes era considerado um documento de cunho técnico, que se preocupava essencialmente em traçar metodologias, propor mecanismos de organização e estruturação do ensino e aprendizagem, passou a ser contemplado e discutido em uma nova perspectiva. Não se trata somente de enumerar e definir conteúdos que devem ser abordados e ensinados aos alunos nas escolas.

O currículo passou a ser visto como um artefato sociocultural (MOREIRA; SILVA, 1995) uma construção histórica, que pode e deve ser alterado, reconstruído, repensado, mediante cada realidade vivida, cada contexto social, cultural e educacional específico. Esse olhar mais crítico para o currículo ressalta a relação existente entre os aspectos sociopolíticos e epistemológicos no âmbito da escolarização e as relações de poder imbricadas. Estas se estabelecem em contextos sociais e culturais diversos, onde se dão as relações sociais, seja em ambientes de trabalho, em casa, em ambientes religiosos ou escolares.

33. Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB; Especialista em Libras- Docência e Interpretação- Faculdade Santo Agostinho- FACSAs; e-mail: danielle.ribeiro@ufrb.edu.br

34. Professora da Universidade do Estado da Bahia- UNEB; Doutora em Educação - Universidade Federal da Paraíba-UFPB; Coordenadora do Curso de Especialização em Formação para Professores em Letras Libras- UNEAD/UNEB/UAB; e-mail- sbenevides@uneb.br

O poder, segundo Veiga-Neto (1995), se manifesta em todas as relações como uma ação sobre outras ações possíveis. Assim, nos espaços onde existem indivíduos culturalmente distintos interagindo, compartilhando e adquirindo conhecimentos, se manifestam relações de poder. Estas, portanto, podem ser percebidas nos espaços escolares inclusivos, onde estão presentes crianças surdas e ouvintes.

Nesse contexto, o currículo se torna um instrumento privilegiado, capaz de valorizar e favorecer um grupo e seu capital cultural (BOURDIEU, 2013) em detrimento de outros. Ele pode conceder vantagens e dar visibilidade a uma cultura e não à outra, ou pode dar voz às diferentes culturas. O que se percebe é que o currículo vem sendo constantemente construído tendo em vista o pensamento hegemônico e a padronização, em detrimento à diversidade, às especificidades e particularidades próprias dos humanos.

Dessa forma, durante o processo de escolarização, determinadas culturas se tornam invisíveis por representarem uma minoria e não serem evidenciadas no currículo. Isso é o que vem ocorrendo com a cultura surda. Para Santos e Lopes (1997).

Isso significa que a cultura de diversos grupos sociais fica marginalizada do processo de escolarização e, mais do que isso, é vista como algo a ser eliminado pela escola, devendo ser substituída pela cultura hegemônica, que está presente em todas as esferas do sistema de ensino. De fato, a escola assumiu historicamente o papel de homogeneização e assimilação cultural (SANTOS; LOPES, 1997, p.36).

Remetendo à elaboração do currículo na perspectiva da educação inclusiva, espera-se que ele atenda a todas as crianças, levando em consideração suas singularidades e particularidades.

des. Dessa forma, o currículo inclusivo poderá tornar visíveis as diferenças e os diversos grupos sociais presentes nos espaços escolares.

A busca por um currículo inclusivo rompe com os valores relativos à competitividade, ao individualismo, à busca de vantagens individuais. Os princípios de um currículo inclusivo supõem a definição de alguns conhecimentos a serem apropriados por todos os estudantes, respeitando-se as singularidades, diferenças individuais e de grupos sociais (BRASIL, 2012, p.08).

A partir desse olhar para as individualidades de cada criança, o currículo inclusivo deve dar visibilidade a cada uma delas, valorizando aspectos específicos do grupo social ao qual ela pertence e características culturais inerentes. Nesse contexto se encontram as crianças surdas.

Ressaltando a particularidade vivenciada por essas crianças de pertencimento a duas culturas: cultura infantil e cultura surda, questiona-se a partir de qual concepção o currículo inclusivo vem sendo construído, levando-se em consideração as necessidades educacionais da criança surda e suas especificidades?

Destaca-se a perspectiva da teoria crítica apresentada por Moreira e Silva (1995) para os quais o currículo:

Transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal- ele tem uma história, vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (p.8).

Para esses autores, o currículo possui uma história que está ligada à maneira como a sociedade e a educação se organizam.

Portanto, a construção curricular não deve ser engessada em si mesma, imutável, desconsiderando o tempo, o espaço e as particularidades dos sujeitos a ela diretamente vinculados. Ela deve ser dinâmica, específica, baseada no respeito à diversidade e na valorização das alteridades, contribuindo de maneira singular para a formação das identidades individuais e sociais.

O currículo produz identidades sociais particulares (MOREIRA; SILVA, 1995). Assim, no contexto de educação inclusiva, é inaceitável que ele apresente uma proposta universalista em sua constituição, desconsiderando a presença da criança surda no espaço escolar inclusivo, ou ainda que seu olhar esteja voltado exclusivamente para a maioria, para o grupo dominante. Se isso acontece, ele perde a sua essência enquanto instrumento para a promoção da igualdade de direitos e da equidade nas relações, para o atendimento àqueles que precisam ser vistos com um olhar que aprecie as diferenças e a diversidade.

Assim, a partir dessas reflexões surge a questão que norteia esse trabalho: o currículo, na perspectiva da educação inclusiva, propicia a visibilidade da criança surda na sua dupla condição de pertencimento cultural, a saber, às culturas surda e infantil?

Para realização do que se propõe, realizamos pesquisa nos documentos oficiais que orientam os sistemas de ensino para inclusão dos estudantes surdos no âmbito escolar, assim como aqueles que orientam a sua organização curricular: Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica- DCN (BRASIL, 2013) e Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017). Considerando a necessidade de analisar o currículo em ação, em práticas educativas voltadas para crianças surdas, recor-

reremos a pesquisas empíricas tendo como base de dados o Banco de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos Capes/MEC, a partir dos descritores: “currículo inclusivo”, “cultura surda”, “criança” e “infância surda”. Elegemos como fontes as pesquisas realizadas por Franzoi (2016); Silva (2017) e Rodrigues (2018). Como referências principais utilizamos estudos sobre currículo e cultura (MOREIRA; SILVA, 1995); criança e infância (COHN, 2005), cultura surda e identidade surda (SKLIAR, 2015; STROBEL, 2008; PERLIN, 2006), cultura infantil (SARMENTO, 2008; CORSARO, 2009).

O artigo está organizado em três capítulos: no primeiro, o currículo e as especificidades da criança surda, refletimos sobre a organização curricular em uma perspectiva inclusiva, destacando a importância em compreender essa criança no contexto da diversidade e da diferença. Enfatizando a experiência visual como elemento primordial na produção linguística, cultural e, consequentemente, identitária dos surdos, salientamos a emergência de transformações profundas nas diretrizes e bases que orientam os currículos escolares em nosso país. Esses, adotando ainda uma perspectiva cultural padrão e homogeneizante, desconsideram e não dão visibilidade as especificidades culturais da criança surda, que repercutem em práticas escolares excludentes.

No segundo capítulo, refletimos sobre a condição de duplo pertencimento cultural da criança surda, demonstrando a especificidade de sua produção identitária, ao se desenvolver e se constituir enquanto sujeito, em ambientes diversos, que lhe faz conviver com culturas distintas: cultura infantil, cultura surda e cultura ouvinte. Ressaltamos a necessidade de visibilidade no currículo inclusivo, dessa disposição complexa de pertencimento que situa essa criança, não somente na condição bilingue, como também bicultural.

Finalmente, no terceiro capítulo, promovemos uma reflexão sobre a língua de sinais e o contexto da criança surda, acentuando a importância dessa na comunicação e expressão dos surdos e sua legitimidade enquanto sistema linguístico utilizado por eles. Abordamos as particularidades das línguas de sinais e sua relação com a cultura surda, bem como aspectos relevantes da Libras enquanto língua brasileira de sinais. Destacamos a importância de a criança surda aprender a sua língua de sinais na escola, assim como adquirir os conhecimentos necessários para a sua formação através dessa língua.

## **O currículo e as especificidades da criança surda**

As primeiras interações da criança surda com o mundo ao seu redor acontecem a partir de experiências visuais. As cores, paisagens, as expressões das pessoas que as cercam - repletas de sentimentos e emoções - passam, pouco a pouco, a ser compreendidas por elas. Essas experiências no universo da criança surda ganham um sentido muito mais amplo, diferente do contexto da criança ouvinte, e lhe confere uma característica bastante peculiar. Isso se deve ao fato de que, diferente da ouvinte, a criança surda recebe informações principalmente através do canal visual.

Perlin e Miranda (2003) afirmam que:

Experiência visual significa a utilização da visão, em (substituição total a audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia de leitura (218).

Nas palavras de Skliar (2015) as experiências visuais fazem parte do conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. A visualidade possui outro significado nos processos comunicativos da criança surda. Para esta, a visão representa muito mais que um sentido, pois desempenha uma função que vai além do ato de enxergar, de ver e/ou admirar. Ela ocupa um lugar de diferença linguística, e se constitui enquanto canal essencial na comunicação, pois a criança surda se comunica através da língua de sinais.

Assim como os olhos, as mãos também são canais de comunicação para a criança surda, pois através delas a criança interage, ao passo que executa os sinais e transmite suas ideias e pensamentos, expressa suas opiniões e desejos. Nesse sentido, as mãos significam muito mais que a parte do corpo responsável pela realização de tarefas: elas se constituem enquanto veículos de comunicação capazes de relatar histórias, revelar segredos, indicar caminhos. Elas são instrumentos de poder e força em um sentido mais amplo. Através delas o que está guardado e internalizado, o que precisa ser dito e compartilhado, se faz conhecido, pode ser “escutado” e compreendido.

Para Quadros (1997),

A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. As línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar ideias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos. Pensar sobre surdez requer penetrar no “mundo dos surdos” e “ouvir” as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a “língua de sinais” (p.119, grifos da autora).

Esse canal linguístico, tão especial e encantador da criança surda, que desperta tanta atenção e curiosidade em quem o observa é um instrumento de expressão de vida e de sensações que fluem através de cada movimento articulado. Combinados a expressões faciais e corporais, os movimentos empregados na execução dos sinais que podem parecer singelos e sem sentido estão carregados de significados.

Toda essa complexidade é parte da essência do ser da criança surda, e é importante que ela visualize a surdez não como uma falta ou ausência que lhe torna inferior, mas como uma marca que a torna diversa e que representa parte de quem ela é. Esse conhecimento do seu próprio eu e aceitar-se a si mesmo tem uma enorme implicação na formação da identidade da criança surda, interferindo diretamente na sua afirmação enquanto sujeito. Essa aceitação - de pertencer a um grupo específico, ter uma cultura própria e ser diferente - é construída também no espaço escolar.

Dessa forma, visando promover a educação de maneira igualitária à luz da inclusão, em ambientes que são compartilhados por crianças surdas e ouvintes, o currículo deve ser elaborado de modo que atenda as especificidades também da criança surda. Ele precisa articular práticas pedagógicas que explorem a visualidade nas salas de aula inclusivas e promovam o uso da língua de sinais, valorizando esses aspectos tão importantes para a criança surda nos espaços escolares.

As mudanças curriculares que busquem a visibilidade da criança surda trazem uma série de benefícios, não somente no campo da educação, mas também na sua formação enquanto sujeito. Ao sentir-se valorizada no ambiente escolar, a criança surda pode conquistar seu espaço e autonomia, entendendo o seu papel e a sua importância na comunidade escolar.

A partir das relações que a criança surda vai tecendo com seus próximos, surgem possibilidades de experimentar novas sensações, novas interpretações, novos conceitos. A dinâmica da própria vida brinda oportunidades de crescimento e amadurecimento, decorrentes da rede de relações que essa criança passa a construir ao passo que vai interagindo socialmente. Assim, constantes inovações e transformações que surgem no campo das interações sociais, e grande parte delas ocorrem no ambiente escolar, são presenciadas e vividas pelas crianças surdas.

Esse fato pode contribuir para que ocorram mudanças na sua realidade, oriundas das suas leituras de mundo - bem diferentes das concepções dos adultos - do seu desenvolvimento cognitivo, das relações que estabelecem entre si, das suas percepções diversificadas. Essas experiências fluem em todos os espaços nos quais ela esteja presente, enquanto compartilha o seu tempo com seus pares e com outros membros da sua comunidade.

Assim, o currículo precisa compreender a criança surda a partir de uma concepção integral, atentando para todas as suas necessidades nesses espaços onde ela se apresenta enquanto estudante, enquanto criança e ser social. “A existência da surdez como uma diferença declarada na escola é um elemento capaz de fazer pensar a instituição e o currículo produzido pela mesma” (LOPES, 2015, p.117). Dessa forma, a partir da compreensão acerca da importância de entender a criança surda no contexto da diversidade e da diferença é possível propor métodos, modelos e formas de estruturação e organização curriculares que não somente valorizem as suas especificidades, mas também garantam que seus direitos já conquistados sejam respeitados e vivenciados na prática.

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) surge em

resposta a um movimento mundial que entende a inclusão enquanto uma ação que deve acontecer e trazer modificações no âmbito social, político, cultural e educacional. Isso implica na necessidade de se pensar a possibilidade de um currículo que, alinhado a essa política, promova a visibilidade da criança surda nos espaços de aprendizagem.

Fica determinado que todos os alunos têm direito de estudar e aprender juntos, recebendo uma educação de qualidade e igualitária, não importando sua condição física, psicológica, social, cultural ou econômica. Dessa forma, a escola deve ser um espaço responsável por promover a inclusão em sua essência, levando sempre em consideração os direitos humanos, onde a diversidade e a igualdade caminham juntas, e a equidade deve estar presente em todas as ações. Estas ações, por sua vez, precisam ser contempladas no currículo escolar para que sejam garantidos à criança surda seus direitos alcançados.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) prevê para o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras, sendo o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita para estudantes surdos, serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. Em virtude da diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. Além disto, o documento prevê atendimento educacional especializado para os estudantes surdos, mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira, ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais (BRASIL, 2008).

As orientações legais para a organização curricular, nomeadamente: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica- DCN (BRASIL, 2013) e Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), não contemplam as especificidades culturais da criança surdas. Não mencionam, portanto, quaisquer aspetos relativos as pessoas surdas. De forma genérica, utilizam os termos “estudantes com deficiência” (BRASIL, 2017, p. 16), e “alunos com deficiência”, considerando alunos com deficiência “aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial” (BRASIL, 2013, p. 163). Fica evidenciado nesses documentos, um discurso da deficiência em detrimento do discurso do reconhecimento político da surdez como diferença e como experiência visual (SKLIAR, 1997).

As Diretrizes Curriculares Nacionais, implicitamente, nos remetem aos estudantes surdos e cegos quando referem-se aos “estudantes que apresentam necessidades diferenciadas de comunicação”, aos quais o acesso aos conteúdos “deve ser garantido mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), bem como a garantia da tecnologia assistiva” [...] (BRASIL, 2013, p. 429). Essa abordagem reducionista desconsidera o status de língua da Libras assegurado inclusive, na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e reduz o papel da linguagem apenas a um código e mero instrumento comunicativo. Cabe a observação feita por Castro Júnior (2015, p.16) que “o uso de sinais pelos Surdos ultrapassa os objetivos de uma simples comunicação, constituindo-se no meio pelo qual se expressam as subjetividades e as identidades desses indivíduos”.

A BNCC aponta para a “necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme esta-

belecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)” (BRASIL, 2017, p.16). Entretanto, em dissonância com o parágrafo IV, do Artigo 28 da referida lei, no que se refere a oferta de educação bilíngue em Libras, como primeira língua, e na modalidade escrita da língua portuguesa, como segunda língua, observa-se na BNCC, conforme Ramos e Martins (2018) “uma ênfase na oralidade e escrita da Língua Portuguesa, e nos métodos fonológicos de ensino, invisibilizando os alunos surdos visto que os sons não acrescentam a esses.” (RAMOS; MARTINS, 2018, p.22). Desconsidera-se, portanto, as especificidades da Libras no que se refere aos canais de produção e reprodução, diferentes dos das línguas orais assim como por sua característica visual (LEBEDEFF, 2014, p. 1074).

É direito da criança surda receber um ensino de qualidade no ambiente escolar onde ela esteja inserida. No entendimento da política inclusiva, todas as escolas devem buscar fazer as flexibilizações curriculares necessárias para recebê-la, trabalhando para que ela permaneça na escola, se desenvolva e tenha êxito em toda a sua trajetória acadêmica.

Para que isso aconteça, é necessário que o currículo passe por profundas transformações, incluindo todas as ações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, as metodologias utilizadas no ensino, as formas de avaliar os alunos e de construir essas avaliações, a elaboração das aulas e os mecanismos utilizados para explaná-las, bem como a estruturação e organização do Projeto Político Pedagógico institucional precisam estar muito bem definidas no currículo, pois ele é o instrumento que vai definir as formas de planejar, de agir e executar as atividades escolares.

## **A condição de duplo pertencimento cultural da criança Surda**

As culturas nascem das inter-relações sociais, na partilha de saberes, na transmissão de conhecimentos. Elas são resultado da história de cada um dos que contribuem com suas experiências de vida, inclusive daqueles que já não estão mais presentes. Nessa perspectiva, os indivíduos tanto criam como mantêm a sua própria cultura (STREY, 2002), sendo capazes de construir sua própria identidade, a partir da convivência social com seus semelhantes, com aqueles que compõem a comunidade na qual eles estão inseridos (FERNANDES; ZANELLI, 2006).

Para a antropologia, uma das características que diferenciam o homem dos animais é a capacidade de produzir e adquirir conhecimentos, criar costumes e tradições. A habilidade de influenciar o meio em que vive e ser influenciado por ele é algo potencialmente humano. Nesse sentido, é plausível considerar que “as crianças não são apenas produzidas pelas culturas mas também produtoras de cultura” (COHN, 2005, p. 35), nesse espaço de produção cultural propõe-se um olhar para a criança surda.

O universo cultural da criança surda é singular. Ela se desenvolve e se constitui enquanto sujeito, ao mesmo tempo, em ambientes diversos que lhe fazem conviver com culturas distintas: cultura infantil, cultura surda e cultura ouvinte. Essa condição traz consigo uma complexidade, visto que, ao contrário das crianças ouvintes, os sentidos elaborados pelas crianças surdas partem de um sistema simbólico diferente da cultura majoritária, nem sempre compartilhados pelos adultos e crianças ouvintes. Daí a importância, o quanto mais cedo, à aquisição da língua de sinais como primeira língua (L1) pela criança surda, bem como

do contato com usuários fluentes da Libras. Conforme observa Quadros (2003) a cultura surda traduz-se de forma visual, sendo assim, “as formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. Elas são de outra ordem, uma ordem com base visual e por isso têm características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes” (QUADROS, 2003, p. 86).

A condição de ser criança e de viver a infância confere à criança surda o pertencimento à cultura infantil que é compartilhada com a criança ouvinte. Ambas compartilham necessidades que fazem parte do universo infantil: o lazer, o estar em família, o interagir com outras crianças, o brincar e se divertir em grupos. Elas precisam de tempo para executar suas brincadeiras, usar seus brinquedos, criar histórias e se envolver em um mundo ilusório onde tudo pode ser realizado, enquanto atribui significados a objetos por elas utilizados (SILVA, 2002).

Para Goldfeld (2002), a cultura à qual a criança está exposta direciona seu desenvolvimento cognitivo, pelas relações interpessoais vividas por ela. Além disso, a realização de atividades lúdicas contribui para a construção de uma cultura infantil, sendo a criança o próprio protagonista. A defesa de uma cultura infantil é apresentada por Sarmiento (2008) que evidencia a necessidade do reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. Na mesma linha de pensamento, Corsaro (2009), destaca o papel ativo das crianças e a capacidade dessas em reinterpretar e transformar a herança cultural transmitida pelas gerações anteriores construindo culturas específicas - as culturas infantis.

De acordo com Corsaro (2011),

Em primeiro lugar, as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas. [...] Em segundo lugar, a infância – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas - é uma forma estrutural. [...] é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente. (p.15)

Em se tratando da criança surda é necessário considerar que a surdez confere a essa, o pertencimento a uma cultura que é compartilhada com seus pares surdos, cujos elementos, não se fazem presentes no universo cultural da criança ouvinte. Wrigley (1996) coloca que:

A surdez é um país cuja história é reescrita de geração a geração. Isso ocorre em parte por causa de condições de suas línguas nativas, em parte porque mais de 90% das crianças surdas nascem de pais que ouvem e em parte por causa das opressões curiosas e específicas que constituem a história dos surdos. As culturas dos sinais, bem como o “conhecimento” social da surdez, são necessariamente ressuscitadas e refeitas dentro de cada geração (p.25, grifo do autor).

O pertencer à comunidade surda, se comunicar através da língua de sinais e ter identidade surda faz com que a criança surda seja diferente das demais (SKLIAR, 2015). Assim, estar imersa em um contexto onde os elementos formadores dessa cultura diversa, como os hábitos, costumes e crenças, a maneira de expressar o pensamento, a arte faz com que ela adquira marcas culturais específicas do seu povo, o povo Surdo. Conforme Strobel (2008. p.31) o termo povo surdo refere-se “aos sujeitos surdos

que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística” (p. 31).

A criança surda, a partir das relações interpessoais, passa a entender o jeito próprio de ser surdo e a compreender o mundo ao seu redor a partir de uma nova concepção. Strobel (2008) afirma que:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (p. 24, grifo da autora).

O convívio social com pessoas que compartilham a mesma língua e dividem os mesmos espaços, as interações e trocas de experiências contribuem de maneira significativa para a construção da cultura e identidade da criança surda. Além disso, permite que ela possa experimentar o viver em comunhão, a partilha, favorecendo sua formação e desenvolvimento social, cultural, emocional, cognitivo. Isso acontece em todos os espaços, inclusive na escola.

A escola é um lugar que exerce grande influência na formação da criança, onde acontecem experiências culturais muito ricas. Ela é um dos principais ambientes onde ocorrem o ensino e aprendizagem, onde conteúdos são transmitidos e relações são estabelecidas, onde estão presentes profissionais e alunos de diversas classes sociais, gêneros e culturas.

Nas salas de aula inclusivas das escolas da rede regular de ensino estão presentes crianças surdas e ouvintes. Isso significa

que há nesse espaço uma diversidade cultural, pois ele acolhe uma cultura que não está presente nas salas de aula onde há somente crianças ouvintes: a cultura surda. Esta, de acordo com Campos (2014, p.47), é representada “pela língua de sinais, pelas identidades diferentes, pela presença de intérpretes, por tecnologias especializadas, pela pedagogia da diferença, pelo povo surdo, pela comunidade surda”.

Assim, levando em consideração a presença das crianças surdas nesses espaços de construção de saberes, é irrefutável a necessidade de haver uma proposta curricular que atenda à sua condição de sujeitos biculturais. Portanto, o currículo se torna um espaço privilegiado, onde as necessidades educacionais da criança surda devem ser contempladas, onde a cultura surda deve ter voz e não ser silenciada.

O currículo precisa ser construído de maneira que permita a visibilidade da criança surda na sua condição de duplo pertencimento cultural, já que a cultura infantil e a cultura surda estão intimamente ligadas a ela. Ele - o currículo - precisa responder não somente às múltiplas culturas presentes nos ambientes escolares, compartilhados por crianças surdas e ouvintes, como também às histórias dessas crianças surdas que também ocupam um espaço legítimo na sociedade (SÁ, 2010).

Segundo Lunardi (2015, p.162, grifo da autora) é fundamental refletir na possibilidade de construir um currículo que “celebre a diferença”, uma educação que contemple as diversidades culturais (...). Portanto, dar visibilidade à biculturalidade da criança surda requer a elaboração de um currículo inclusivo que apresente uma proposta educativa onde o ensino considere as diversidades culturais dessa criança.

A cultura surda pode aparecer de diversas formas na escola, como afirma Martins (2012, p.150), “seja pela campanha luminosa [ao lado da campanha sonora utilizada para alunos ouvintes], seja pelos professores que se utilizam da Libras”. Acrescentamos a esses, a presença de tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa compatível com o ensino de segunda língua (L2), o ensino de Libras como L1 e L2, profissionais capacitados para o uso de ambas as línguas. Todos esses elementos cooperam para tornar evidentes aspectos da cultura surda.

Para que isso aconteça, uma série de medidas são necessárias, e envolvem diversos elementos que estão ligados às questões como: a constituição do próprio corpo docente, as metodologias de ensino, a valorização da língua de sinais enquanto elemento que promove a visibilidade cultural da criança surda.

A formação do corpo docente para trabalhar nas salas de aula inclusivas é um dos elementos que podem promover a visibilidade da cultura surda através do currículo. No entanto, a maioria dos professores de crianças surdas não tem o mínimo conhecimento da língua de sinais e nunca recebeu nenhum tipo de formação para reger salas desse tipo. Essa barreira na comunicação impede que a importante interação aluno-professor aconteça, o que resulta em perdas significativas para a criança surda.

No Brasil, um dos documentos que dá providências acerca da adequação do currículo para atender à criança surda é o decreto 5.626/05. No art. 14 afirma que:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em

todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005).

Deve ser garantido nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis de educação, desde a educação infantil (que contempla as crianças surdas) até o nível superior, acesso à comunicação, à informação e à educação. No entanto, isso ainda tem sido negligenciado. Além disso, o mesmo decreto coloca que se deve:

- I - promover cursos de formação de professores para:
  - a) o ensino e uso da Libras;
  - b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa;
  - c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;
- II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;
- III - prover as escolas com:
  - d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos (BRASIL, 2005).

Percebe-se que há uma série de desafios e deveres impostos às instituições federais de ensino, diante da obrigatoriedade de oferta do ensino de Libras e Língua Portuguesa desde à Educação Infantil o que tenciona a formação docente para a emergência do domínio e estímulo ao uso da Libras na educação dos surdos. Portanto, compete às instituições federais de ensino não somente garantir às crianças surdas acesso à educação, mas, prover as escolas com professor regente que conheça as particularidades linguísticas dos surdos. Se esse professor regente é surdo significa um ganho ainda maior para a criança surda, pois ele pode promover a visibilidade dela no espaço escolar.

A condição do “ser surdo” do professor possibilita ao

próprio membro da comunidade surda falar sobre sua cultura com mais propriedade. Ela favorece, ainda, o fortalecimento da identidade surda na criança, ao passo que ela se vê e se identifica no adulto surdo. Essa criança também irá se desenvolver melhor e com mais eficácia em sua própria língua de sinais, pois o contato diário com um usuário mais maduro e experiente (o professor surdo), fluente na língua, facilita a sua aquisição, que pode acontecer de maneira mais rápida e eficaz.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 também traz algumas ações afirmativas que devem contemplar a criança surda em sua particularidade. No art. 59, os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes organização, recursos, métodos e currículo específicos para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996). Assim, a criança surda tem direito ao acesso a uma educação onde o currículo deve ser idealizado e reformulado de forma que venha responder às suas necessidades, que lhes são peculiares em muitos aspectos. Além disso, o currículo nessa perspectiva deve buscar a valorização da diferença não como uma anomalia diante dos padrões construídos, mas sim como parte da constituição social.

## **A língua de sinais e o contexto da criança surda**

A língua se realiza nas relações sociais. Ela é construída historicamente e promove a comunicação entre os indivíduos, durante as relações interpessoais no viver em sociedade. As línguas de sinais são um sistema linguístico legítimo utilizado pelos surdos como meio de comunicação e expressão (QUADROS, 1997). Tais línguas nasceram de forma natural, em razão da necessidade que os surdos tinham de se comunicar. Por isso, elas são consideradas línguas naturais.

Através da língua de sinais os surdos podem se expressar com excelência, em todas as situações cotidianas da vida, desde as mais simples e concretas até as mais abstratas e complexas. Essa significação dada às mãos no contexto da criança surda existe em razão de uma especificidade que a diferencia da ouvinte de maneira muito marcante: a sua língua natural apresenta modalidade de percepção e produção visual espacial. Isso porque as informações são recebidas pelos olhos e produzidas pelas mãos (QUADROS, 1997). Em contrapartida, a criança ouvinte, que utiliza a oralidade para se expressar, não vivencia a naturalidade do uso das mãos como canal essencial de comunicação.

Ao contrário do que muitos imaginam, as línguas de sinais não são universais. Da mesma forma que existem em países distintos línguas orais diversas, cada país apresenta sua respectiva língua de sinais. Sobre essa afirmação, Gesser (2009) coloca que:

A língua dos surdos não pode ser considerada universal, dado que não funciona como um “decalque” ou “rótulo” que possa ser colado e utilizado por todos os surdos de todas as sociedades de maneira uniforme e sem influências de uso. (p. 12, grifos do autor).

Pensar que surdos de contextos socioculturais e históricos tão diversos poderiam possuir a mesma língua significa, em determinadas concepções, uma tentativa de uniformizá-la, de simplificar sua riqueza linguística (GESSER, 2009). As línguas de sinais, assim como as orais, são vivas, dinâmicas, sofrem modificações. Novos sinais são constantemente criados, surgem neologismos a todo momento, o que confere uma enorme riqueza linguística às línguas de sinais, reafirmando o seu status de língua e características particulares.

Conforme Goldfeld (2002) as línguas de sinais apresentam características diferentes das línguas orais. No entanto, essas diferenças não as tornam piores ou inferiores, ou menos legítimas, mas sim lhes conferem singularidades que estão presentes na cultura surda. As línguas de sinais são, portanto, o instrumento de comunicação utilizado pelas crianças surdas e é uma das referências do povo Surdo. Essas línguas são tão complexas e genuínas quanto as línguas orais.

Strobel (2008), ao falar sobre língua e cultura afirma que:

Se uma língua transborda de uma cultura, é um modo de organizar uma realidade de um grupo que discursa a mesma língua como elemento em comum, concluímos que a cultura surda e a língua de sinais seriam uma das referências do povo surdo (p. 31).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a língua de sinais transborda da cultura surda e é compartilhada pelo grupo de surdos que a utiliza como elemento comum. A língua de sinais e a cultura surda se tornam assim, referências do povo Surdo, sendo compartilhadas por adultos e crianças surdas.

No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e expressão da comunidade surda, já é estabelecida pela legislação. É através dessa língua que as pessoas surdas brasileiras, podem interagir umas com as outras, sobre as particularidades do universo a que pertencem. Além disso, têm a possibilidade de se construírem enquanto sujeitos, aprenderem mais sobre a cultura do seu povo e formarem a sua identidade cultural. Assim, a cultura vai sendo criada, compartilhada, transmitida e adquirida através das línguas de sinais.

Para Perlin (2004), a Libras é a língua que traduz a cultura e as múltiplas identidades dos surdos brasileiros, bem como seus hábitos e costumes, o jeito peculiar de viver do povo surdo, o viver no silêncio, suas percepções de mundo e experiências puramente visuais. Quadros (2017, p.25) coloca ainda que “a contextualização da língua na cultura surda é um elemento constituidor da identidade surda”. Nesse sentido, a língua de sinais tem uma forte relação com a cultura e a identidade da criança surda, pois traduz características que revelam o jeito de viver dessa criança, de expressar seu pensamento, suas ideias e emoções.

Conhecer e apropriar-se da língua de sinais de uma comunidade surda é adentrar no universo que a constitui e identifica. É ter a possibilidade de compartilhar conceitos, vivenciar novas experiências, tornar viva a partilha de saberes, identificar traços e características singulares pertencentes aos usuários daquela língua. Esse conhecimento e identificação se dão, entre outros lugares, no ambiente escolar, entre crianças surdas e ouvintes, professores e colaboradores do processo de ensino e aprendizagem. Logo, refletindo sobre a educação de crianças surdas brasileiras, a escola precisa pensar em um currículo inclusivo que promova discussões sobre a Libras e aspectos ligados a ela. Quadros (1997), ao discutir sobre essas questões coloca que (...) a escola precisa prever um momento dentro do currículo para que se discuta sobre a LIBRAS e a comunidade surda (história, experiências, aspectos gramaticais da língua) (p.117).

A criança surda, segundo Brito (1993, p.40), precisa ser “exposta à língua de sinais desde seus primeiros anos”. Ela tem o direito não somente de aprender a sua língua de sinais na escola, mas também de adquirir os conhecimentos necessários para a sua formação através dessa língua. Para Martins (2012, p.157), “o acesso a todos os conteúdos devem ser feitos em língua de si-

nais, (...) é fundamental que os profissionais ouvintes envolvidos nestes espaços de educação sejam conhecedores fluentes desta língua”.

Promover a visibilidade da cultura surda e cultura infantil da criança surda brasileira requer tornar presente o ensino e aprendizagem da Libras no currículo inclusivo. É dar a oportunidade para que essas crianças sejam reconhecidas em seus espaços de aprendizagem, proporcionando-lhes o vivenciar de sua individualidade no coletivo. É permitir-lhes o autoconhecimento, proporcionar-lhes novas descobertas de si mesmas, de como elas aprendem e interagem com os seus próximos, mostrar-lhes suas potencialidades e capacidades. É contribuir para que elas possam manifestar as suas culturas, que estas sejam vistas e reconhecidas por aqueles que as cercam.

O direito de a criança surda brasileira aprender a Libras como primeira língua (L1) já é uma realidade. A oferta do ensino da Libras para crianças ouvintes e demais profissionais da educação inclusiva como segunda língua (L2) proporciona a comunicação e interação das crianças surdas com pessoas que elas convivem em seu ambiente escolar. Além disso, apoia o uso e a difusão da Libras, conforme estabelecido no artigo 2º, da lei 10.436/2002:

*Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002).*

O reconhecimento da Libras como língua das comunidades surdas do país, através da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002,

e sua posterior regulamentação pelo decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, representa um marco na história da educação dos surdos. Este garante a todas as crianças surdas o direito de aprenderem a Libras como seu meio legítimo de comunicação e expressão. Esse reconhecimento foi fruto de muita luta e de reivindicações do povo surdo que batalhou durante anos para que essa conquista se tornasse uma realidade. Desde então, a Libras vem ganhando mais notoriedade e inserção social, o que possibilita maiores avanços nos estudos e investigações na área. No entanto, entre o conquistado e o praticado, ainda há muito para reivindicar.

## **Considerações finais**

Discutir sobre o currículo e sua relevância para a visibilidade da criança surda nos espaços escolares, considerando a sua dupla condição de pertencimento cultural, traz à tona a necessidade eminente de uma reflexão mais profunda acerca desse tema.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), junto às leis, e decretos atuais, voltados para a educação em nosso país, trazem uma série de diretrizes que estabelecem o direito à educação para todas as crianças e a oferta de um ensino de qualidade para todos, sem distinção. Nesse contexto, todas as crianças têm o direito de aprenderem juntas, compartilhando o mesmo espaço escolar, onde a diversidade e a diferença devem ser valorizadas e respeitadas. Assim, cabe às instituições de ensino buscarem a flexibilização curricular e organização necessárias para que todas as necessidades específicas dos educandos sejam atendidas.

Isso inclui propor novas metodologias e formas de ensino e aprendizagem, formação de profissionais para atender as demandas existentes, construção de currículos que contemplem as especificidades dos alunos. Dessa forma, as particularidades da criança surda devem ser levadas em consideração, bem como o seu direito de desfrutar do processo de ensino e aprendizagem de forma digna e plena, onde sua singularidade cultural e linguística seja respeitada e valorizada.

Diante dessa realidade, o currículo precisa considerar a diversidade existente nos diferentes contextos educacionais, a partir da presença de crianças surdas. É necessário promover a visibilidade delas, através de uma série de medidas que propiciem transformações curriculares, de maneira que elas sejam vistas em sua condição de pertencer à cultura surda e à cultura infantil.

Inevitavelmente, faz-se necessário mover as estruturas curriculares que até então desfavorecem o processo de construção da visibilidade da criança surda. Esta, enquanto parte de uma minoria cultural e linguística, não ocupa um lugar de destaque nas relações de poder que vão sendo tecidas socialmente, no aspecto cultural, linguístico e inclusive no currículo escolar. Ao contrário, em um evidente projeto que visa a padronização e homogeneidade, as manifestações da cultura surda, no âmbito do currículo, continuam sendo vistas como irrelevantes.

Isso fica evidenciado quando verificamos, nas orientações legais para a organização curricular em nosso país: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica- DCN (BRASIL, 2013) e Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2017), uma total omissão dos aspectos que envolvem os processos de ensino e aprendizagem da língua de sinais e, consequen-

temente, dos conhecimentos, métodos e recursos necessários para atender às especificidades das crianças surdas.

As pesquisas empíricas consultadas (FRANZOI, 2016; SILVA, 2017) demonstram que a língua de sinais, apesar de reconhecida como meio legal de comunicação da criança surda ainda não ocupa um lugar de destaque e relevância no currículo inclusivo. A grande maioria dos professores não receberam a formação necessária para trabalhar com crianças surdas, não são bilíngues, e, portanto, não são fluentes em língua de sinais. Isso acarreta uma série de problemas para a criança e a relação professor-aluno fica extremamente comprometida.

Não se vê a presença de professores surdos ocupando os espaços na educação, embora seja extremamente importante para a construção da cultura surda e da identidade surda, considerando “o conhecimento deste sobre as peculiaridades da surdez” (RODRIGUES, 2018, p.65).

Assim, diante de todas essas questões, podemos verificar que muitos passos ainda terão que ser dados para a efetivação de um currículo que, efetivamente, garanta à criança surda, vivenciar e aprimorar, no espaço da escola, a sua especificidade linguística e cultural.

## Referências

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: mar./2020.

\_\_\_\_\_**Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão.** Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/component/k2/item/6-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-basica-diversidade-e-inclusao>. Acesso em: mar/2020.

\_\_\_\_\_**Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 2008 [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: ago./2019.

\_\_\_\_\_**Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: ago./2019.

\_\_\_\_\_**Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm). Acesso em: ago./2019.

\_\_\_\_\_**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: ago./2019.

\_\_\_\_\_**Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios.** Ano 1: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRITO, L.F. **Integração social e educação de surdos.** Rio de Janeiro: Babel, 1993.

CAMPOS, M. L. I. L. **Educação inclusiva para surdos e as políti-**

**cas vigentes.** In: LACERDA, C.B.F. de; SANTOS, L.F. dos., (org.). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos.* São Carlos: EdUFSCar, 2014.

CASTRO JÚNIOR, G. de. **Cultura surda e identidade:** estratégias de empoderamento na constituição do sujeito Surdo. In: ALMEIDA, W.G., (org.). *Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente* [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015. Pp.11-26. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/m6fcj/pdf/almeida-9788574554457.pdf>. Acesso em: abr./ 2020.

COHN, C. **Antropologia da Criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERNANDES, K. R; ZANELLI, J. C. **O processo de construção e reconstrução das identidades dos indivíduos nas organizações.** Revista de Administração Contemporânea. Curitiba, 2006. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-65552006000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552006000100004). Acesso em: out./2019.

FRANZOI, E. B. S. **Interações da criança surda em escola comum.** (Dissertação, Mestrado em Educação.). 2016. 99f. – Universidade de Caxias do Sul, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/1840>. Acesso em: out./2019.

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

GOLDFELD, M. **A criança surda. Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** 7ª edição. São Paulo: Plexus, 2002.

LEBEDEFF, T. B. **Objetos de aprendizagem para o ensino de lín-**

guas: vídeos de curta-metragem e o ensino de Libras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1073-1094, 2014.

LUNARDI, M.L. **Cartografando estudos surdos: currículo e relações de poder**. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LOPES, M.C. **Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos**. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MARTINS, C.R. **A cultura surda na escola**. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. *Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas*. Curitiba: Editora CRV, 2012.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

PERLIN, G.T.T. **Identidades surdas**. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, G. **O lugar da cultura surda**. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Org.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*, Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2004.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. **Surdos: o narrar e a política**. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 5, p. 217-226, 2003. Disponível em: [www.periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1282/4249](http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1282/4249). Acesso em: ago./2019.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Surdos: Vestígios culturais não registrados na história**. Dissertação de mestrado em fase de elaboração, na área de educação. GES/UFSC, 2006.

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

QUADROS, R.M. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão**. Ponto de Vista, Florianópolis,

n.05, p. 81-111, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1246/3850>. Acesso em: abr./2020.

RAMOS, A.de S.; MARTINS, V. R. de O.; **Análise documental acerca da alfabetização e do letramento de alunos surdos nos anos iniciais**. Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva, Manaus, v. 1, n. 1, jan./jun. 2018. Disponível em: [www.periodicos.ufam.edu.br/educacaoInclusiva/article/download](http://www.periodicos.ufam.edu.br/educacaoInclusiva/article/download). Acesso em: abr./2020.

RODRIGUES, I.M., **A (in) visibilidade da cultura surda no contexto escolar do Centro Teitorial de Educação Profissional Piemonte do Paraguaçu I de Itaberaba-Bahia**. 2018, 134 f. (Dissertação, Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS. 2018. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/695>. Acesso: out./2019.

SÁ, N.R.L. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2010.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos**. 5ª ed. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANTOS, L. L. de C.P.; LOPES, J. de S. M. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo: questões de atuais**. Campinas: Papyrus, 1997, p.29-38.

SARMENTO, M. J. **Sociologia da Infância: Correntes e Confluências**. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. (Orgs.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, D. N. H. **Como Brincam as crianças surdas**. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

SILVA, S. C. A. M. **Surdez e Educação Infantil: Os desafios para a proposta educacional bilíngue no município de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul**. Educação e Fronteiras on-line, Dourados/MS, v.7, n.19, p.58-70, jan. /abr. 2017. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/6990>. Acesso em: out./2019.

SKLIAR, C.B. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Medição, 7ª edição, 2015.

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

STREY, M. N. (Org.). **Psicologia Social Contemporânea**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

VEIGA-NETO, A. **Michael Foucault e educação: há algo de novo sob o sol?** In: VEIGA-NETO (Org.) *Crítica Pós-Estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995, p.9-56.

WRIGLEY, O. **The politics of deafness**. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1996.

# DE MÃOS (DES)ATADAS: DESENVOLVENDO COMPETÊNCIA PELO ENSINO DE LIBRAS NAS LICENCIATURAS A PARTIR DA ABORDAGEM COMUNICATIVA

*Thiago Lemes de Oliveira*<sup>35</sup>

*Gabriela Serenini Prado Santos Salgado*<sup>36</sup>

## **Introdução**

A inclusão social de surdos é muito discutida, entretanto a sua inclusão escolar há pouco tem sido pensada e estruturada. No Brasil, este movimento tomou força nos anos 1990 a partir de importantes movimentos políticos (BRASIL, 1994, 1996). No campo da educação de surdos, a inclusão escolar refere-se especificamente ao direito do surdo de ser incluído no ensino público e/ou privado regular sem ser segregado em uma classe especial ou numa instituição para pessoas com deficiência. Trata-se do aluno surdo estar matriculado e assíduo a uma escola que esteja preparada para recebê-lo com agentes educacionais que conheçam suas especificidades, língua e cultura, capazes de conferir-lhes um atendimento equitativo ao dos alunos não surdos. Cabe destacar que usaremos neste trabalho o termo “não surdo” para denotar pessoas ouvintes ou não, que não pertençam a comunidade surda, não possuam uma identidade surda e que não usam a Libras como primeira língua.

---

35. Mestre em Educação com ênfase em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Lavras - UFPA. Professor de Libras do Centro Universitário do Sul de Minas - UNIS.

36. Mestre em Letras pela Universidade Vale do Rio Verde - UNINCOR. Intérprete de Libras na Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG.

Garantir aos surdos um atendimento equitativo, o direito à cidadania, à escola e à inclusão não seria possível sem a adequação e a criação de políticas públicas que atendessem às suas necessidades. Uma dessas políticas garante a inclusão da Libras - Língua Brasileira de Sinais, como disciplina obrigatória em cursos de formação de professores.

O estudo da Libras como disciplina obrigatória tem por objetivo preparar os futuros educadores para lecionar e se comunicar com seus futuros educandos surdos de forma igualitária aos alunos não surdos. Com isso, surgem dúvidas quanto às abordagens de ensino e métodos adotados pelas instituições de ensino superior, bem como da composição da ementa da disciplina, e do melhor aproveitamento da carga horária, uma vez que esta não contempla a aquisição fluente da língua.

Com isso, desde a inserção da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e de formação de professores em cumprimento do decreto federal 5.626/2005, pesquisas recentes discorrem sobre as contribuições, fragilidades e potencialidades durante a inserção e desenvolvimento da disciplina nas instituições de ensino superior. (VERAS, BRAYNER, 2018; IACHINSKI, BERBERIAN, PEREIRA, GUARINELLO, 2019)

Nessa direção, acreditando na aprendizagem de línguas pela abordagem comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2013; ABRAHÃO, 2015), em que um indivíduo aprende e imerge em uma outra cultura a partir de atividades dialógicas e interação com o outro, neste capítulo serão discutidas as possibilidades dessa abordagem para o ensino de Libras como segunda língua. Nascimento e Sofiato (2016) promovem uma discussão a respeito do desenvolvimento da disciplina de Libras nos cursos de Pedagogia, apontando seus avanços e fragilidades; Xavier (2018)

pondera sobre como a obrigatoriedade da disciplina em cursos de licenciatura pode contribuir ainda mais com a formação de professores no âmbito da educação básica inclusiva; Paiva, Faria e Chaveiro (2018) discorrem sobre os conteúdos e a carga horária da disciplina de Libras além de expor algumas reflexões sobre seu ensino nos cursos de licenciatura. Esta pesquisa, no entanto, distingue-se das anteriormente resenhadas por investigar as contribuições da abordagem comunicativa e suas peculiaridades metodológicas como ferramenta de eficácia no processo formativo de futuros professores.

Assim, serão discutidos, primeiramente, os aspectos legais que oficializaram a Libras como língua e como disciplina obrigatória nos currículos acadêmicos. Especificamente será abordada nesta pesquisa a inserção da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e de formação de professores tanto nas instituições públicas como privadas. Na seção seguinte será abordado o cenário atual da disciplina no ensino superior, tendo como escopo para fins de amostragem e composição factual, três ementas, disponibilizadas publicamente no ano de 2018, de três instituições de ensino superior do âmbito público federal situadas no estado de Minas Gerais. Em seguida, na seção 3, será apresentada a discussão sobre o ensino da Libras por meio da teoria da Abordagem Comunicativa. Por fim, tem-se as considerações finais e as referências utilizadas neste trabalho.

## **O início da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura**

Desde o reconhecimento e a regulamentação da Libras em 2002 projeta-se a sua difusão à comunidade surda e, principalmente, à comunidade ouvinte. Para isso foi necessária a criação

de políticas públicas que garantissem não somente os direitos dos cidadãos usuários desta língua, como também estabelecessem providências quanto ao seu uso, propagação e ensino.

Fez-se necessário então, uma análise destes documentos legais a fim de conhecer o processo desde a sua oficialização até a obrigatoriedade do ensino em instituições de ensino e órgãos públicos.

No ano de 2002, o Brasil contava com pouco mais de 5,7 milhões de pessoas com alguma deficiência auditiva, de acordo com dados apontados pelo IBGE, no Censo de 2000. Este número continuava crescendo e hoje, de acordo com o último Censo de 2010, quase dobrou aferindo 9,7 milhões de pessoas<sup>37</sup>. Tal fato trouxe a necessidade de um olhar mais atento para esta parcela da sociedade. Mesmo não sendo minoria em relação à quantidade de cidadãos surdos, se também considerarmos os demais entes de seu convívio, quando se trata do caráter linguístico, essa condição ainda caracteriza os surdos como um grupo minoritizado e o Brasil como um país monolíngue. Desta forma,

o país reafirma esse posicionamento não apenas interna, mas também externamente, o que o insere no grupo de nações que possui o português como língua única oficial. Posicionamentos político-linguísticos como esses excluem quaisquer outras línguas, dialetos e culturas linguísticas existentes (SALGADO, 2019, p. 27)

Cavalcanti e César (2007, p. 55) entendem que as línguas minoritárias são aquelas apagadas pelo poderio da língua majoritária no país dada a prevalência da Língua Portuguesa sobre todas as outras manifestações linguísticas. Buscando alterar este cenário, a comunidade surda, impulsionada por muitas lutas, in-

---

37. Fonte: <http://censo2010.ibge.gov.br>. Consulta em 18 de janeiro de 2018 às 15:07.

dividuais e coletivas, manifestações e campanhas, alcançou uma grande conquista, senão a mais importante delas: a oficialização da sua língua, outorgada pela lei federal 10.436 de 24 de abril de 2002, onde lê-se:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002.)

Esta oficialização também inseriu a Libras como disciplina obrigatória nos sistemas de ensino público e privado, em todos os seus níveis, e, principalmente, nos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos, conforme estabelece o Art.4º:

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. (BRASIL, 2002.)

Após a sanção da referida lei, cuja obrigatoriedade do uso, ensino e difusão da Libras na educação foi estabelecida, exigindo providências imprescindíveis que tornassem isso possível, o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou tal determinação e seu artigo terceiro:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores

para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

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

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005.)

Embora o Decreto 5.626/2005 tenha entrado em vigor a partir da data de sua publicação, seu cumprimento por parte das instituições de ensino não foi imediato, principalmente nas privadas, isso porque o próprio documento previu um prazo de cumprimento de até dez anos após sua sanção.

Com isso, apenas em 2007 ocorreu a inserção da Libras como disciplina curricular nas licenciaturas, nos cursos de educação especial e de fonoaudiologia e passou a fazer parte das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Esta obrigatoriedade pode ser observada, por exemplo, na Resolução n.º 2, de 1 de julho de 2015, do Ministério da Educação, que declara:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdo específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (MEC, 2015. Cap. V. §2º.)

Desde então, as instituições de ensino superior que ofertam cursos de licenciaturas, tanto públicas como privadas, têm adequado sua grade curricular tornando a Libras uma disciplina obrigatória.

No início deste processo a disciplina era ofertada com uma carga horária entre 30 e 60 horas, presencial ou à distância, e, obrigatória ou optativa. Ainda assim, não eram todas as instituições de ensino superior que a ofertavam em sua grade curricular. Essas instituições justificavam a não oferta alegando insuficiência de profissionais habilitados ou recorrendo ao prazo de obrigatoriedade do Decreto 5.626/2005. Entretanto, em anos recentes, a carga horária total desta disciplina, nas diversas instituições de ensino superior do país aumentou, sendo ofertada de 60 a 80 horas como disciplina obrigatória presencial. Diferente dos casos de cursos à distância, em que a disciplina é oferecida on-line no sistema de educação a distância (EAD) pelo uso de videoaulas transmitidas em tempo real ou conteúdo digital com livre acesso, o que hoje acontece em grande parte dessas instituições que possuem autorização para ofertar uma ou mais licenciaturas.

Tendo este panorama, o próximo tópico apresentará algumas ementas de diferentes licenciaturas oferecidas por três instituições de ensino superior do âmbito federal. Serão analisadas as suas composições estruturais e metodológicas e discutidos os conteúdos propostos na disciplina de Libras. Foram eleitas, aleatoriamente, três universidades federais situadas no estado de Minas Gerais que disponibilizam suas ementas para consulta pública. São elas: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Ouro Preto e Universidade Federal de São João Del-Rei.

## **A disciplina de Libras no ensino superior: Cenário atual**

A prática profissional como facilitadores da inclusão de surdos nos diversos níveis de ensino, seja como tradutor/a, seja como professor/a nos proporcionou observar que a disciplina de Libras quando ofertada com uma carga horária total de 40 horas era ministrada em universidades e faculdades do país por professores despreparados e não fluentes em Libras. Assim, havia apenas a transmissão com uma abordagem exclusivamente teórica. Essa ocorrência era um reflexo da insuficiência de profissionais fluentes e habilitados para atender a repentina demanda.

Após ampliação da carga horária da disciplina, que se deu pela necessidade de melhor formação de professores enquanto promotores da educação inclusiva e também do aparato legal dos direitos, deveres e conquistas de pessoas surdas e/ou deficientes-auditivas, e principalmente pelo aumento desta população, é possível notar no Currículo Lattes dos professores da disciplina de Libras das instituições analisadas, que houve um desenvolvimento acadêmico em relação à sua formação inicial, alguns concluindo a segunda graduação em Letras Libras, outros o mestrado e/ou doutorado nas diversas áreas da linguística. Tais dados foram evidenciados principalmente pelo aumento e abrangências das suas produções científicas para a área. Assim, para compreender esse aumento da carga horária e a evolução dos conteúdos abordados, para fins de amostragem, vamos refletir sobre as ementas apresentadas a seguir.

A ementa atual da disciplina de Libras, da Universidade Federal de Minas Gerais, para as licenciaturas de Pedagogia e Letras está representada na imagem 1. Embora a disciplina seja ofertada com carga horária de 60 horas, apresenta-se ainda como uma disciplina mais teórica, on-line e focando os aspectos his-

tórico-culturais tanto da língua quanto da sua comunidade. Em seu conteúdo programático encontra-se a aula de “Prática de Libras”, o que induz à reflexão sobre como a prática de uma língua gesto-visual poderia ser executada corretamente pelos alunos, sem a presença física de um docente. Este profissional se faz necessário para realizar correções e ajustes de erros morfológicos, sintáticos e semânticos, no entanto, isto não é possível, pois a disciplina é realizada à distância. Em alguns casos, a disciplina possui videoaulas prontas ou videoconferências que podem apresentar, em sua reprodução, problemas técnicos de conexão ou instabilidade da rede.



Imagem 1: Ementa da disciplina de Libras da Universidade Federal de Minas Gerais para as licenciaturas de Letras e Pedagogia. Fonte: <http://www.fafich.ufmg.br/atendimento/ciencias-sociais/programas-1o-2010/LET%20223%20Ementa%20libras.pdf/view>. Acesso em 24 de janeiro de 2018 às 16:20.

Na imagem 2 apresentamos a ementa da disciplina de Libras para as licenciaturas de Ciências Biológicas, Letras, Matemática, Pedagogia e Química oferecidas pela Universidade Federal de Ouro Preto. Aqui, nota-se um aumento na carga horária total da disciplina, com 72 horas, ofertada de forma teórica, o que oportuniza a compreensão dos alunos sobre como lidar com seus futuros alunos surdos. Entretanto, a falta de conteúdo prático

não confere aos alunos competências comunicativas satisfatórias para estabelecer um vínculo através do diálogo com alunos e demais pessoas Surdas que possam integrar a comunidade escolar, uma vez que não há inclusão de Surdos sem uma comunicação efetiva.

Para Skliar (2013, p.28) “todos os mecanismos de processamento da informação e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual”. Nesse sentido, a língua de sinais não deve ser encarada pelo professor como simples instrumento de trabalho, mas sim como um identificador cultural da comunidade surda. Além disso, segundo Damásio (2005),

a Libras, língua brasileira de sinais, possibilita o desenvolvimento linguístico, social e intelectual daquele que a utiliza enquanto instrumento comunicativo, favorecendo seu acesso ao conhecimento cultural - científico, bem como a integração no grupo social ao qual pertence. (p.61).

Com essa afirmação, fica evidente a importância do ensino prático da Libras durante a formação docente. O aprendizado da língua favorecerá não somente o futuro professor na promoção da inclusão escolar, como também fortalecerá a relação professor-aluno, para que o diálogo efetivo seja estabelecido de forma compreensível e afetiva.

Já a preocupação com o ensino prático pode ser observada na ementa atualizada da disciplina de Libras da Universidade Federal de São João Del - Rei para a licenciatura em História, representada na imagem 3. A carga horária total é de 72 horas, sendo cerca de 58% dessas destinadas ao ensino prático, focadas no ensino dos vocabulários geral e específicos pertinentes a área da licenciatura.

PROGRAMA DE DISCIPLINA

<b>Nome:</b> Introdução a Libras		<b>Código:</b> LET966
<b>Departamento:</b> Departamento de Computação (DECOM)		<b>Unidade:</b> ICER
<b>Carga horária semanal:</b> 4 h/a (4 teóricas)		<b>Carga horária semestral:</b> 72 h/a (72 teóricas)
<b>Total de Créditos:</b> 2 créditos	<b>Semanas:</b> 18 semanas	<b>Pré-requisitos:</b> -
<b>Ementa:</b> O Seminário pretende proporcionar subsídios teóricos e práticos que fundamente a atividade docente na área da surdez. Oportunizar a compreensão da constituição linguística do aluno surdo, práticas de letramentos em português como segundo língua para alunos surdos, usuários da língua brasileira de sinais como primeira língua. Fomentar o entendimento as práticas educativas no ambiente escolar inclusivo.		
<b>Objetivos:</b> Possibilitar ao aluno fomentar as discussões sobre a Educação de Surdos. Conhecer e compreender a identidade e cultura surda, apresentar particularidade da língua de sinais e sua influência no processo educacional do aluno surdo. Promover a compreensão inserção de indivíduos surdos no contexto escolar.		

Imagem 2: Ementa da disciplina de Libras da Universidade Federal de Ouro Preto para as licenciaturas de Ciências Biológicas, Letras, Matemática, Pedagogia e Química. Fonte: [www.decom.ufop.br/decom/disciplina\\_ementa/let966/](http://www.decom.ufop.br/decom/disciplina_ementa/let966/). Acesso em 24 de janeiro de 2018 às 16:28

Com a análise das ementas aqui apresentadas é possível indagar quanto à eficácia de se ensinar, em apenas 80 horas, nos melhores casos, uma língua gesto-visual, complementar a oral-auditiva utilizada por pessoas não surdas. Este problema ainda não se resume apenas à carga horária destinada ao ensino da disciplina, mas, principalmente, ao método aplicado a ela.

Nas duas primeiras ementas apresentadas foi identificado um método expositivo teórico difundido em plataformas *e-learning* que não satisfazem o aprendizado prático necessário para estabelecer a comunicação em Libras com alunos Surdos, uma vez que inexistente a presença física de um profissional que possa estimular e conduzir a conversação e corrigir possíveis equívocos linguísticos.

		<b>PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO</b> <b>COORDENADORIA DO CURSO DE HISTÓRIA</b>	
<b>PLANO DE ENSINO</b>			
<b>DISCIPLINA:</b> Introdução à Língua Brasileira de Sinais - Libras	<b>CURSO:</b> História	<b>ANO:</b> 2015	<b>SEMESTRE:</b> 2º
<b>PRÉ-REQUISITO:</b> -	<b>C. HORÁRIA:</b> 72hs	<b>TEÓRICA:</b> 30	<b>PRÁTICA:</b> 42
<b>PROFESSOR:</b>		<b>DEPARTAMENTO:</b> DELAC	
<b>OBJETIVOS</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconstruir os mitos estabelecidos socialmente com relação às línguas de sinais e a comunidade surda;</li> <li>• Destacar metodologias para a expansão de informações/conhecimento ao sujeito surdo por meio da Língua de Sinais;</li> <li>• Fornecer conhecimento teórico e prático sobre a comunidade surda e sua língua;</li> <li>• Desenvolver atividades que proporcionem contato dos alunos com a comunidade surda, a fim de ampliar o vocabulário na língua de sinais;</li> <li>• Motivar os alunos no aprendizado, destacando a importância da língua no ensino para alunos surdos.</li> </ul>			
<b>EMENTA</b>			
História, língua, identidade e cultura surda. Aspectos linguísticos e teóricos da Libras. Educação de surdos na formação de professores, realidade escolar e alteridade. Estudo da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Prática em Libras: vocabulário geral e específico para comunicação com surdos.			

Imagem 3: Ementa da disciplina da Libras da Universidade Federal de São João Del Rei para a licenciatura em História. Fonte: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/cohis/libras.doc>. Acesso em 24 de janeiro de 2018 às 16:33

Já na terceira ementa observa-se um método híbrido de aulas expositivas e práticas que privilegia o ensino prático, no entanto, isto é feito através do ensino de vocabulários como nota-se na parte final da ementa, da imagem anterior, onde tem-se “Prática em Libras: vocabulário geral e específico para comunicação com surdos”. A prática do ensino de vocabulário isolado e descontextualizado não consiste em uma abordagem comunicativa sendo, assim, incapaz de conferir aos seus aprendizes a compreensão sintática necessária para construir sentenças segundo a estrutura gramatical da Libras.

Desta forma, o próximo tópico discorrerá sobre a abordagem comunicativa como uma estratégia para sanar tais necessidades, integrando teoria e prática no ensino da Libras em cursos superiores de formação de professores a partir da partilha de es-

estratégias e atividades comunicativas desenvolvidas pelos autores e das respostas de seus alunos.

## **O ensino de Libras pela abordagem comunicativa**

A abordagem comunicativa teve início a partir de discussões sobre o ensino da língua inglesa, realizada por linguistas tchecos e britânicos no final da década de 20, tendo seu ápice com as publicações do linguista britânico John D. Wilkins em 1979. Tais estudos serviram de base para estudos posteriores e para a estruturação dessa metodologia que facilitaria o ensino-aprendizagem não somente do inglês, como das demais línguas estrangeiras.

Ensinar o futuro professor a partir da abordagem comunicativa permite que se desenvolva um olhar empático, uma relação afetiva que, conseqüentemente, caracteriza-o como um modelo social para seus futuros educandos surdos. Isso porque tanto educadores quanto educandos reconhecem o valor prático de se apreender um novo idioma e adentrar a uma nova cultura. Sendo assim, é importante que o educador tenha claro que

ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira. Isso significa menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa (ALMEIDA FILHO, 1998, p.48).

As possíveis representações contextuais se dão a partir do sujeito e das situações onde ele se encontra. As aulas são, geralmente, ministradas de forma sociointerativa na qual os alunos se tornam produtores de seu desenvolvimento, sendo o professor

seu mediador. Nessa direção, a abordagem exige desse professor o desenvolvimento de competências profissionais como foco e atenção, empatia e afetividade, pois, conforme Abrahão (2015),

[...] a abordagem comunicativa chama a atenção para variáveis afetivas como ansiedade, inibição, empatia com as culturas dos povos falantes da LE<sup>38</sup> e aos diferentes estilos de aprendizagem, aspectos esses que podem igualmente interferir no processo de ensino e aprendizagem. (p.35)

Corroborando com o desenvolvimento dessas competências, embora estas tratem do processo de tradução e não de ensino, Lemes e Figueiredo (2019) definem a competência empática como sendo a afetividade em ação, manifestada, principalmente, pelo ato de se colocar no lugar do outro ao se apropriar das suas expressões corpóreo-faciais. Esta competência, a empática, é fundamental tanto ao ensino quanto à aprendizagem da Libras, já que professores e alunos precisam experimentar o mundo dos surdos.

Como já citado, a abordagem comunicativa foi desenvolvida para o ensino de uma língua estrangeira e, embora a Libras não seja de fato uma língua estrangeira, em nosso país, aos olhos de leigos, pode ser considerada como tal, já que possui uma estrutura linguística e cultural própria. Além disso, deve-se considerar o fato de que ela é independente da Língua Portuguesa, utilizada pela população majoritária.

Além disso, tal abordagem tem como fundamento básico o princípio pragmático-funcional e utiliza-se de conteúdos relevantes para a aquisição da competência comunicativa. Sendo parte essencial dela as experiências, os conhecimentos, a motivação e os aspectos culturais próprios do aluno aprendiz. (SCHNEIDER, 2010).

---

38. Língua Estrangeira.

A abordagem comunicativa também centraliza o aluno e as técnicas que são aplicadas no contexto de sala de aula, priorizando a sua participação plena e coletiva a fim de promover a construção do autoconhecimento. Sobre isso Nunan (1985 apud BROWN, 2000, p. 214) descreve cinco características comuns à abordagem:

- a. uma ênfase no aprender a comunicar-se através da interação com a língua-alvo;
- b. a introdução de textos autênticos na situação da aprendizagem;
- c. a provisão de oportunidades para os alunos, não somente na linguagem, mas também no processo de sua aprendizagem;
- d. uma intensificação das próprias experiências pessoais do aluno como elementos importantes na contribuição para aprendizagem em sala de aula;
- e. uma tentativa de ligar a aprendizagem da linguagem em sala de aula com ativação da linguagem fora da sala de aula.

Cada uma destas características contribui para que o aluno aprenda não apenas a falar o novo idioma, como também vivenciá-lo, utilizando-o em diferentes contextos do seu dia a dia. Chegar a este nível, significa que o sujeito adentrou a uma nova cultura, uma vez que a língua carrega a cultura de um povo. Nesse viés, é sabido que, no âmbito público federal, a disciplina de Libras, sendo uma disciplina obrigatória em todas as licenciaturas, e optativa de grande procura pelos cursos da saúde, geralmente forma turmas híbridas com alunos de diferentes cursos, o que contribui significativamente para a abordagem comunicativa.

Uma atividade prática comunicativa, intitulada “Diálogo Situacional em ação”, foi desenvolvida por um dos autores desta pesquisa. Nessa atividade, a cada semana uma dupla de alunos deve trazer para a turma um diálogo, hipotético ou real, da sua

área de formação para ser desenvolvido e apreendido por toda a turma. Sendo assim, em uma das atividades, duas alunas do curso de Odontologia relataram a chegada de uma paciente surda à clínica da Universidade. Após os exames clínicos foi constatada a necessidade de um tratamento de canal, no entanto, as alunas expressaram não saber explicar à paciente as etapas do pré e do pós-operatório do tratamento e remarcarum um novo atendimento. Assim, trouxeram a situação vivenciada para ser discutida na sala de aula.

Durante a aula foi elaborado um diálogo simulando o atendimento da paciente e, após pesquisar e aprender os sinais específicos da área odontológica, toda a turma treinou e apresentou o diálogo em Libras. Dois dias após a aula, as alunas o aplicaram durante o atendimento à paciente. Na semana seguinte as alunas retornaram com um bilhete da paciente que dizia:

*Obrigada você médica dentista, conversar Libras importante. Parabéns. Eu entender, mastigar dente novo não. Escovar dente. [SIC] (Paciente X, maio de 2019)*

As alunas também relataram à turma:

*A sensação de atender a paciente na língua dela e ver sua alegria em ser compreendida é inenarrável! Eu vou continuar aprendendo Libras para futuramente quando tiver meu consultório poder colocar uma plaquinha de "Acessível em Libras" na porta. (Alunas Y e Z, maio de 2019)*

O ensino de Libras pela abordagem comunicativa, portanto, ao focar a "ênfase no aprender a comunicar-se através da interação", e tratando-se de uma língua gesto-visual, não pode ser aprendida sem a ausência de um emissor e um receptor, uma vez que para a construir o diálogo é vital que haja interação e obser-

vação. Por isso, durante um diálogo em Libras, o emissor, além de estabelecer contato visual com seu receptor, precisa, também, enfatizar por meio de suas expressões faciais e corporais, a intensidade do que está sendo dito. Isto foi expresso pelas alunas Y e Z durante sua experiência dialógica no depoimento mencionado. (NUNAN, 1985 apud BROWN, 2000, p.214).

Esta interação que, na maior parte do tempo, é marcada não somente pela reprodução de sinais, como são chamados os léxicos da Libras, mas principalmente pelas expressões corpóreo-faciais, ao discorrer sobre uma determinada situação seja ela na forma narrativa, dissertativa e/ou descritiva, permite aos sinalizantes, falantes de uma língua de sinais, chegar ao exato momento expresso pelas segunda e terceira características “onde a introdução de textos e situações autênticas” criam a oportunidade de aprender, observar, autocorrigir e expandir seu vocabulário, e conseqüentemente sua aprendizagem. (NUNAN, 1985 apud BROWN, 2000, p.214).

Como sugestão da maneira de aplicar a abordagem comunicativa em situações autênticas, veja o diálogo descritivo a seguir entre os sujeitos 1 e 2:

**Sujeito 1:** Camisa azul comprar você?

**Sujeito 2:** Não!

**Sujeito 1:** Por que? (+)

**Sujeito 2:** Camisa azul cara (++)

**Sujeito 1:** Entender.

Obs.: O diálogo encontra-se estruturado conforme a gramática e ordenação principal da Libras (SUJEITO - VERBO - OBJETO).

Imagem 4: Modelo de diálogo descritivo representado em Língua Portuguesa segundo a estrutura gramatical da Libras. Os verbos em Libras são sempre apresentados no infinitivo e o sinal gráfico (+) é indicativo de intensificação do sinal através de expressão.

Durante o diálogo acima, tanto sujeito 1 quanto o sujeito 2 precisam estar atentos às expressões utilizadas um pelo outro, pois elas definirão o sentido do que foi expresso. Ao mencionar que a camisa azul é cara, a expressão facial intensificada, realizada pelo franzir da testa e saltar das sobrancelhas, indicará uma interjeição de espanto e desaprovação. Esta compreensão só será percebida pelos agentes do diálogo, se houver interação e observação.

Acontecida esta etapa, o aluno poderá imprimir suas “experiências pessoais” na produção de sua fala ao reproduzir a língua adquirida, contribuindo para o desenvolvimento mútuo dele e do outro envolvido neste processo, esta é a quarta característica da abordagem comunicativa apontada por Nunan (1985 apud BROWN, 2000). Após perceber a relevância da aquisição e do uso da língua a partir da inserção de suas próprias experiências e traços identitários, o aluno atinge a quinta característica da abordagem comunicativa, a de “transferir seus conhecimentos de forma prática para além do contexto da sala de aula, ativando a linguagem” (NUNAN, 1985 apud BROWN, 2000, p. 214) que era tida apenas como disciplina, transformando-a por fim em saber. Isso significa que agora o sujeito deixa de ser aprendiz, para se tornar usuário e produtor desta língua, podendo além de usá-la, contribuir para sua difusão e constante produção.

Aliado à estratégia apresentada acima, os autores sugeriram a criação de um videoblogue, como avaliação final da disciplina. Na atividade, os alunos, em duplas, produzem um vídeo em Libras, de até dois minutos, para a comunidade surda local, compartilhando informações e curiosidades pertinentes às suas áreas de formação. Com isso, foram produzidos vídeos de prevenção de câimbras pelos alunos de fisioterapia, contação de lendas indígenas pelos alunos de Letras e Pedagogia, eficácia e

efeitos colaterais do uso da pílula do dia seguinte pelos alunos de medicina, entre outros.

Por fim, outro fator que merece reflexão é que, assim como a Libras em sua estruturação linguística, a abordagem comunicativa prioriza o aprendizado coletivo e participativo como estímulo para que seu aprendiz seja produtor e difusor do próprio conhecimento, adquirindo assim competência comunicativa. Nessa conjectura, para Menezes (2012),

a língua passa a ser vista não mais como um conjunto de estruturas, mas como um conjunto de funções comunicativas e como um instrumento de ação, já que ao falar, executamos ações. O foco do ensino de línguas passa a ser a função da linguagem e os materiais didáticos passam a ensinar funções [...] (p.30).

Isso significa que ao aprender Libras o aluno precisa conscientizar-se de que não se trata apenas de gesticular as mãos e proferir vocabulários; trata-se de adentrar e fazer parte de uma cultura distinta, portanto, produtora de constantes mudanças sociolinguísticas. A Libras, como qualquer outra língua, é viva, e a cada dia, pelas mãos de seus usuários e a partir de suas necessidades, cria novos verbetes, gírias, expressões, bem como novas produções e pesquisas científicas.

## **Considerações Finais**

O estudo e a aplicação da Abordagem Comunicativa durante o ensino de Libras como segunda língua fez-se necessário para apresentar sua eficácia tendo como possibilidades o trabalho interacional e coletivo centrado no aluno. As abordagens centram-se no aluno não em relação ao conteúdo ou enfoque gramatical do ensino da língua, mas nas técnicas e estratégias

que são propostas em sala de aula. Cabe ao ministrante, então, atentar-se às demandas de seus alunos a fim de planejar e mediar suas aulas. Suas estratégias poderão incluir atividades práticas que preparem seus alunos, futuros educadores, para estabelecer uma comunicação fluida além do ambiente de sala de aula.

Ao desenvolver o ensino de Libras a partir de tal abordagem, constatamos também o objetivo central dessa abordagem conforme Schneider (2010) que é levar o aprendiz a interagir e adquirir competência comunicativa na língua-alvo, nesse caso a Libras. Nessa direção o aprendiz da língua se torna capaz de apreender muito além de vocábulos em outro idioma, ele desenvolve aspectos do conhecimento sociolinguístico como saber adequar o uso da língua a diferentes pessoas e situações da vida social. Todo esse aprendizado confere ao aprendiz de Libras, portanto, a capacidade de promover sua inserção na cultura surda.

## Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. **Entrelínguas**, Araraquara, v.1, n.1, p.25-41, jan./jun. 2015

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP – Pontes 1993.

BRASIL. **Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em 31 de janeiro de 2018 às 13:05.

\_\_\_\_\_. **Lei federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Brasília: Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em 31 de janeiro de 2018 às 13:12.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro**. Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional. Brasília-DF. 1996 Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília-DF. 1994.

BROWN, H. D. **Principles of Language: Learning and Teaching** 4. ed. New York: Longman, 2000.

CAVALCANTI, Marilda; CÉSAR, América L. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In.: BORTONI-RICARDO, Stela Maris; CAVALCANTI, Marilda (Orgs). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 45-66.

DAMASIO, M.F. **Educação escolar de pessoas com surdez: Uma Proposta Inclusiva**. Campinas: Tese de Doutorado, 2005.

IACHINSKI, Luci Teixeira; BERBERIAN, Ana Paula; PEREIRA, Adriano de Souza; GUARINELLO, Ana Cristina. A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: visão do futuro docente. **Audiology Communication Research**. v.24, 2019.p.1-7.

MENEZES, V. **Ensino de língua inglesa no ensino médio: teoria e prática**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2012. v. 1. 180p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO. **Resolução n.º2 de 1 de julho de 2015**. Brasília: Disponível em [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf). Acesso em 31 de janeiro de 2018 às 13:42.

NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro; SOFIATO, Cássia Ge-  
ciauskas. A disciplina de língua brasileira de sinais no ensino su-  
perior: compartilhando experiências. **ETD - Educação Temática  
Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, abr./jun. 2016.

PAIVA, Gláucia Xavier dos Santos; FARIA, Juliana Guimarães;  
CHAVEIRO, Neuma. O ensino de libras nos cursos de forma-  
ção de professores: desafios e possibilidades. **Revista Sinalizar**,  
Goiânia, v. 3, n. 1, p. 68-80, jan. / jun., 2018.

PORTELA, Keyla Crhistina Almeida. **Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira.** Revista Expectativa (Impresso), v. 5, p. 51-68, 2006.

SALGADO, Gabriela Serenini Prado Santos. **Ideias, valores e conceitos sobre a língua de sinais no discurso de intérpretes de Libras atuantes em Varginha/MG:** uma análise interpretativa. Dissertação de Mestrado. Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, 2019.

SCHNEIDER, Maria Nilse. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. **Revista Contingentia**, Vol. 5, Nº. 1, maio 2010, 68-75

SKLIAR, C. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

VERAS, Daniela Siqueira; BRAYNER, Izabelly Correia dos Santos. Atuação docente: ensino de Libras no ensino Superior. **Revista Trama.** Vol.14. Nº 32. 2018. p. 121-130

XAVIER, André Nogueira. De que forma a disciplina “libras” pode contribuir com a formação de professores para a educação inclusiva? **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 3, n. 2, p. 3 -24, jul. / dez. 2018.

# O PAPEL DO TRADUTOR E DO INTÉRPRETE DE LIBRAS/PORTUGUÊS NA SALA DE AULA DO ENSINO REGULAR

*Naylana Cruz de Jesus*<sup>39</sup>

*Jaqson Alves Santos*<sup>40</sup>

## Introdução

A favor da garantia dos direitos de inclusão, políticas públicas são elaboradas e implementadas a fim de atender as possíveis peculiaridades de cada indivíduo. Em meio a este cenário, foi reconhecida na área da Educação de Surdos a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e com ela a profissão de Tradutor/Intérprete de Libras/Português.

A Libras foi reconhecida através da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) e entende-se como Libras, “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.”

Concomitante o reconhecimento da Libras, alguns esclarecimentos foram necessários, dos quais são contemplados a partir do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) que regulamenta a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) e o Art. 18 da Lei 10.098 (BRASIL, 2000) e dispõe sobre a Libras, aborda a inclusão do aluno surdo no ensino regular, a formação dos professores de Libras, da formação dos instrutores de Libras e dos Tradutores/Intérpretes de Libras/Português.

39. Graduada em Pedagogia, Professora de Educação Infantil e anos iniciais, pós-graduada em Letras/Libras pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB.

40. Mestrando do PPGER- UFSB. Professor de Libras e Educação Inclusiva da Universidade Federal do Sul da Bahia-UFSB.

A Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), em seu Art. 58, menciona que a educação especial é uma modalidade de educação escolar que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, simultaneamente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) aponta que, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, agregando todas as pessoas, inclusive a comunidade surda. Baseado nisso, emerge a necessidade do profissional em questão.

O Tradutor e Intérprete de Libras/Português é o profissional responsável por assegurar a mediação dialógica do sujeito surdo para a comunidade ouvinte e vice-versa. Em 2010, esta profissão foi regulamentada oficialmente pela Lei nº 12.319 (BRASIL, 2010) que regulamenta o exercício deste profissional.

Em contrapartida, é necessário discutir a inclusão analisando-a por diversos aspectos, uma vez que é preciso desligar-se dos próprios pontos de vista carregados de ideologias ou filosofias e focar no aluno, que é o objeto da inclusão e esta tem sido a maior dificuldade das políticas públicas, que são embasadas num discurso de “escola de todos e para todos” e na prática, mínimas são as condições oferecidas. Nesse sentido é inescusável refletir esta proposta com mais profundidade, garantir o rompimento com todas as barreiras arquitetônicas, linguísticas e de comunicação para que a inclusão seja edificadora.

Nesse seguimento, as políticas públicas brasileiras e alguns teóricos discutem a inclusão a partir da matrícula de todos os indivíduos em escolas regulares, a partir da premissa que é preciso contato com sujeitos de diversas características sociais. Do outro, os estudiosos da área da surdez defendem os ambientes especializados (escola para alunos surdos), através do método bilíngue como melhor alternativa na educação de indi-

víduos surdos. A educação bilíngue é aquela em que a primeira língua é a língua oficial do surdo, no caso do Brasil, a Libras e a segunda língua a Língua Portuguesa. Nas escolas bilíngues a identidade do sujeito surdo é construída, em virtude do maior contato com outras pessoas surdas. No entanto, Schwartzman (2011) ressalta que a melhor maneira de inclusão escolar de uma pessoa com deficiência deve ser aquela que lhe ofereça possibilidades de aprender e interagir com seus pares.

Com efeito, reconhecemos que a educação bilíngue deveria ser uma realidade no nosso país, já que ela permite o maior contato do sujeito surdo com outros indivíduos surdos. Contudo as políticas públicas voltadas para essa área são muito escassas no Brasil e com isso a escola regular tem sido uma alternativa.

Para aprofundar os conhecimentos teóricos em torno do tema e compreender a problemática exposta, o objetivo geral deste trabalho pretendeu: refletir sobre o papel do TILSP e as principais dificuldades/desafios encontradas no exercício profissional. Os objetivos específicos permearam por: compreender o processo histórico e a formação desses profissionais e também analisar seu Código de Ética profissional.

Diante disso, este capítulo abordou algumas reflexões em torno da constituição histórica e conduta ética do tradutor e intérprete de Libras, bem como fez uma análise bibliográfica sobre a atribuição desse profissional e elencou algumas dificuldades que são registradas no seu cotidiano.

No decurso, a metodologia utilizada subscreve com tais objetivos, uma vez que permitiu aprofundar reflexões, confrontar ideias, confirmar e refutar hipóteses. A relevância desta pes-

quisa consiste em apontar a importância e reconhecimento do papel desse profissional no âmbito escolar, bem como refletir sobre a questão da inclusão, de maneira a contribuir positivamente com arcabouço teórico, compartilhamento de informações e conhecimentos na área da Educação de Surdos.

## **Processo histórico dos profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras/Português no Brasil**

A história da constituição deste profissional emerge no cenário de atividades voluntárias por diversas partes do mundo, que gradativamente foi ganhando espaço e sendo valorizada como atividade laboral. Precisamente no Brasil, as primeiras iniciativas desta atividade foram registradas por volta dos anos 1980 em trabalhos religiosos (QUADROS, 2004). Esses voluntários comumente eram familiares de pessoas surdas ou pessoas que se interessavam por aprender Libras através de cursos oferecidos pelas instituições religiosas, e em troca interpretavam e traduziam para os fiéis nos cultos/missas.

À medida que os anos passavam, e concomitante ao crescimento da área, houve as primeiras iniciativas de formação para atuação. A Federação Nacional de Educação de Integração dos Surdos (Feneis)<sup>41</sup>, realizou o primeiro Encontro Nacional de Intérpretes do Brasil, no ano de 1988, discutindo aspectos relacionados à ética da profissão. Em 1992, a Feneis realizou o segundo Encontro, onde houve trocas de diferentes experiências, debates e votação do regimento interno do Departamento Nacional de Intérpretes, onde se observou muita heterogeneidade na atuação dos

---

41. A FENEIS é uma instituição filantrópica, sem fins lucrativos que busca promover ações de integração entre os surdos do Brasil, com atividades políticas, culturais, educacionais, sociais e linguísticas, além de contribuir para o fortalecimento e reconhecimento da profissão tradutor e intérprete, com cursos de capacitação, aperfeiçoamento, formação e debates relacionados à área da surdez.

intérpretes e se propôs a realização de cursos de curta duração de maneira que estes profissionais ampliassem os conhecimentos e a fluência em Libras. (QUADROS, 2004, p. 14-15)

Com a expansão da área, foram realizados encontros estaduais por volta dos anos 1993 a 1994 e a Feneis ampliou seu território de estadia, sediando escritórios em São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Teófilo Otoni, Brasília e Recife, além da sede no Rio de Janeiro. (QUADROS, 2004, p.15)

Ao longo dos anos 1990, muitas discussões e encontros foram realizados com estes profissionais, com o objetivo de trocar experiências e informações sobre sua atuação, que ainda se configurava por práticas assistencialistas pelas instituições religiosas, com o intuito de doutrinação do sujeito surdo.

Caminhando para um viés menos informal, é sancionada a Lei nº 10.098 (BRASIL, 2000), conhecida como Lei da Acessibilidade, que proporcionou ao TILSP um espaço sócio ocupacional de trabalho, posto que esta legitimou romper com as barreiras de comunicação e estabelecer mecanismos e alternativas que promovessem a comunicação com sujeitos surdos e ouvintes. Em seu Art. 18, esta lei reitera que o poder público implementará a formação destes profissionais para facilitar esta comunicação.

Em 2002, a Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira (BRASIL, 2002) e em 2005, o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), regulamentou-a. Um marco muito importante para a profissão, o que viabilizou a necessidade deste profissional nas instituições de ensino, em todos os níveis em que houvessem alunos surdos matriculados.

Persistindo para uma linha formal, de acordo com Lacerda (2010, p. 138), só em 2008 os intérpretes do país começaram a se

organizar por meio de associações regionais, resultando na criação da Federação Nacional, a Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores, Intérpretes e Guias Intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS) com representatividade junto ao *World Association of Sign Language Interpreters* (WASLI), órgão internacional que representa os Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) do mundo todo.

E em 2010, o grande marco e avanço da profissão está na aprovação da Lei nº12.319 (BRASIL, 2010) que regulamenta a profissão de TILSP, e no ano de 2019 algumas discussões sobre a ampliação dos cursos de formação e de escolas bilíngues pelo país tem sido pauta do governo atual.

## **O Decreto nº 5.626/2005 e a formação do Tradutor e Intérprete de Libras/Português**

O Decreto nº 5626 (2005) regulamenta a Libras e trouxe em seu texto observações muito importantes. O Cap. V disserta sobre a formação do TILSP e o Art. 17 ressalta que, “a formação do Tradutor e Intérprete de Libras/Português deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa”, o que foi crucial e valioso, tendo em vista as peculiaridades do exercício da profissão. Segundo o Art. 4º da Lei nº 12.319 (BRASIL, 2010), a formação do tradutor intérprete de Libras/Português em nível médio, deve ser realizada por meio de cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou; cursos de extensão universitária; e cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

Nessa sequência, Martins (2006, p. 164-165, apud ARAÚJO, 2013, p.39) faz uma observação importante:

A falta de formação específica acarreta em sérias dificuldades, como prejuízos na formação do aluno surdo e a falta de parâmetros para contratação dos intérpretes educacionais, o que ocasiona um descrédito da profissão e consequentes dificuldades relacionadas ao campo de trabalho dos que realmente investem em sua formação e buscam qualificação.

Poucas são as oportunidades oferecidas em cursos no país para formação/habilitação deste profissional e quando existem, as vagas raramente ocorrem em curso de nível superior, conforme consta do Art. 18 do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), impossibilitando a habilitação desse profissional. Destarte, é necessário observar que “o retrato da educação dos sujeitos surdos hoje no Brasil dá o tom da urgência por profissionais bem capacitados e com formação adequada para atuar nos mais diversos níveis de ensino” (ARAÚJO, 2013, p. 40).

Isto posto, a formação apenas em nível médio torna-se frágil, dado que o espaço de atuação do profissional encaminha-se da educação básica até a universidade, logo, facilitar a formação em nível médio faz com que as instituições de nível superior fiquem na carência de profissional, uma vez que o intérprete em nível médio atuará apenas na educação básica.

Diante do apresentado, observou-se que é necessário maior preocupação com qual profissional o mercado tem formado para exercer essa tão importante profissão, pois “conhecendo com profundidade a rotina de trabalho do referido profissional e as competências que este deve desenvolver para exercer a sua profissão, torna-se impensável uma formação de apenas nível médio” (ARAÚJO, 2013, p. 40).

Observou-se ainda que o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) faz alusão à formação dos profissionais apenas para atuação nos espaços educacionais, no entanto há de se pensar numa formação que englobe outras áreas, posto que as pessoas surdas estão em todos os espaços sociais. Lacerda (2010) corrobora:

Uma vez certificada, a pessoa para atuar como TILS em qualquer área e, tendo formação em nível superior, poderá exercer sua função em todos os níveis de ensino e, com formação em nível médio, atuará apenas na Educação Básica. Não há qualquer atenção para as competências nas diferentes áreas de conhecimento, nem sobre os diferentes campos (área jurídica, de saúde, eventos científicos e etc). (p. 141).

Sabemos que a educação é primordial e inerente ao ser humano, e que é uma das primeiras instituições, após a família, que a criança tem contato direto, contudo ao longo da vida ela permeia por outros espaços em que muitas vezes se sentem segregados, por haver barreiras de comunicação e não ter a presença de profissionais habilitados para mediar as relações dialógicas. Tanto quanto importante a presença do profissional nas escolas e universidades, é poder encontrá-lo nos mais diversos espaços onde haja pessoas surdas.

## **A ética profissional do Tradutor Intérprete de Libras/ Língua Portuguesa**

A palavra ética ainda gera algumas dúvidas entre as pessoas e para tanto faz-se necessário trazer à luz o seu significado. De acordo com Ferreira, (1986, p. 300) ética é concebida como o “estudo dos juízos de apreciação referentes à conduta humana suscetível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal, seja relativamente a determinada sociedade, seja de modo absoluto”.

A palavra ética etimologicamente falando, vem do grego “*ethos*”, que implica conduta, ou relativo aos costumes. Nesse sentido, a ética profissional está ligada a conduta do profissional com o trabalho desenvolvido. De acordo com Quadros (2004, p. 31) “o código de ética é um instrumento que orienta o profissional intérprete na sua atuação”.

Considerando que o intérprete cria uma relação com o sujeito surdo, relação essa que envolve sentimentos, confiança, segurança, veracidade de informações, o Código de Ética é um instrumento de conexão entre o surdo e o intérprete.

A sua existência justifica-se a partir do tipo de relação que o intérprete estabelece com as partes envolvidas na interação. O intérprete está para intermediar um processo interativo que envolve determinadas intenções conversacionais e discursivas. Nestas interações, o intérprete tem a responsabilidade pela veracidade e fidelidade das informações. Assim, ética deve estar na essência desse profissional (BRASIL, 2004, p. 31).

O Código de Ética do Tradutor e Intérprete de Libras/Português (BRASIL, 2004), contém 4 capítulos, divididos em 13 artigos, dos quais trazem os princípios fundamentais, relações com contratantes do serviço, responsabilidade profissional e relações com os colegas profissionais.

O Cap. 1 alude sobre os princípios fundamentais, expõe em seu texto os deveres e algumas características da postura que deve ter este profissional.

Artigo 1º São deveres fundamentais do intérprete:  
1º. O intérprete deve ser uma pessoa de alto caráter moral, honesto, consciente, confidente e de equilíbrio emocional. Ele guardará informações confidenciais e não poderá trair confidências, as quais foram confiadas a ele;  
2º O intérprete deve manter uma atitude imparcial du-

rante o transcurso da interpretação, evitando interferências e opiniões próprias, a menos que seja requerido pelo grupo a fazê-lo;

3º O intérprete deve interpretar fielmente e com o melhor da sua habilidade, sempre transmitindo o pensamento, a intenção e o espírito do palestrante. Ele deve lembrar dos limites de sua função e não ir além de a responsabilidade;

4º O intérprete deve reconhecer seu próprio nível de competência e ser prudente em aceitar tarefas, procurando assistência de outros intérpretes e/ou profissionais, quando necessário, especialmente em palestras técnicas;

5º O intérprete deve adotar uma conduta adequada de se vestir, sem adereços, mantendo a dignidade da profissão e não chamando atenção indevida sobre si mesmo, durante o exercício da função (BRASIL, 2004, p. 31-32).

Neste artigo, observou-se com veemência que o profissional precisa antes de tudo, ser uma pessoa com idoneidade moral, pois na relação com o indivíduo surdo, muitas são as informações confidenciais que podem ser trocadas, daí a necessidade desse Código, favorecendo que estas sejam resguardadas.

O profissional precisa ter uma postura neutra durante a interpretação, desviando-se de aplicar durante o transcurso a sua opinião e inferências, mantendo desta maneira a fidedignidade e veracidade das informações e evitar adereços que desviem a atenção do surdo da mensagem que está sendo transmitida e preservando sua dignidade durante o exercício da profissão.

O Cap. 2 discorre sobre as relações com o contratante do serviço e trazem o seguinte texto:

6º O intérprete deve ser remunerado por serviços prestados e se dispor a providenciar serviços de interpretação, em situações onde fundos não são possíveis;

7º Acordos em níveis profissionais devem ter remuneração de acordo com a tabela de cada estado, aprovada pela Feneis (BRASIL, 2004, p. 32).

No Art. 6º podemos observar que o profissional deve ser recompensado de acordo com o combinado com o contratante, contudo em casos em que não há condições de arrecadar verbas para tal atividade, os intérpretes precisam se dispor a prover esses serviços.

No Cap. 3, que corresponde aos Art. 8º ao 12º, versa sobre responsabilidade profissional e aponta que:

8º O intérprete jamais deve encorajar pessoas surdas a buscarem decisões legais ou outras em seu favor;

9º O intérprete deve considerar os diversos níveis da Língua Brasileira de Sinais bem como da Língua Portuguesa;

10º Em casos legais, o intérprete deve informar à autoridade qual o nível de comunicação da pessoa envolvida, informando quando a interpretação literal não é possível e o intérprete, então terá que parafrasear de modo claro o que está sendo dito à pessoa surda e o que ela está dizendo à autoridade;

11º O intérprete deve procurar manter a dignidade, o respeito e a pureza das línguas envolvidas. Ele também deve estar pronto para aprender e aceitar novos sinais, se isso for necessário para o entendimento;

12º O intérprete deve esforçar-se para reconhecer os vários tipos de assistência ao surdo e fazer o melhor para atender as suas necessidades particulares (BRASIL, 2004, p. 33).

Estes artigos são cruciais ao tratar da responsabilidade profissional, pois trazem em sua essência o que é “permitido” e “não permitido” na atuação da profissão. Apropriar-se dessas informações é muito importante e necessário, pois, há que se “ficar atento às regras do jogo e ao que ainda precisa ser feito para dar maior visibilidade à sua profissão e combater o apagamento a que muitos dos tradutores/intérpretes se submetem, sem crítica nem reflexão”. (CARNEIRO, 2018, p. 52)

O Cap. 4 e último, dialoga sobre as relações com os colegas e o Art. 13º e parágrafo único ressalta:

13° Reconhecendo a necessidade para o seu desenvolvimento profissional, o intérprete deve agrupar-se com colegas profissionais com o propósito de dividir novos conhecimentos de vida e desenvolver suas capacidades expressivas e receptivas em interpretação e tradução.

Parágrafo único. O intérprete deve esclarecer o público no que diz respeito ao surdo sempre que possível, reconhecendo que muitos equívocos (má informação) têm surgido devido à falta de conhecimento do público sobre a área da surdez e a comunicação com o surdo (BRASIL, 2004, p. 33).

Este último artigo também é essencial, em razão de que a troca de experiências com profissionais da mesma área enriquece ainda mais a bagagem e soma com novos conhecimentos que podem ser aplicados no dia a dia profissional. No parágrafo único, o intérprete tem ainda uma valorosa atribuição, que é a de disseminar informações com relação à área da surdez, desmistificando paradigmas ainda impostos por falta de conhecimento.

Ao estudar o Código de Ética profissional do Tradutor e Intérprete de Libras/Português, pudemos verificar o quão importante e essencial é este documento e que quanto mais o profissional conhecê-lo com clareza, melhor será o desempenho das suas funções. Ainda é interessante salientar, que nem todas as profissões possuem um Código de Ética, tê-lo traz certo privilégio, respeito e valor para a profissão.

## **Procedimentos Metodológicos**

O desenho teórico deste trabalho baseou-se na abordagem qualitativa, denominada por Bogdan e Biklen (1994) como “ricos pormenores descritivos” (p.16) e porque “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49). Nesse seguimento, a pesquisa qualitativa foi escolhida por propiciar a construção, reconstrução e desconstrução de paradigmas trazidos, o que torna o processo tão importante quanto os resultados.

Para alcançar êxito dos objetivos inicialmente elencados, utilizou-se um estudo bibliográfico e documental, pois de acordo com Fonseca (2002) a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Também Gil (2007) reforça que, os exemplos mais peculiares desse tipo de pesquisa são sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas teorias sobre um problema. Markoni e Lakatos (2001) relatam que o objetivo desse tipo de estudo é colocar o pesquisador diretamente em contato com tudo o que foi escrito sobre determinado tema, concedendo ao pesquisador um auxílio na análise das suas observações.

A análise documental também foi essencial, tendo em vista que o campo da Educação de Surdos disponibiliza de várias leis e decretos e que foram estudados de maneira a colaborar com a construção dos dados, viabilizar as respostas para os questionamentos levantados e consequentemente atingir os objetivos. O uso de documentos traz uma riqueza de informações para a pesquisa, e pode ser utilizada em várias áreas, aproximando o entendimento do objeto na sua contextualização histórica e sociocultural. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Com efeito, baseados nos princípios dos métodos escolhidos, foram coletados e elaborados informações e argumentos através da leitura das produções científicas, entre elas nos debruçamos por estudar as ideias de Martins (2006), Lacerda (2010), Araújo (2013), Sousa (2015), Silva e Oliveira (2016) etc., também o acesso aos documentos Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), Lei nº 12.319 (BRASIL, 2010) e o Código de Ética do Tradutor e Intérprete de Libras/Português (BRASIL, 2004), foram imprescindíveis a fim de conhecer a Libras, os su-

jeitos a quem ela é destinada, os profissionais que nela atuam, a formação exigida, a conduta desses profissionais e as adversidades encontradas no cotidiano profissional.

Enfim, conclui-se que os elementos adquiridos permitiram uma maior compreensão sobre o papel do profissional Tradutor e Intérprete de Libras/Português e os principais desafios interpostos a sua prática profissional, expondo que é necessário trilhar caminhos para o avanço do rompimento destes.

## **Resultados e discussão: os achados da pesquisa**

Ao realizar a leitura das bibliografias, podemos identificar que o profissional é visto equitativamente pelos autores estudados: Araújo (2013), Sousa (2015) e Lacerda (2010) Silva e Oliveira (2016). Ao refletir o papel do profissional, percebeu-se que o mesmo tem a função de contribuir com a aprendizagem do sujeito surdo, através da mediação entre este e os demais sujeitos escolares.

Ao professor, cabe à responsabilidade de executar as aulas, os conteúdos, o saber, o conhecimento, exercendo suas atividades pedagógicas. O Tradutor e Intérprete de Libras/Português por sua vez, realiza a atividade de traduzir e interpretar o que está sendo ministrado pelo professor, as participações dos colegas nas aulas e no ambiente escolar, atividade essa que exige do profissional procedimentos técnicos para repassar a mensagem de uma língua para outra.

De acordo Sousa (2015, p. 177)

intérprete de Libras tem como atribuição principal estabelecer a intermediação comunitária entre os usuários da Língua Brasileira de Sinais, interpretando a língua oral

para uma língua gestual, e vice-versa, interpretando fielmente, com emoção, sendo mediadora do mediador.

Corroborando com esta visão, Araújo (2013) enfatiza que em ambiente escolar, o profissional irá mediar à relação dos alunos surdos com a realidade em que está inserido, “proporcionando a comunicação destes com seus professores, colegas, funcionários da escola, enfim, com toda a comunidade escolar” (p.37).

O Código de Ética e Conduta considera que o Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa é o “profissional que traduz e/ou interpreta de uma dada língua de sinais para outra língua de sinais ou para língua oral, ou vice-versa, em quaisquer modalidades que se apresentar”. (FEBRAPILS, 2014, p. 1).

Nesse contexto, o profissional é o articulador do conhecimento, tornando-se ponte entre o sujeito surdo e o processo de ensino-aprendizagem.

O intérprete de libras deve atuar em sala de aula com o intuito de contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça da maneira mais efetiva possível [...] O intérprete deverá estabelecer esse vínculo entre o contexto em que o aluno está inserido e a libras, proporcionando sempre que possível à socialização do aluno. (SOUSA, 2015, p. 178).

Contudo, não se pode pensar que a presença do TILSP por si só resolve os problemas da educação inclusiva. Lacerda (2010, p. 145) corrobora com esta visão ao afirmar que a

“Existência do TILS em sala de aula não assegura que as questões metodológicas sejam alteradas para contemplar todas as necessidades educacionais especiais do aluno surdo visando a uma atenção inclusiva”. A autora ainda complementa ao ressaltar que “muitas vezes, a presença do intérprete acaba por mascarar uma inclusão que exclui”.

Sobre o papel do TILSP, constatou-se que é de suma importância na esfera escolar, pois contribui para o rompimento de entraves na comunicação e no ensino-aprendizagem do indivíduo surdo. Outra informação fundamental é que ao longo das leituras, observou-se que a escola regular e as escolas bilíngues dividem opiniões entre os estudiosos da área. As escolas bilíngues se configuraram como uma luta da comunidade surda, porque poucas são as instituições que oferecem essa modalidade educativa.

De acordo com o sítio Folha Uol (2019) em entrevista com Vinicius Nascimento, diretor da região Sudeste da Federação Brasileira das Associações de Tradutores, Intérpretes e Guias-Intérpretes da Língua de Sinais e Professor da Universidade Federal de São Carlos, o Brasil tem apenas 30 escolas bilíngues na rede pública de educação e o Nordeste é a região mais afetada, pois há estados que não há nenhuma escola.

Contudo, há ainda que se observar que embora não existam tantas escolas bilíngues, e que a lei garanta a presença do profissional em salas de aulas regulares que possuem alunos surdos, sabemos que na prática as leis tornam-se frágeis e não são executadas. Nessa conjuntura, notou-se que uma das dificuldades se situa no mercado de trabalho, uma vez que nem todas as escolas municipais e estaduais podem contar com a colaboração do TILSP, já que poucos são os concursos para a contratação desse profissional.

Verificou-se também, que o profissional muitas vezes tem seu papel confundido. Silva e Oliveira (2016, p. 698) ratificam esta premissa ao dizer que “em muitos casos, ocorre uma transferência da responsabilidade de ensinar ao aluno surdo para o intérprete de Libras, o qual, no anseio de apresentar resultados

de seu trabalho, assume essa função”. Uma das condições desfavoráveis do trabalho do profissional, segundo Araújo (2013) é que a comunidade escolar não tem esclarecimento de qual é o papel do TILSP na escola.

Situações essas complicadas, uma vez que o desconhecimento da função e a delegação da responsabilidade de ensinar, podem gerar exaustão e sobrecarga ao profissional. Compreendeu-se que o TILSP precisa estar a par dos conteúdos para que a interpretação seja clara, porém ministrar e ensinar os conteúdos são responsabilidades do professor.

Outro desafio ainda identificado, referiu-se à falta de tempo para a realização de momentos para planejamento, preparação, encontro com professores regentes etc., condições estas insatisfatórias e que necessitam ser modificadas. A disponibilidade de tempo para encontros periódicos com professores e para planejamento das interpretações é mencionado por Araújo (2013). Nesse ponto de vista, apontamos que é de extrema relevância essa troca de experiências, pois contribui para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, logo porque o TILSP acaba tendo maior contato com eles.

Araújo (2013, p. 66) enfatiza que assim como o professor estuda as matérias e assuntos com antecedência, ressalta pontos importantes a serem abordados, pensa nas estratégias para explicar determinado conteúdo, assim também o TILSP deve fazer, estudar previamente os assuntos, fazer uma busca do léxico, organizar as estratégias de interpretação, equipar-se como um todo para exercer a atividade interpretativa.

Outra dificuldade encontrada remete-se a relação professor *versus* Tradutor e Intérprete de Libras/Português, que também foi apontada por Araújo (2013) como uma das condições

desfavoráveis para o exercício da profissão. É sabido que o sucesso da ação escolar e principalmente da aprendizagem só é viável quando há a interação e contribuição de todos os atores envolvidos nesse processo. Para alcançar resultados positivos da mediação entre aluno surdo e TILSP, é necessária a parceria com o professor para que compartilhem ideias, didática e metodologia do que vai ser trabalhado em sala de aula, de modo que organizem um planejamento que permita a apreensão pelo aluno. Tal afirmativa é provada por Martins (2006, p. 161) ao ilustrar que:

É importante que haja uma parceria e esclarecimento de função entre o professor e o intérprete, pois aquele trará os conteúdos e este os transmitirá ao aluno surdo. Realizando também o papel inverso quando do estudante surgirem dúvidas ou forem necessárias trocas de uma forma geral com a sua turma, “assim, a presença deste profissional traz uma proposta que ameniza o problema na interação comunicativa entre professor e aluno surdo, pois ele é uma ponte entre: professor, conhecimento e aluno surdo” (MARTINS, 2006, p. 161 apud ARAÚJO, 2013, p. 42).

Ao desenvolvermos este trabalho, no curso de especialização em Letras/Libras, constatamos a importância desta parceria, entre professores e TILSP, que colabora para o desenvolvimento do trabalho de ambas as partes e principalmente para os alunos surdos.

Trilhando o caminho dos desafios e dificuldades na prática profissional, acreditamos que um dos maiores entraves está na fluência nas duas línguas: Libras e Língua Portuguesa. Lacerda (2010) e Silva e Oliveira (2016) caminham na mesma linha teórica e ressaltam que ter domínio de uma língua perfeitamente não implica que o uso da outra não seja precário. Nesse contexto, é necessária competência linguística não só em Libras como também em Língua Portuguesa.

Acerca disso Sobral (2005, *apud* Lacerda 2010, p. 145) fala que “o domínio da língua não é suficiente para a atuação profissional, já que se trata de compreender bem as ideias, pois serão elas o foco do trabalho, para além das palavras que as compõem”.

Dos vários desafios postos à prática, ainda notamos o fato de atribuírem ao TILSP o papel de “super-herói” da escola regular, como se a presença do profissional fosse suficiente para tornar a aprendizagem significativa. Não podemos atribuir apenas a presença deste profissional para afirmar que a escola é inclusiva, uma vez que este é um dos meios utilizados com a intenção de romper com as barreiras de comunicação, mas não o único. No entanto, se não houver professores qualificados, materiais, metodologias e didáticas baseadas numa pedagogia visual, dentre outros mecanismos necessários, o TILSP não suprirá todas as necessidades, logo a escola não produz igualdade e equidade, e por sua vez não é o suficiente para ser denominada inclusiva.

Outro desafio registrado por Guarinello *et al* (2008, p. 25), não sendo visto em outras fontes teóricas, remete-se “a baixa remuneração e difícil acesso a cursos referentes à sua área de atuação, os quais são geralmente ofertados nos grandes centros urbanos”.

Em torno disso, observou-se que a profissão não tem um piso salarial estipulado em Lei Federal e que esta categoria fica amparada pela Lei Complementar nº 103 (BRASIL, 2000), onde os Estados e o Distrito Federal ficam autorizados a instituir, mediante lei de iniciativa do Poder Executivo, o piso salarial. Assim, não se sabe qual o critério utilizado pelos entes federados para definir o salário do TILSP. Sobre a pouca oferta de cursos, como consequência disso, temos poucos profissionais habilitados e outros despreparados, em especial aqueles que interpretam em disciplinas que ainda não possuem sinais específicos.

Outros desafios ainda descobertos referem-se a não proficiência em Libras por parte dos estudantes, pois muitos chegam à escola sem ou com pouca apropriação da língua. A infraestrutura também é um problema a ser superado, pois, muitas vezes as salas são pequenas, turmas cheias e falta materiais adequados.

Em virtude dos argumentos apresentados, percebeu-se que muitos são os desafios que permeiam o cotidiano da atividade profissional. Nesse cenário, é necessária maior valorização do profissional pelos governantes, pelas instituições de ensino e pela sociedade, infraestrutura adequada, materiais didático-pedagógicos para o desenvolvimento da ação escolar e consequentemente aprendizagem e desenvolvimento dos alunos surdos, melhor interação com os professores e maior aperfeiçoamento no que concerne à formação continuada.

## **Considerações finais**

Em virtude dos fatos analisados, acreditamos que o trabalho cumpriu o que se propôs e, portanto, alcançou os objetivos esperados, cujo principal foi refletir sobre o papel do Tradutor e Intérprete de Libras/Português e as principais dificuldades encontradas em seu exercício profissional.

Nessa lógica, trazemos algumas considerações sobre as categorias analisadas. Sobre o papel do Tradutor e Intérprete de Libras/Português na sala de aula, ficou evidente que ele é o profissional que traduz/interpreta de uma língua de sinais para outra língua de sinais ou para uma língua oral, ou vice-versa, ou seja, é aquele que interpõe-se no diálogo dos indivíduos surdos com toda comunidade escolar. No entanto, essa atividade é rica em pormenores e não deve ser conduzida como um ato mera-

mente mecânico. É também um profissional com normas e condutas éticas a serem seguidas e que ainda são necessários alguns esclarecimentos em torno da sua função.

Quanto aos desafios/dificuldades da prática profissional, muitas foram às reflexões realizadas. Percebeu-se ao longo do estudo que a atividade profissional do Tradutor e Intérprete de Libras/Português é marcada por muitos desafios que em determinadas situações condicionam a uma prática precária: infraestrutura das salas de aulas que não contribuem para um bom exercício, a escassa relação com professores para planejamento das ações, a falta de tempo para organização da atividade profissional, a escassez de cursos superiores para formação, a visão de “super-herói” da escola regular, a ausência de piso salarial e a fluência nas duas línguas, foram alguns deles.

Quanto à compreensão sobre o processo histórico e formação do Tradutor e Intérprete de Libras/Português, percebeu-se que a profissão trilhou longos caminhos na informalidade até alcançar a regulamentação. Sobre a formação, a partir da análise do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), observou-se que é necessário rever a formação em nível médio e profissional, uma vez que essa especificidade de ensino aponta para uma tecnicidade da ação, porém percebemos que é imprescindível conhecimento do léxico da Língua Portuguesa, ética na profissão, didática e metodologia para tornar o assunto compreensível pelo aluno e demais especificidades trazidas pelo exercício profissional, do qual um curso de nível médio não seria suficiente.

Em relação à análise do Código de Ética (BRASIL, 2004), este é muito transparente, de fácil compreensão, com particularidades que realmente são imprescindíveis para o exercício da profissão.

Frente a essas considerações, esperamos que tais dificuldades sejam superadas e que haja maior valorização e reconhecimento do papel deste profissional em nosso país.

## Referências

ARAÚJO, Thalita Chagas Silva. **O trabalho do intérprete de língua brasileira de sinais em escolas inclusivas: possibilidades e desafios**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **investigação qualitativa em educação: uma introdução à leitura e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regula a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras: Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 7 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96). Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>> Acesso em 6 jul.2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm)>. Acesso em: 9 jul.2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>. Acesso em: 9 jul.2019.

\_\_\_\_\_ **Lei nº 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm)>. Acesso em: 9 jul. 2019.

\_\_\_\_\_ **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: SEESP, MEC 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](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 07 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_ **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa** / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>> acesso em 04 de abril de 2020.

CARNEIRO, Teresa Dias. O papel dos códigos de ética e conduta Profissional na formação do intérprete de Línguas orais e de sinais no Brasil. *Translattia*, Porto Alegre, 15 ed. p 36-56, julho 2018.

FEBRAPILS, **Código de Conduta e Ética**. 2014. Disponível em <<http://febrapils.org.br/documentos/>> Acesso em 04 de abril de 2020.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222 p. ISBN 978-85-385-4198-1.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUARINELLO, et al. **O intérprete universitário da língua brasileira de sinais na cidade de Curitiba**. Rev. Bras. Ed. Esp. Marília, v. 14, n. 1, p. 63-74, 2008.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel, Pelotas 36 ed. p. 133-153, maio/agosto 2010.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. DE A. **Técnicas da Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

QUADROS, Ronice Müller. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. SEESP, MEC, 2004.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental**: pistas teóricas e metodológicas. Rev. Bras. de História & Ciências Sociais. n. 1, p. 1-15, jul., 2009.

SILVA, Keli Simões Xavier. OLIVEIRA, Ivone Martins. O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola: um estudo de caso. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 695-712, jul./set. 2016 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n3/2175-6236-edreal-41-03-00695.pdf> acesso em julho de 2019.

SCHWARTZMAN, José Salomão. A inclusão da Pessoa com Deficiência. In: SÁ, Nidia Regina Limeira (Org.). **Surdos qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua. p. 273-276, 2011.

SOUSA, Viviane. A importância do papel do intérprete de libras no processo de aprendizagem do aluno surdo em sala de aula nas escolas de ensino comuns. **Cadernos da Fucamp**, v.14, n.20, p.168-181/2015.

UOL, Sítio. **Alçada por primeira-dama, Libras tem gargalo de escolas e professores**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/01/alcada-por-primeira-dama-lingua-de-libras-tem-gargalo-de-escolas-e-professores.shtml>> Acesso em 21jul. 2019.

# AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO URBANA DO MUNICÍPIO DE ÓBIDOS-PA

*Geanice Pinheiro dos Santos*<sup>42</sup>

*Márcia Coêlho Nogueira*<sup>43</sup>

*Lilian Aquino Oliveira*<sup>44</sup>

## Introdução

Reconhecer que os alunos aprendem de forma diferente e ao seu tempo é o primeiro passo para compreender a importância do processo avaliativo estruturado e as particularidades pedagógicas dos estudantes de modo geral e, especificamente, do público a quem a Educação Especial se destina, pois este além de facilitar a aprendizagem também pode favorecer a participação e o desenvolvimento emocional dos alunos.

A avaliação não deve ser instrumento condenatório, mas um suporte para o desenvolvimento do estudante, portanto, precisa ser dinâmica, formativa e coerente com a especificidade do educando, levando em consideração o nível de aprendizagem em que se encontra. A partir dos resultados do ato de avaliar, o professor deve ponderar sua prática e planejar novos caminhos para percorrer, tendo em vista as novas necessidades educacionais identificadas.

A escola é incontestavelmente espaço de diversidade, e o respeito às diferenças é elemento base para o alcance dos objeti-

---

42. Graduada em Licenciatura em Pedagogia. UFOPA - Campus Regional de Obidos.

43. Graduada em Licenciatura em Pedagogia. UFOPA - Campus Regional de Obidos.

44. Mestra em Educação. Docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia - UFOPA/Instituto de Ciências da Educação.

vos educacionais. Porém, para atender esse universo que se faz complexo por sua heterogeneidade e diversidade, entre outras exigências, constam as necessárias adequações curriculares nos instrumentos avaliativos, em virtude das singularidades educativas dos alunos.

Neste contexto, incluem-se os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, cuja obrigatoriedade da matrícula em classes de ensino regular e Atendimento Educacional Especializado (AEE) estão assegurados por meio da Resolução nº 04 - CEB/CNE, de 02 de outubro de 2009 que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Porém, para garantir a plena participação e a aprendizagem desses alunos, as escolas devem dispor de um conjunto de serviços, recursos de acessibilidades, estratégias pedagógicas e profissionais capacitados que assegurem um melhor desempenho escolar e o processo de inclusão.

A educação de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem ocorrer em espaços menos restritos possíveis. A partir dessa premissa, a inclusão em salas regulares propicia maiores oportunidades de desenvolvimento acadêmico e social. Porém, a mera convivência com seus pares não promove as interações necessárias para que ocorram as aprendizagens, portanto, os objetivos educacionais necessitam estar traçados metodologicamente em um plano que vise o desenvolvimento global do educando, levando em consideração suas limitações, bem como também suas potencialidades, pautado na integralidade do ser.

Em relação à inclusão, é imprescindível registrar e evidenciar a importância da eliminação de barreiras que se edificaram

em torno desse público no ambiente escolar. Neste sentido, o presente artigo enfocará, sob a ótica dos instrumentos avaliativos, o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os indivíduos com TEA não possuem um padrão de comportamento singular, logo não é possível utilizar metodologias unificadas de ensino e de avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. O mais importante é basear a prática pedagógica a partir do conhecimento profundo de cada criança.

Avaliar a capacidade de aprendizagem de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação exige tempo e diversidades de instrumentos. Este ato é imprescindível para promover o seu avanço cognitivo e desenvolvimento da autonomia, pois a aquisição de habilidades e competências está diretamente relacionada aos instrumentos de avaliação utilizados durante a prática pedagógica do professor, seja ele da sala de ensino regular, professor assistente ou professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Portanto, este estudo se propôs a analisar os instrumentos avaliativos desenvolvidos com crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), na rede pública de ensino urbana do município de Óbidos-PA, a fim de trazer contribuições aos profissionais que atuam na área, dada a carência deste tipo de investigação a nível local.

Para tanto, alicerçamos as investigações em identificar os instrumentos avaliativos e a concepção de avaliação desenvolvida com este público alvo; identificar e analisar as adequações curriculares e metodológicas bem como as formas de registros do desenvolvimento pedagógico da criança com TEA; discriminar os desafios enfrentados pelo professor da sala de ensino regular e AEE para avaliar pedagogicamente as crianças com TEA.

## Aspectos metodológicos do estudo

A pesquisa foi mediada por uma abordagem qualitativa que possibilitou uma leitura mais aproximada da realidade, considerando os aspectos subjetivos dos sujeitos sociais. Permitiu ainda o contato direto das pesquisadoras com os lócus da pesquisa, propiciando a coleta de dados contextualizados com o ambiente investigado.

Na etapa bibliográfica do estudo, levantou-se dados conceituais e teóricos sobre o Transtorno do Espectro Autista, inclusão e avaliação na Educação Especial, bem como a legislação vigente, a fim de fundamentar o estudo e confrontar as informações levantadas na pesquisa empírica. A pesquisa empírica foi realizada em 04 (quatro) escolas da zona urbana do município de Óbidos que ofertam o ensino fundamental anos iniciais e possuem alunos inclusos diagnosticados com TEA de grau leve e moderado, assim como sala de Atendimento Educacional Especializado.

Participaram como sujeitos do estudo: 04 (quatro) coordenadores pedagógicos, 04 (quatro) professores que atuam na sala de ensino regular e 04 (quatro) professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que integram o quadro funcional das quatro escolas lócus. As falas dos entrevistados estão destacadas do texto, sendo apresentadas em *itálico*, entre aspas e com recuo padrão, como forma de diferenciar das citações literais dos autores que compõem o referencial teórico do estudo. Os entrevistados foram identificados conforme segue descrito: categoria coordenador pedagógico - CP1, CP2, CP3 e CP4; categoria professor da sala de ensino regular - PR1, PR2, PR3 e PR4 e categoria professor do AEE - PA1, PA2, PA3 e PA4.

Também foi realizado estudo documental, a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e registros de avaliação e desenvolvimento dos educandos, tendo em vista a coleta de informações sobre os momentos em que os alunos com TEA são avaliados; os instrumentos avaliativos e a concepção de avaliação desenvolvida com este público alvo, bem como sobre as adequações curriculares, metodológicas e as formas de registros do desenvolvimento pedagógico da criança com TEA.

Os dados coletados a partir das entrevistas com roteiro semiestruturado foram utilizados ao longo da discussão deste artigo, para subsidiar o diálogo, intercalados com a literatura e atos normativos, sendo assim organizados: os de natureza bibliográfica em fichamentos, o estudo documental em quadros de análises e os dados verbais foram transcritos e retornados aos entrevistados para a devida validação, sendo que a análise dos referidos dados ocorreu através da triangulação entre: teorias, dados verbais e documentais e inferências.

Além de procurar familiarizar o leitor com os aspectos conceituais, teóricos e normativos, pertinente ao tema de estudo, através da conceituação sobre seus eixos principais, esta produção traz discussões sobre a avaliação escolar dos alunos com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva do planejamento escolar da sala de ensino regular e de medidas colaborativas entre os professores da sala de ensino regular e AEE, identificando os instrumentos avaliativos, os momentos do trabalho pedagógico que os alunos com TEA são avaliados, a concepção de avaliação, as formas de registros e as adequações curriculares e metodológicas assim como os desafios enfrentados pelos professores para avaliar pedagogicamente um aluno com TEA, frente à efetivação da inclusão escolar. Além disso, a produção apresenta sinalizações sobre os instrumentos utilizados para avaliar os alu-

nos com TEA, as formas de registros, as dificuldades enfrentadas pelos docentes na realização de uma avaliação inclusiva, oriundas principalmente da ausência de formação continuada e de uma proposta pedagógica específica para a Educação Especial.

## **Inclusão do aluno com transtorno do espectro autista: análise sobre a avaliação escolar**

Esta seção tem o objetivo de apresentar os subsídios conceituais, teóricos e normativos pertinente ao estudo, apresentando algumas reflexões sobre a inclusão escolar como processo social, bem como a avaliação escolar e sua relevância para o processo de ensino e aprendizagem de um aluno com TEA, além de algumas considerações sobre as características do Transtorno do Espectro Autista.

### **A inclusão escolar como processo social**

A inclusão educacional é um processo social voltado para o desenvolvimento pleno e integral da pessoa com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Reconhecer e valorizar as diferenças são as características mais importantes de uma educação inclusiva, pois é a igualdade de direito à aprendizagem que propicia uma educação sistematizada livre de preconceito.

No Brasil, a inclusão de pessoa com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no contexto escolar ainda é entendida de forma descaracterizada daquilo que é configurado na legislação educacional. Faz-se necessário um esforço unificado e consistente dos professores, associado a um suporte pedagógico adequado para se efetivar de

fato um ensino inclusivo, pois “incluir” não é somente garantir o acesso, mas principalmente a permanência com qualidade e possibilidades de sucesso do aluno na escola.

É preciso reconhecer a necessidade de avanços significativos nas práticas pedagógicas para que o ensino escolar, de fato, adote a inclusão como referência. O primeiro passo é eliminar, dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a rotulação da incapacidade de aprender, pois é papel da escola prover estratégias dinâmicas de aprendizagem para todos os alunos, sem exceção. Deste modo, os professores da sala de ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) devem se empenhar em prol da aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Cabe, então, sobretudo ao professor, a responsabilidade de protagonizar uma educação inclusiva, romper com o paradigma da educação tradicional e se sentir parte do processo de mudança do sistema ensino, pois, sem dúvida, a mera permanência dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola não promove a aprendizagem. Faz-se necessário que o professor potencialize instrumentos que favoreçam a comunicação, as habilidades sociais e funcionais, bem como instrumentos de motivação e conscientização para que realmente ocorra a inclusão educacional.

No que tange à inclusão da criança com TEA no ambiente escolar, o Decreto nº 8.368/ 2014, o qual regulamenta a Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em seu Art. 4º diz que:

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior (BRASIL, 2014).

Deste modo, a inclusão da criança com TEA requer a revisão de conceitos estruturais no interior da escola, que perpassam a promoção do trabalho pedagógico integrador, que considere suas especificidades e habilidades educativas, garantindo o direito à educação plena, para que as limitações provenientes do transtorno possam ser suplantadas gradativamente, visto que, a escola é, por natureza, um ambiente que propicia experiências de comunicação e interação social, podendo potencializar estas habilidades.

A escola, por ser a principal responsável pela integração do indivíduo à sociedade, precisa ressignificar suas funções políticas, sociais e pedagógicas, aprimorar suas ações e estimular a capacidade crítica e reflexiva do educando, garantindo a aprendizagem e a participação de todos, sem discriminação. Um dos elementos pedagógicos que precisa ser adequado para esta nova configuração da escola como um espaço inclusivo, é a avaliação, pois servirá para nortear as próximas intervenções pedagógicas.

É comum que os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação por não conseguirem aprender no mesmo ritmo e pelos mesmos métodos que os demais, internalizem seus déficits como incapacidades para aprender, provocando assim, a recusa do saber. É mais fácil assumir a postura de quem não quer fazer do que a de quem (ainda) não consegue fazer. Desta forma, para que a avaliação seja inclusiva, precisa respeitar a individualidade e o tempo de cada um dos estudantes, pois independente de suas especificida-

des educativas, a todos devem ser asseguradas práticas avaliativas responsáveis que visem o avanço de seu desenvolvimento.

Em relação aos estudantes com TEA é primordial rever as práticas avaliativas padronizadas e classificatórias. A avaliação deve estar a serviço do progresso e sucesso do aluno, objetivando identificar as barreiras que estão dificultando o processo educativo para traçar os caminhos que levem a aprendizagem e não, meramente, à “medição” pela atribuição de notas, se ele adquiriu ou não o conhecimento mínimo para aquele período escolar, pois se assim for, a avaliação se configura como uma prática excludente e reducionista que estigmatiza o aluno com TEA como um ser incapaz de aprender.

Fundamental, para tanto, é que o foco da atuação pedagógica não seja a transmissão de conteúdo, mas o avanço em estratégias que promovam a aquisição de conhecimentos de forma que, paulatinamente, estes estudantes desenvolvam mecanismos para busca e reflexão sobre informações e se mostrem capazes de atribuir significados a estas. Significa que a prática pedagógica deve priorizar o desempenho do aluno e não o conteúdo, pois é nesse contexto que a avaliação adquire caráter de diagnóstico.

Romero (2018) aponta algumas sugestões sobre como avaliar um aluno com TEA. Quando se tratar de instrumentos impressos, deve-se ilustrar o material com desenhos coloridos de interesse do aluno, pois isso chamará sua atenção para a atividade. No que tange à avaliação da escrita através da interpretação de textos, que precisam ser curtos e objetivos, o ideal é fragmentar em pequenos trechos e logo em seguida fazer o enunciado da questão, pois esta é uma forma mais dinâmica de cobrar a compreensão do que foi lido. O uso de material concreto é imprescindível, pois é um meio de oferecer segurança para o aluno

executar as tarefas propostas diante de uma possível dificuldade em abstrair. Outro fator importante que deve ser sempre considerado é o tempo de execução das atividades, o limite do aluno deve ser respeitado, porque ocorre com frequência que naquele momento o aluno não está em condições de concluir a tarefa, mas se for proposta em outro momento há uma grande chance de ela ser executada com êxito.

Portanto, é essencial que o professor utilize uma variedade de instrumentos avaliativos para dimensionar globalmente as dificuldades e potencialidades educativas do aluno com TEA, pois as especificidades educativas variam de aluno para aluno, logo as práticas padronizadas não obterão nenhum êxito no processo de aprendizagem deste público.

## **Considerações sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)**

Na sociedade atual, marcada pela diversidade dos meios de comunicação, o autismo ainda é uma temática sobre a qual a grande maioria dos sujeitos detém poucas informações ou informações equivocadas, principalmente no que diz respeito à inserção do estudante com TEA no ambiente escolar. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) se distingue pela dificuldade na interação social, comunicação e comportamental (comportamentos restritivos, estereotípias e repetitivos). De acordo com a *American Psychiatric Association* (2014, p. 53):

Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo *espectro*. O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce,

autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger.

Deste modo, as pessoas com TEA apresentam dificuldades na aprendizagem em diversos estágios da vida, das atividades do cotidiano familiar ao ambiente escolar, pois não é fácil compreender o autismo devido à diversidade de conceitos e etiologia. Borges e Nogueira (2018, p. 119) acrescentam:

Outra característica muito comum no TEA é o uso inadequado (ou ausente) ou falta de compreensão dos verbos mentais. Os verbos mentais são expressões que indicam estados internos, nos quais outras pessoas não têm acesso, tais como lembrar, pensar, imaginar, sonhar, achar, querer. Assim, pelo fato de indicarem estados internos, juntamente com a dificuldade de identificar tais aspectos, é comum que crianças com autismo demonstrem dificuldade para usar ou compreender tais expressões.

Daí a dificuldade de expressar sentimentos de afetividade para com o outro, decodificar adequadamente as expressões que lhes são emitidas e a incapacidade ou limitação para desenvolver relações sociais. No entanto, por existirem diferentes graus de autismo, as dificuldades apresentadas não terão as mesmas proporções para todos. É preciso que as crianças com autismo aprendam a conviver em sociedade, e para tanto a escola é a principal responsável por facilitar essa interação.

A escola deve ater-se em promover o desenvolvimento de habilidades importantes para a evolução do estudante com TEA, através de adequações no currículo, instrumentos avaliativos e metodologias que possibilitem sua inclusão como membro de uma comunidade, em virtude dos déficits e potencialidades educativas dos alunos.

## **A avaliação escolar dos alunos com TEA na rede pública de ensino do município de Óbidos-PA**

A presente seção revela os dados coletados a partir do estudo documental nos Projetos Políticos Pedagógicos e das fichas de avaliação e desenvolvimento dos alunos com TEA das escolas *lócus* desta pesquisa, assim como das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, sendo coordenadores pedagógicos, professores da sala de ensino regular que possuem alunos com TEA inclusos e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

## **A avaliação da aprendizagem dos alunos com TEA na perspectiva do planejamento escolar**

A avaliação da aprendizagem de um estudante com TEA não deve estar focada apenas nas dificuldades decorrentes do transtorno, mas sim, envidar esforços na busca de formas e condições que proporcionem o aprendizado deste aluno. Assim sendo, os entes escolares necessitam cada vez mais de orientações e informações acerca deste transtorno para que tenham condições de atender de forma inclusiva os alunos deste público. É preciso superar a dicotomia inclusão/exclusão, marcada pela promoção do acesso às unidades escolares, mas com a perpetuação de práticas pedagógicas que reforçam a exclusão.

Dentro da escola, o papel de formador cabe ao coordenador pedagógico, que Domingues (2014) aponta como uma das principais atribuições deste profissional, mas sempre tendo como eixo norteador o diálogo entre formação, os saberes e as práticas pedagógicas.

Pensar a formação na escola é considerar a mudança física de local, ou seja, das universidades para a escola, o que implica repensar os papéis formativos, e o protagonismo dos professores e coordenadores na tomada de decisões relativas ao seu próprio desenvolvimento profissional. Ao aproximar a formação do local de trabalho, encurta-se a distância entre a ação docente real e a reflexão sobre essa ação (DOMINGUES, 2014, p. 117).

Portanto, não se trata de trazer para si toda a responsabilidade da formação continuada, mas de enfrentar os desafios encontrados no interior das salas de aulas. As formações propostas pelo coordenador pedagógico devem partir dos problemas enfrentados na prática cotidiana do professor e ocorrer através de diversas ações à luz do conhecimento didático-pedagógico. Assim sendo, a formação continuada praticada no chão da escola é entendida como toda atividade que visa aprimorar o desempenho profissional dos entes escolares.

Porém, em entrevista com os coordenadores das escolas da rede pública de ensino do município de Óbidos/PA participantes desta pesquisa, constatou-se que ainda é preciso avançar sobre a temática formação continuada com os professores sobre o TEA, seja por parte da Secretaria Municipal de Educação ou das próprias unidades escolares. Segundo estes profissionais, entre os principais desafios enfrentados pelo professor da sala de ensino regular e AEE para avaliar pedagogicamente as crianças com TEA, a formação continuada é resposta unânime:

*“Formação continuada. Hoje quem tem um pouco de conhecimento é por que vai atrás, porque realmente quer se apropriar da informação, quer conhecer, até pra melhorar sua prática” (CP1).*

*“Quanto ao professor, a gente ainda percebe um despreparo muito grande” (CP3).*

*“A questão da formação e do conhecimento sobre essa deficiência” (CP4).*

Além de confirmar a carência na formação profissional, estes apontamentos denotam que o coordenador pedagógico ainda não se vê como um agente formador dentro da escola, porém o sucesso da prática docente depende da atuação efetiva no âmbito da formação continuada que deve primar pelas orientações necessárias para tornar o processo educativo eficiente.

A formação continuada que deve ocorrer no interior da escola visa ressignificar a ação do professor e dos demais que atuam no âmbito escolar, isto é, fornecer subsídios para promover a reflexão e a crítica acerca de sua prática, a fim de articular a construção coletiva para atingir os objetivos educacionais estipulados no Projeto Político Pedagógico da escola.

Contudo, apesar desta lacuna na formação, os professores da sala de ensino regular demonstram noções sobre algumas características que definem o TEA como os diferentes graus e o modo peculiar de agir, informações principalmente advindas das orientações e acompanhamentos por parte do docente que atua na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que de modo geral entre os sujeitos entrevistados, são os que mais detêm informações acerca deste transtorno.

Em geral, percebe-se que embora existam políticas públicas estabelecidas para promover a inclusão do estudante com TEA, a busca e o acesso por conhecimentos mais aprofundados sobre esse transtorno por parte dos profissionais de educação ainda são muito limitados, o que prejudica o processo de ensino e aprendizagem. Uma vez que não se detém conhecimentos aprofundados sobre o transtorno e sobre as especificidades dos estudantes, o planejamento eficiente da avaliação e, conseqüentemente, da inclusão, fica comprometido, já que não se conhece os déficits e potencialidades que permeiam o desenvolvimento global deste público.

No tocante aos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, observou-se que não existe uma proposta pedagógica assim como sugestões de instrumentos avaliativos específicos para os estudantes com TEA, apesar de já atenderem a essa clientela há bastante tempo. Em geral, os PPPs analisados tratam a Educação Especial de forma superficial, sem o enfoque necessário para as deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Outro aspecto importante que não foi mencionado nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas trata-se da organização do Atendimento Educacional Especializado, conforme previsto no Art. 10 da Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009/MEC/CNE/CEB, que é ofertado por essas escolas no turno inverso ao do ensino regular em Salas de Recursos Multifuncionais próprias, cuja proposta pedagógica deve estar articulada com o ensino da sala de aula regular.

Mais recente, a Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/PEE, que orienta quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, determina:

O atendimento educacional especializado - AEE visa promover acessibilidade, atendendo as necessidades educacionais específicas dos estudantes público alvo da educação especial, devendo a sua oferta constar no projeto político pedagógico da escola, em todas as etapas e modalidades da educação básica, afim de que possa se efetivar o direito destes estudantes à educação (BRASIL, 2014, p.3).

Trata-se de documentos complementares à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/MEC/SECADI (BRASIL, 2008), que instituiu que “o atendimen-

to educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas”.

Neste sentido, a articulação entre o professor da sala de ensino regular e do AEE é imprescindível, pois além de trabalharem com os mesmos alunos, o professor do AEE também é responsável para dar o suporte necessário ao professor do ensino regular em aspectos como às adequações das metodologias e instrumentos avaliativos, bem como prestar orientações acerca do comportamento e da capacidade de aprendizagem dos alunos inclusos nas classes regulares.

## **A avaliação escolar dos alunos com TEA na sala de ensino regular**

No universo escolar quando se fala de avaliação da aprendizagem e processo pedagógico que estejam relacionados à fruição do conteúdo por alunos com TEA é preciso muita cautela. É necessário avaliar, inclusive com o amparo em avaliações clínicas que permitam conhecer melhor o desenvolvimento neurológico de cada sujeito de forma particular, para que seja possível estabelecer mecanismos que colaborem com o aprendizado desses estudantes; é promover a inclusão, bem como atender as necessidades de cada pessoa.

Neste sentido, fazer a adequação curricular e identificar os vieses sociais excludentes na escola reflete em dar espaço a uma escola inclusiva, que priorize o aprendizado integral de todos os alunos, levando em consideração suas habilidades, limitações e identidades. Nesse paradigma educacional, a avaliação torna-se

essencial na identificação e busca por melhores métodos de aprendizagem, que vislumbrem o sentido ético e político da formação cidadã.

É necessário que a avaliação escolar dos alunos com TEA esteja imbricada pelo princípio da diversidade de uma educação inclusiva, visando ao pleno desenvolvimento desses sujeitos. Para tanto, o professor precisa fazer adequações pertinentes a cada indivíduo, visto que: “ao inovar suas práticas, devem estar conscientes das concepções que regem suas ações” (HOFFMANN, 2018, p. 16).

Ao serem questionados sobre a adequação curricular e metodológica para os alunos com TEA, os professores se mostraram propensos à realização das adequações necessárias:

*“Fazemos, pra ele é diferenciado, por exemplo, as formas geométricas, com a turma eu trabalhei no livro e no quadro e com ele foi trabalhado no concreto” (PR1).*

*“Às vezes tem um pouquinho de mudança, dependendo de a gente ver a dificuldade. Não deixa de ser o mesmo conteúdo, mas a gente faz pequenas adequações, pra poder eu não forçar aquela criança com a mesma proporção do outro” (PR2).*

*“Eu só faço a adequação da metodologia, mas é o mesmo conteúdo” (PR3).*

*“Faço, dependendo do assunto, da complexidade do assunto” (PR4).*

Constata-se que a formação inicial desses professores não forneceu subsídios suficientes para prover um conhecimento aprofundado sobre o TEA, o que se agrava com a falta da formação continuada, deixando uma lacuna na atualização do fazer pedagógico. Apesar disto, é evidente o interesse desses docentes em ofertar outros meios para incluir o aluno autista no contexto escolar. No entanto, ainda é perceptível a dificuldade enfrentada

por esses docentes diante da compreensão didática no que tange os instrumentos avaliativos e metodológicos utilizados com esses alunos, que de fato propiciem uma formação integral. Para Hoffmann:

Nada mais natural que se perceba a inquietude dos educadores frente ao compromisso de promover a formação integral de todos os estudantes. Em primeiro lugar, porque, a partir dele, elimina-se a dicotomia educação e avaliação: não há educação sem uma avaliação que leve em conta o sujeito, sua história de vida, sua trajetória escolar, seus processos de aprendizagem, o que torna mais sério o compromisso do professor e da escola de conhecer e respeitar as diferenças individuais e lidar com elas (HOFFMANN, 2018, p. 19).

É a partir da avaliação que o professor irá perceber quais as dificuldades que os alunos enfrentam e, assim, reorganizar seus instrumentos pedagógicos, ação esta que o ajudará a encontrar novos mecanismos para auxiliá-lo na aquisição do aprendizado do aluno com TEA, como jogos, brincadeiras de roda, contação de história, dinâmicas de grupo, música, recorte, colagem, etc., que segundo os entrevistados, são instrumentos imprescindíveis para se trabalhar com alunos com TEA, visto que desenvolvem os aspectos da comunicação, raciocínio lógico, interação social, estimulam a atenção e a memória e reforçam a concretude da informação, uma vez que pode ser comum que estes alunos apresentem dificuldades de abstração e dificuldades em compreender jogos verbais.

No que tange aos momentos avaliativos desses alunos são muito singulares, por isso, é importante que os educadores reflitam sobre as mais diversas metodologias para compreender o processo avaliativo de cada aluno. Neste sentido, os depoimentos dos sujeitos entrevistados revelam que a avaliação dos alunos é realizada diariamente:

*“Eu acredito que seja durante o que ela aprende, a gente vê que ela evoluiu, fez algumas coisas, aí a gente vai avaliando, no dia a dia” (PR2).*

*“Eu faço a avaliação deles diariamente né, pra ver a evolução da leitura deles, como é que eles estão, mas eu faço diariamente essa avaliação com eles” (PR3).*

*“Se é a prova, eu faço bimestralmente, mas a avaliação é feita todos os dias, através dos exercícios, trabalhos” (PR4).*

Mas Hoffmann (2018) alerta que o ato de avaliar não pode ser realizado o tempo todo, pois nenhum professor possui habilidade para tal exercício. Esse profissional por agregar diversas tarefas no dia a dia, com vários tipos de sujeitos, fica impossibilitado de avaliar cada um, com suas singularidades e especificidades.

Logo, a avaliação para ser significativa precisa de uma intencionalidade, não para medir o desenvolvimento dos alunos, mas para referendar novas ações que possam estar facilitando o aprendizado. Teixeira e Nunes (2010, p. 76) ressaltam que “a avaliação como prática inclusiva deve ser considerada em uma perspectiva de heterogeneidade que segue o princípio de uma avaliação processual e contínua”.

Conforme dados do estudo, dois (2) dos professores da sala de ensino regular foram coesos ao priorizarem por uma avaliação contínua com predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, no entanto, mesmo que conjecturem pelos aspectos qualitativos ainda percebemos a ênfase nos aspectos quantitativos, devido ao sistema de ensino exigir uma mensuração do aprendizado do aluno transposta na atribuição de nota, conforme descrito nos trechos:

*“Avaliação contínua” (PR2).*

*“Eu tento avaliar de forma qualitativa. Quais são os progressos*

*que ela consegue... os trabalhos em grupo. Mas eu costumo fazer a famosa prova, pouco, menos do que se fazia anteriormente” (PR4).*

Neste enfoque, é perceptível nas falas dos sujeitos que os mesmos primam por uma avaliação diagnóstica, que se caracteriza como um “instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista *tomar decisões* suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem” (LUCKESI, 2011, p. 115, grifos do autor).

Na avaliação dos alunos com TEA há todo um contexto que deve ser levado em consideração como o tempo para a execução das atividades, o tipo de material e recursos pedagógicos, ambientes e horários mais propícios ao desenvolvimento das atividades, tendo em vista a sensibilidade sensorial comumente presente (hipersensibilidade ou hipo sensibilidade a cores, sons, texturas, cheiros, etc), as especificidades educativas e o nível de desenvolvimento no qual se encontram, pois apresentam tendências rotineiras e interesses restritos, além de dificuldades de interpretação da linguagem verbal (comumente, pessoas com TEA não entendem expressões de sentido figurado ou jogos verbais) e resistência a mudanças, requisitos que devem ser observados concomitantemente.

Se por um lado o hiperfoco limita os temas de interesse dos estudantes com TEA, por outro, se associados aos conteúdos de atividades escolares podem favorecer o entendimento e realização, uma vez que possibilita a concentração e a aprendizagem significativa. Isto, evidentemente, exige do professor disposição para conhecer de maneira aprofundada as preferências de cada aluno, de forma a explorá-las associadas aos conteúdos e atividades escolares.

A importância de se estabelecer uma rotina para o aluno com TEA foi enfatizada por um dos professores do Atendimento Educacional Especializado, conforme demonstrado neste trecho da entrevista:

*“Professor coloca uma rotina, chama o seu aluno e mostra a rotina. Hoje vai ser assim, assim e assim, porque normalmente os autistas eles obedecem a essa rotina. Eles se sentem seguros com essa rotina” (PA4).*

Para que ocorra a avaliação inclusiva faz-se necessário que o professor registre todo e qualquer avanço obtido pelo estudante com TEA de maneira contínua, com intuito de analisar o processo de desenvolvimento percorrido. Para Hoffmann (2018, p. 134), “é essencial que tais registros sejam relevantes sobre o que se observa e pensa sobre o estudante para que possam subsidiar a continuidade da ação educativa”.

Segundo os sujeitos da pesquisa, os registros dos alunos autistas são realizados através de pareceres descritivos, fichas avaliativas, portfólios, cadernos específicos (diário de campo) e relatórios. Essa prática é de extrema importância para o processo educativo, pois o ato de registrar as observações e percepções durante o ato pedagógico “permite que o professor perceba onde está acontecendo os equívocos para que, desta forma, possa pensar nas novas estratégias de ação” (TEIXEIRA; NUNES, 2010, p. 105).

Logo, esses registros devem estar a serviço de uma ação que verifique o desempenho escolar, através de uma observação permanente de suas manifestações, assim como possibilitar uma ação educativa que otimize os percursos educacionais. Dentre tantas demandas para o trabalho com este público, o professor se sente impotente, devido à falta de capacitações específicas para se trabalhar com o aluno autista.

Os entrevistados, ao serem indagados sobre os desafios enfrentados ao avaliar pedagogicamente aluno com TEA, foram enfáticos ao relatarem suas frustrações, medos e muitas vezes desespero pelo fato de não receberem formação continuada especificamente para o autismo, pelo excesso de alunos na sala de ensino regular onde tem aluno com TEA incluso, falta de material didático adequado para atender esse público e cursos que envolvam todos os membros escolares.

Mesmo diante desses desafios, a escola e o professor devem criar estratégias que possibilitem o desenvolvimento das capacidades cognitivas e interação social dos estudantes. Neste sentido, o professor assistente ou mediador tem participação fundamental para o desenvolvimento destes estudantes em todos os aspectos, inclusive na aquisição do conhecimento e da interação social, bem como auxiliar e adequar metodologias e “também deve orientar o professor quanto as possíveis adaptações para o aprendizado do aluno com Autismo” (ROMERO, 2018, p. 89), em regime de colaboração entre professor da sala de ensino regular, professor assistente ou mediador e professor do AEE.

De acordo com a Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012, em seu Art. 3º, Parágrafo Único, todo aluno diagnosticado com TEA terá direito a um acompanhante especializado, em casos comprovados de suas necessidades. Segundo a lei, o professor assistente ou mediador deve ter formação específica na área da Educação Especial, visto que esse profissional é imprescindível para que o aluno tenha um bom desenvolvimento de sua aprendizagem.

No entanto, durante a coleta de dados, constatou-se que o município de Óbidos-PA não atende em sua totalidade ao que rege esta Lei, pois, dentre as escolas pesquisadas, dos 09 (nove) alunos matriculados somente 01 (um) aluno com TEA recebe

atendimento desse profissional, com formação em Pedagogia, sem especialização. Os demais alunos são assistidos por auxiliares administrativos, cuja função está voltada mais para o auxílio nas questões de mobilidade e higiene do indivíduo (cuidadores) do que para o fazer pedagógico.

Ressalte-se ainda a própria especificidade do TEA: deficiência nas habilidades de comunicação, aspecto fundamental à compreensão e evolução do e no cotidiano escolar e progresso nas atividades escolares. Logo, pressupõe-se que a necessidade de mediador individual para a comunicação destes estudantes é imprescindível e apenas em casos de alunos com o transtorno em grau leve e habilidades comunicacionais já bastante potencializadas, o mediador individual seria dispensável.

É importante dizer ainda que a deficiência não se limita à interação entre sujeitos, mas abrange também a interação com o meio ambiente (daí decorre a hiper ou hipo sensibilidade sensorial), requerendo inclusive mediação para auxiliar o estudante a compreender o que acontece no contexto ao seu redor, e suas reações sensoriais aos estímulos do ambiente, já que todos estes fatores logicamente incidem sobre a aprendizagem. Quando se aponta a necessidade e importância de desenvolver estratégias de ensino que contemplem as especificidades destes alunos, trata-se inclusive de estabelecer condições ambientais que favoreçam sua organização sensorial e, conseqüentemente, sua interação com o conhecimento.

## **Medidas colaborativas entre os professores da sala de ensino regular e AEE**

O trabalho cooperativo entre o professor da sala de ensino regular e Atendimento Educacional Especializado é essen-

cial para a aprendizagem de um aluno com TEA. Há, portanto, a necessidade de se elaborar um instrumento único que registre e sistematize os objetivos e as ações que deverão ser compartilhados entre o professor da sala de ensino regular e AEE, bem como com toda a equipe escolar que assiste o estudante com TEA, no propósito de garantir o acesso ao currículo e consequentemente o sucesso na aprendizagem.

Dos vários instrumentos que auxiliam uma prática pedagógica inclusiva para alunos com TEA, Borges e Nogueira (2018) apontam o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) ou Plano Educacional Individualizado (PEI) como uma importante ferramenta de intervenção pedagógica, pois trata-se de um “mapa” sobre as condições de aprendizagem do aluno.

O PDI pode ser entendido como um registro que na sua completude funciona como um documento de: a) apresentação do aluno - histórico familiar, diagnóstico e escolar; b) de instrumento avaliativo - quando se registra as habilidades escolares adquiridas, em aquisição, ou não adquiridas pelo aluno; c) de plano de ação - onde se registra objetivo e as ações necessárias para alcançá-los (BORGES; NOGUEIRA, 2018, p. 170).

Para a elaboração do PDI, deve-se, portanto, iniciar pelo estudo de caso da família, através da coleta de dados que poderão ser obtidos por meio de entrevistas com familiares, para investigar os aspectos relacionais nas esferas social e familiar, bem como as condições de saúde do estudante.

No estudo realizado, os dados verbais coletados evidenciam que essa orientação já é seguida pelos professores que atuam no AEE para subsidiar as ações pedagógicas que serão desenvolvidas durante o atendimento educacional especializado.

Ressalta-se, porém, que na fase de estudo documental apenas o PA4 apresentou os Planos de Atendimento Educacio-

nal Especializado nos quais constam o estudo de caso da família dos alunos atendidos. Os demais afirmam realizar essa etapa do diagnóstico, entretanto, no momento da entrevista essas informações ainda não estavam sistematizadas em um plano.

Em se tratando da parte clínica, é importante que a equipe responsável pela elaboração deste instrumento entre em contato com os profissionais que também contribuem com o desenvolvimento do aluno com TEA, como psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e outros, configurando o atendimento multidisciplinar, a fim de identificar os déficits e os avanços referentes aos aspectos sensoriais, sociocomunicativos e comportamentais do educando. Esse atendimento à saúde dos alunos com TEA, considerando as suas especificidades, está assegurado no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) pelo Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014.

O desenvolvimento cognitivo do aluno pode ser investigado através da revisão dos relatórios, portfólios e pareceres escolares, assim como em conversas com os professores que já trabalharam com o aluno. Outro elemento relevante para análise trata-se dos diários de campo, caso os professores das séries anteriores tenham adotado esta prática de registro.

Assim, de posse destas informações, a equipe poderá constatar a intensidade e abrangência das alterações curriculares e metodológicas, em prol do desenvolvimento de sua autonomia e a redução gradativa da necessidade de um professor assistente ou mediador. Neste sentido, Borges e Nogueira fazem a seguinte consideração:

Nem toda criança com TEA necessitará de mediação. Outras necessitarão por um período de tempo. Outras ainda, por todo o percurso escolar. De qualquer forma, a auto-

nomia da criança deve ser almejada sempre. Para isso, o mediador deve reduzir o nível de suporte sempre que possível (BORGES; NOGUEIRA, 2018, p. 168).

A autonomia do estudante com TEA é uma habilidade que precisa ser trabalhada continuamente. A redução de suas estereotípias e ecolalias auxiliará na construção de ações e formas de comunicação mais funcionais, os comportamentos repetitivos devem ser minimizados para que a sua atenção seja voltada para tarefas que envolvam o cumprimento de rotinas e regras do cotidiano, pois a aquisição dessas novas habilidades propiciará uma melhor adaptação frente aos desafios apresentados pelo contexto social. De forma geral, o PDI deve destacar os comportamentos que deverão ser eliminados, substituídos e formados.

Outro aspecto que merece atenção na elaboração do PDI são as condições de organização da escola, tais como: número de alunos nas turmas, layout da sala de aula, mobiliários e recursos pedagógicos adequados e principalmente a formação continuada de professores. Essas informações devem ser descritas considerando os pontos que estão apropriados e os que precisam de intervenção.

No que tange ao desenvolvimento dos alunos com TEA que cursam o ensino fundamental anos iniciais, público alvo desta pesquisa, Poker *et al* (2013) aponta alguns aspectos que devem ser avaliados, considerando, evidentemente, o nível de conhecimento do aluno. O registro deve englobar tanto as potencialidades como as dificuldades apresentadas pelo aluno:

Função cognitiva: 1 - Percepção: visual, auditiva, tátil, sinestésica, espacial e temporal; 2 - Atenção: seleção e manutenção de foco, concentração, compreensão de ordens e identificação de personagens; 3 - Memória - auditiva, visual, verbal e numérica;

4 - Linguagem: expressão e compreensão da língua portuguesa: oralidade, leitura e escrita (alunos verbais); conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais e uso de outros recursos de comunicação, como *braille* e Sistemas de Comunicação Alternativa e Suplementar (alunos não-verbais); 5 - Raciocínio lógico: compreensão de relações de igualdade e diferença, reconhecimento de absurdos e capacidade de conclusões lógicas, compreensão de enunciados; resolução de problemas cotidianos, resolução de situações-problema, compreensão do mundo que o cerca, compreensão de ordens e de enunciados, causalidade, sequência lógica, etc.

Função Motora: Desenvolvimento e capacidade motora - postura, locomoção, manipulação de objetos e combinação de movimentos, lateralidade, equilíbrio, orientação espaço temporal e coordenação motora;

Função pessoal e social: Área emocional/afetiva/social - estado emocional, reação à frustração, isolamento e medos, interação grupal, cooperação e afetividade.

Com essas informações sistematizadas, deverá proceder-se com a elaboração do plano de ação estabelecendo os objetivos e estratégias que serão desenvolvidas nos diversos âmbitos que influenciam a aprendizagem (a organização da escola, sala de aula, família, saúde e desenvolvimento) bem como os critérios avaliativos que serão utilizados durante este processo.

O PDI concretiza-se a partir da conexão de todas as medidas colaborativas que devem ocorrer pela atuação dos entes escolares que atuam no processo de ensino e aprendizagem, especialmente dos professores, trazendo possibilidades de intervenções pedagógicas mais eficientes, favorecendo o alcance dos

objetivos educacionais pelo uso de formas alternativas e individualizadas de ensino e avaliação que se adequam às especificidades cognitivas, sensoriais, sociais, comunicativas e comportamentais do educando.

## **Considerações finais**

A avaliação escolar é um importante componente pedagógico para promover a inclusão educacional da pessoa com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, portanto todos os procedimentos metodológicos devem estar pautados no compromisso dos professores e de todos os envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem com a garantia do pleno direito à educação. Porém, realizar uma avaliação de forma a atender as especificidades dos educandos ainda é considerado um desafio pelos professores da rede pública de ensino do município de Óbidos/PA, especialmente quando se trata de como avaliar alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A pesquisa realizada permitiu comprovar que as instituições de ensino do Município de Óbidos - PA demonstram considerável despreparo para a inclusão do aluno com TEA, visto que não contemplam em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) encaminhamentos pedagógicos que discriminem os instrumentos avaliativos específicos bem como as adequações curriculares e metodológicas necessárias para esse público alvo. Delinear formas de avaliação que compreendam as peculiaridades dos alunos com TEA no planejamento escolar possibilita uma inclusão digna e verdadeira.

O estudo documental identificou que os projetos pedagógicos das escolas abordam a Educação Especial de forma super-

ficial, não apresentando uma proposta pedagógica que considere as especificidades educativas de cada deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como a ausência da organização referente ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Outro ponto importante que a escola deve frisar em seu PPP é a concepção de avaliação que norteará a Educação Especial, pois discutir planejamento e avaliação em consonância com as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar é optar por uma prática menos excludente.

Outra limitação identificada trata-se da ausência de ações de formação continuada, especificamente para o TEA, pois apesar de previsto pela legislação que normatiza a Educação Especial, a formação e capacitação de professores que atuam com alunos com TEA não ocorrem de maneira efetiva e contínua. Logo, a falta de conhecimento ou o conhecimento defasado sobre este transtorno provoca frustrações, medos e muitas vezes desespero nos professores, por não saberem lidar com algumas características apresentadas por esses estudantes.

Esses encaminhamentos devem estar explícitos no planejamento escolar, pois são essenciais para modificar o cenário atual da Educação Especial e proporcionar aos docentes suportes que sistematize novas práticas pedagógicas acerca da inclusão escolar. Romper com o tradicional e aderir ao novo não são tarefa fácil, mas as instituições devem propor ações que vislumbrem novas possibilidades para o fazer pedagógico. Além de ser apresentada no PPP das escolas, a concepção de avaliação deve estar imbricada no fazer pedagógico, devendo ser contínua, bem como sistematizada e intencional, em um viés diagnóstico.

No que tange ao processo avaliativo e seus resultados, estes são registrados pelos professores participantes da pesquisa

através de pareceres descritivos, fichas avaliativas, portfólios, cadernos específicos (diário de campo) e relatórios, sendo o parecer descritivo o instrumento oficial do sistema de ensino para a avaliação do rendimento escolar do aluno com TEA na sala de ensino regular e o relatório do Atendimento Educacional Especializado.

Os instrumentos avaliativos utilizados para a avaliação dos alunos com TEA são: jogos, brincadeiras de roda, contação de história, dinâmicas de grupo, música, recorte, colagem, etc. Apesar da carência de encaminhamentos sistematizados na direção do planejamento escolar, os professores estão desenvolvendo um trabalho pedagógico de forma a atender as singularidades desses alunos, mesmo que minimamente, focando no desenvolvimento da cognição, a comunicação, a afetividade, a coordenação motora e a concentração.

Os resultados sobre as formas de registro e tipos de instrumentos avaliativos evidenciam que os professores seguem o princípio de uma avaliação processual e contínua com viés diagnóstico, pois o processo avaliativo para ser significativo necessita fornecer subsídios para que o docente possa reavaliar sua prática e intervir de modo eficiente. Logo, assertivamente, a avaliação não é o fim de um processo, mas um meio para promover a aprendizagem.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um espaço que favorece o desenvolvimento das habilidades dos educandos, dando-lhes suporte pedagógico no que tange à interação social, comunicação, concentração, dentre outras peculiaridades que podem ser estimuladas quando trabalhadas individualmente.

Para que o atendimento educacional seja efetivo os momentos de diálogo e troca de conhecimento entre professor da sala de ensino regular e professor do AEE para planejamento de

estratégias e caminhos para a inclusão devem ser constantes e sistemáticos, concretizando a interação entre os profissionais a partir da elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) ou Plano Educacional Individual (PEI).

O estudo, todavia, constatou que a obrigatoriedade de elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para cada estudante é descumprida, implicando na não definição sistematizada de estratégias de ensino e avaliações adequadas às reais necessidades e possibilidades destes alunos. O PDI é um instrumento de planejamento e avaliação imprescindível para o processo de ensino e aprendizagem do aluno com TEA, devendo destacar os comportamentos que deverão ser eliminados, substituídos e desenvolvidos.

Entre os desafios enfrentados pelo professor da sala de ensino regular e AEE para avaliar pedagogicamente as crianças com TEA, foi identificado o excesso de alunos na sala de ensino regular e materiais pedagógicos insuficientes, além da ausência do Plano de Desenvolvimento Individual do aluno e de professores assistentes, que permitiriam o acompanhamento individualizado e sistematizado, apreendendo de maneira mais efetiva as reais condições e necessidades pedagógicas dos alunos. Nesse sentido, para remover essas barreiras, é necessário solidificar modos de ensino e aprendizagem que visem ao desenvolvimento social, afetivo e intelectual, garantindo a ativa participação, permanência e aprendizagem do aluno com Transtorno do Espectro Autista.

Contudo, conjectura-se que as reflexões ora expressas servirão como subsídios para novas discussões sobre esta temática, tanto para os professores e para as escolas participantes da pesquisa, e, sobretudo, para o poder público, no sentido de rever e intervir nas lacunas identificadas, que fragilizam a efetivação do pleno direito à educação.

## Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: [http://www.clinicajorgejaber.com.br/2015/estudo\\_supervisionado/dsm.pdf](http://www.clinicajorgejaber.com.br/2015/estudo_supervisionado/dsm.pdf). Acesso em: 12 mar. 2019.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães (Orgs). **O aluno com autismo na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16166-politicanacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16166-politicanacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192). Acesso em: 08 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 07 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em 07 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Nota Técnica nº 04/2014, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1588-nott04\\_secadi-dpee-23012014&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1588-nott04_secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em 12 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm). Acesso em: 13 jun. 2019.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

POKER, Rosimar. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. Bortolini et al. São Paulo: Cultura acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro\\_9\\_poker\\_v7.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_9_poker_v7.pdf). Acesso em: 05 jun. 2019.

ROMERO, Priscila. **O aluno autista: avaliação, inclusão e mediação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

TEIXEIRA, Josele; NUNES, Liliane. **Avaliação inclusiva: a diversidade reconhecida e valorizada**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

# AVALIAÇÃO DA ESCRITA DO PORTUGUÊS COMO L2 DE SURDOS DO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DO PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DA ESCRITA DE PALAVRAS POR APRENDIZES SURDOS – PADEPAS

*Darlene Seabra<sup>45</sup>*

*Juliana Magalhães Charamba de Souza<sup>46</sup>*

*Sandra Rosa de Magalhães Souza<sup>47</sup>*

## **Introdução**

O debruçar sobre a temática da avaliação da escrita do Português como L2 para aprendizes surdos revela a preocupação da comunidade acadêmica sobre o assunto. Esse caminhar permeado de estigmas entendia os sujeitos surdos como não educáveis e, portanto, ao longo dessa trajetória não tiveram acesso adequado à educação (Quadros, 2006; Di Donato, 2012).

A avaliação da escrita do português em aprendizes surdos apresenta um grau elevado de dificuldade para educadores e profissionais afins, mesmo diante da garantia legal descrita na Lei Nº 11.096/05 no Art.14 § VI – adotar mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa. (Brasil, 2005).

---

45. Professora de Libras na UFOPA; Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (FACHO); Especialista em Estudos Surdos na Faculdade Santa Helena (FSH).

46. Professora de Química; Intérprete de Libras; Tiflóloga; Graduada em Licenciatura Plena em Química pela UFRPE; Graduada em Pedagogia pela UNIFIE-RO; Especialista em Libras e Educação Inclusiva da Pessoa Surda pela FACHO.

47. Intérprete de Libras; Tiflóloga; Graduada em Letras/Português pela UFPE; Especialista em Libras e Educação Inclusiva da Pessoa Surda pela FACHO; Mestranda na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP).

Nessa perspectiva, a pesquisa faz uma análise a partir de material coletado do banco de dados com aprendizes surdos, no ensino superior, usuários da língua de sinais como L1. A hipótese do estudo está apoiada pelo desempenho do instrumento Protocolo de Avaliação da Escrita de Palavras por Aprendizes Surdos - PADEPAS que utiliza como foco a avaliação da escrita do Português no nível da palavração. Espera-se que os estudantes surdos do ensino superior obtenham um resultado exitoso uma vez que o melhor desempenho do instrumento tem uma equivalência ao sexto ano do ensino fundamental.

Na primeira seção descrevemos a trajetória histórica da educação de surdos, destacando os primeiros educadores que surgem no cenário histórico mundial contribuindo para a mudança da perspectiva da pessoa surda como sujeito consciente. Nomes como Girolamo Cardano, Juan Pablo Bonet, Charles Michel de L'Epeé, Samuel Heinicke e Thomas H. Gallaudet surgiram no cenário internacional, com metodologias que cooperaram para o desenvolvimento dos surdos.

No Brasil, em 1857, o professor surdo francês Eduardo Huet marca o início da educação formal de pessoas surdas com a fundação do Instituto de Surdos-mudo. Considerado o introdutor da Língua de Sinais Francesa no Instituto fundado em 1857, inicialmente, conhecido como Instituto de Surdos-Mudos, hoje, o INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro, referência para formação de muitos surdos desde então.

Com o Congresso de Milão, em 1880, fica instituída a proibição da língua de sinais, entendendo que o uso dessa língua impedia a capacidade de fala dos surdos. Essa determinação chega ao Brasil e o Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES adota o oralismo como forma de trabalho com os aprendizes sur-

dos. O oralismo imposto à educação das pessoas surdas não obtendo o sucesso pretendido, surge a Comunicação Total e, algumas décadas depois, o Bilinguismo como estratégias de ensino.

Em meio a evolução das estratégias de ensino para aprendizes surdos, surge a certeza de que o surdo não necessariamente precisa ter uma vida igual ao ouvinte, seus direitos começam a ser conquistados por meios legais, com destaque para o reconhecimento da Libras como língua natural oriunda da comunidade surda por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) 13.146 de 06 de julho de 2015. Após todos esses anos o contexto que a educação inclusiva se encontra inserida hoje ainda é um desafio nos espaços escolares (Brasil, 2002; Brasil, 2005; Brasil, 2015).

Na segunda seção apresentamos a metodologia. A pesquisa teve como período de coleta de dados os meses de abril a julho de 2018. Trata-se de um estudo qualitativo do tipo retrospectivo em banco de base de dados. Para o desenvolvimento da pesquisa e a descrição do instrumento utilizado para a coleta de dados, utilizamos o Protocolo de Avaliação do Desempenho da Escrita de Palavras por Aprendizes Surdos (PADEPAS) (Di Donato, 2012). O instrumento foi elaborado para fins da avaliação da escrita de aprendizes a partir do ciclo de alfabetização, considerando as especificidades do aspecto visual do sujeito surdo, o PADEPAS está devidamente validado e obtém sucesso em sua aplicação com aprendizes surdos sinalizadores em estudos em Pernambuco, Paraíba e Alagoas (Di Donato, 2012; Souza, 2014; Alpino, 2016).

Na terceira seção temos as Análises, Resultados e Discussões concretizadas a partir de nossas discussões. A contribuição

almejada com o estudo, respalda-se na possibilidade de ampliação das pesquisas sobre estratégias de avaliação do português escrito – L2 para aprendizes surdos.

## **Historiando a educação de surdos**

Desde a antiguidade a história dos surdos é marcada com o estigma de deficiência e da incapacidade. Embora existisse o respeito e a devoção a esses sujeitos, os mesmos não tinham vida social e nem eram instruídos (STROBEL, 2008; HARISSON, 2011).

Os primeiros educadores surdos surgem na Espanha do século XVI. O médico e filósofo italiano Girolamo Cardano, que tinha um filho surdo, reconhecia a surdez como um não impedimento para o desenvolvimento da aprendizagem. O seu método consistia no uso da língua de sinais e da escrita. Em 1620, Juan Pablo Bonet (1579-1633), publicou o primeiro livro de educação de surdos do mundo intitulado *Reduction De Las Letras, Y Arte Para Ensenar a Ablar Los Mudos*, na Espanha (ROCHA, 2008).

Duas escolas se destacavam, a alemã com o método oral e a francesa com o método combinado. Na França, Charles Michel de L'Épée (1712-1789), reconhecia que a língua gestual era o meio para a comunicação dos surdos. Sua contribuição proporcionava aos utentes se comunicarem em sua língua materna e, através de sua filosofia manualista e oralista, tornou-se conhecido como o *pai dos surdos* (ROCHA, 2008).

Na Alemanha, o pastor Samuel Heinicke (1729-1790), começa as bases da filosofia oralista, atribuindo grande valor a fala. Ele fundou a primeira escola de oralismo para surdos, em oposição a língua de sinais. Nos EUA, em 1815, a educação de surdos é conquistada com os esforços de seu representante Thomas

Hopkins Gallaudet (1787-1851), no intuito de fundar a primeira escola para surdos na América. Em 1864, Edward Gallaudet, seu filho, funda a primeira universidade nacional norte-americana para surdos, a *Gallaudet University* em Washington (ROCHA, 2008; GOES; CAMPOS, 2011).

A criação de uma escola para surdos, no Brasil, surge no século XIX, período em que o pensamento iluminista, que destacava a razão como instrumento de mudança, tendo como ferramenta a observação e a experimentação, considerando que o homem poderia ter liberdade, trazendo conhecimento àqueles que vivem no desconhecimento, era evidenciado (ROCHA, 2008).

A hierarquização dos saberes *a priori*, por serem eles situados social e culturalmente e por possuírem diversos contextos de atuação, sofre fortemente as influências ideológicas, de dominação e de poder. Os critérios de definição de maior ou menor validade de um saber, da maior ou menor legitimidade de uma cultura dependem de embates sociais e de processos argumentativos, sendo, em consequência, historicamente situados e também circunstanciais (DORZIAT, 2009, p.44).

A pedido de Dom Pedro II, que tinha um neto surdo, veio da França, o professor francês Ernest Huet. Nasceu em Paris, no ano de 1822, já no Brasil, apresenta ao Imperador Pedro II uma proposta de criação de uma escola para surdos. Fundado em 1857, conhecido como Instituto de Surdos-Mudos. Hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, referência para formação de muitos surdos ((ROCHA, 2008).

Deste modo, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) se constitui a partir da chegada do professor Huet e sua constituição sofre grande influência desta língua. Do mesmo modo a Língua de Sinais Americana (ASL) também apresenta forte influência da Língua de

Sinais Francesa (LSF), se constituíram com o contato do ensino com professores franceses surdos. Assim, entendemos a educação de surdos, no Brasil, está ligada ao reconhecimento da língua de sinais como possibilidade de instrução, permitindo ao surdo um desenvolvimento cognitivo e social adequado, compatível com sua faixa etária (LACERDA, 1998; GOES; CAMPOS, 2011).

Na Itália, no ano de 1880, acontece o II Congresso Mundial de Professores de Surdos, em Milão. O centro da discussão foi a recomendação do uso do método oral em relação ao método de ensino pelos sinais. Surge uma nova corrente na educação de surdos: a oralista, causando um impacto no cotidiano das instituições de surdos (SILVA, 2006; ROCHA, 2008; SKLIAR, 2010).

A filosofia oralista restringe a linguagem a sua forma oral, com prerrogativa de normalização do sujeito surdo, uma vez que acredita que a comunicação só pode ser efetivada através da linguagem oral. Ficou acordada a proibição oficial da língua de sinais, entendendo que o uso dessa língua impedia a capacidade de fala dos surdos. (INES, 2011). Tais premissas chega ao Brasil e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) adota o oralismo como forma de intervenção pedagógica com os aprendizes surdos.

Desde o século XVII até o Congresso em Milão, a crença no paradigma homem-máquina, engendrada pela ciência moderna, vai excluindo os surdos do processo educativo e transformando-os em deficientes. Simultânea e contraditoriamente, o surdo que se expande e se organiza política e socialmente vai se tornando, ao mesmo tempo, objeto de pesquisa para a medicina, uma vez que, no novo paradigma, a surdez é uma anomalia orgânica e, portanto, sujeita à cura (QUADROS, 2006, p.31).

Essa mutilação, a proibição daquilo não podia ser dito, por meio das línguas de sinais, foram sufocados diante do discurso

da clínica, da normatização e do ouvintismo, imposta pela oralização, que durou cerca de 100 anos, evidenciou a não contribuição para formação do surdo. Segundo Lacerda (1998, p.07), “a oralização não é o objetivo em si da comunicação total, mas uma das áreas trabalhadas para possibilitar a integração social do indivíduo surdo”, permitindo ao surdo o uso da língua de sinais como veículo de comunicação, podendo ser utilizados sinais retirados da língua de sinais usada pela comunidade surda quanto sinais gramaticais modificados e marcadores para elementos presentes na língua falada. Essa prática favorece o desenvolvimento educativo do surdo.

Com a culminância do bilinguismo, e tendo vencido fortes preconceitos por defender os surdos na sua diferença linguística e não ver a Libras como muleta para normalizar, alguns questionamentos emergem como, de que maneira e qual língua ensinar, quem ensina o que, se sinaliza ou não ao trabalhar o português, como avaliar? (Di Donato, 2012).

## **Ensino do português para aprendizes surdos como segunda língua**

Esse caminhar, com o marco do Congresso de Milão, a educação de surdos tem seus percalços pautados na imposição do oralismo e, conseqüentemente, fadado ao fracasso. Surdos foram obrigados a rejeitar sua língua natural, e aprender outra de modalidade diferente, lhes trazendo prejuízos. O olhar para o outro enquanto sujeitos sócio histórico, que trazem profundas marcas culturais. Almeida descreve um sistema educacional voltado para a manutenção do poder, com práticas entre discursos progressistas e práticas alienantes, onde o objetivo maior da modalidade de ensino, da educação especial, estava na entrada

do aluno, na escola regular, com práticas terapêuticas e normalizadoras, permitindo seu acesso ao convívio dos ditos normais (ALMEIDA, 2015; DORZIAT, 2011).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que aconteceu no período de 07 a 10 de junho de 1994, traz em sua proposta, as reflexões sobre as necessidades educacionais das pessoas especiais num contexto acessível. Vários aspectos foram detalhados em seu bojo, assim como, espaço físico, corpo docente, material didático.

Em busca de seus direitos, destaque para o divisor de águas nos avanços legais no Brasil, que foi reconhecimento da Libras como língua natural oriunda da comunidade surda por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), e regulamentada por meio do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). Novos desafios são propostos para efetivação de uma educação que valoriza a língua de sinais, com possibilidade de igualdade de condições de desenvolvimento entre as pessoas surdas.

Os movimentos politicossociais de pessoas surdas e das pessoas que se identificam com suas causas/lutas, aliados às produções científicas da academia, formam um braço de força para a promoção de mudanças em relação às diferenças dos diferentes. Os modelos de exclusão e os modelos inclusivos educacionais (como estão postos na atualidade) encontram-se no mesmo lugar ideológico, homogeneizante e totalitário, contudo, em lados opostos (Di Donato, 2012, p.30).

A educação bilíngue para surdos entende que os aprendizes da língua, devam desenvolvê-la como primeira língua (L1), nas relações sociais estabelecidas e na qualidade de ativos do processo educacional de seus pares.

Surge, nesse cenário educacional, como proposta para viabilizar o aprendizado, o profissional Tradutor Intérprete de Libras, respaldado pela Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) e a Lei 13.146 de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015). Portanto, o profissional que deverá interpretar conteúdo da língua majoritária para a língua de sinais do país, que estará exercendo sua prática, voltada ao contexto em que está inserido, não substituindo o professor na tarefa de ensinar, mas sua atuação em sala de aula, que envolve tarefas educativas, o levará a práticas diferenciadas, com o objetivo não só de traduzir, mas de favorecer a aprendizagem do aprendiz surdo (LACERDA, 2014, p.33).

A língua de sinais é prejudicada, ficando subordinada à gramática da língua portuguesa, ainda que, nem sempre recorreremos à linguagem verbal, sendo essa comunicação falada ou sinalizada, para nos expressarmos. No entanto, não garante aos estudantes surdos nem o acesso aos conteúdos escolares em Libras e nem o domínio daquela que deveria ser a segunda língua no currículo escolar, o português (QUADROS, 2008; FERNANDES, 2014). É importante considerarmos se a educação formal, nos moldes do bilinguismo, contribui para o acesso e permanência do aluno surdo nas instituições de Ensino Superior.

Os surdos que estão nas universidades apontam que as maiores dificuldades vivenciadas por eles nesse espaço estão relacionadas à ausência da LS em seu processo educacional. Mesmo com a presença do intérprete na sala de aula, os colegas e os professores não reconhecem o status linguístico da Língua Brasileira de Sinais

- A academia não entende a necessidade dos surdos, o que causa muitos conflitos. Sonho futuramente ser um professor universitário, terminarei a graduação, farei especialização, mestrado...Para desenvolver um trabalho com Libras no Ensino Superior (Aluno entrevistado identificado como A1) ALMEIDA (2015, p.39).

As políticas educacionais que promovem a inserção desses sujeitos, nos espaços educacionais, não minimizam os percalços vividos pelos aprendentes em suas trajetórias acadêmicas. Os aprendizes surdos, no Brasil, finalizam o ensino médio em um ensino inclusivo que não é de todo adequado a formação plena desses sujeitos, faz-se necessárias modificações nas estratégias de ensino que visem compreender a cultura e a identidade dessa comunidade e as particularidades das pessoas que não ouvem. As políticas públicas de educação inclusiva necessitam de incentivo para que haja fortalecimento da Língua de Sinais nos espaços acadêmicos, e um olhar voltado a adaptação do currículo para atender às necessidades desses aprendizes. Assim, muitas vezes, excluídos das informações mais básicas que permeiam o universo acadêmico (ALMEIDA, 2015).

## **Avaliação do português para aprendizes surdos como segunda língua**

O ambiente de ensino onde o aluno surdo está inserido está longe do modelo ideal para educação de surdos. Há, ainda, uma certa resistência na criação de escolas bilíngues, mesmo sendo posto na Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) na estratégia 4.7 a garantia da oferta de educação bilíngue.

O descompromisso com essa Meta faz com que os surdos sejam inclusos em salas de educação regular, o que por muitas vezes prejudica a aprendizagem do aluno surdo, falta de estratégias de ensino adequadas a esse público. O despreparo nas instituições de ensino e formação para o corpo escolar, o que acaba por provocar atrasos significativos na educação do sujeito surdo, e por consequência, a falta de acesso a níveis de escolarização superiores.

As dinâmicas educacionais da sala de aula e da escola mudanças estruturais para uma inclusão ética estão focalizadas na língua oral e na escrita da mesma. O aluno surdo inserido no espaço educacional de aprendizes ouvintes, sem os suportes adequados, vai tentar se comportar como um deles (QUADROS, 2008, p. 23).

Avaliar a escrita do português, em aprendizes surdos, não é tarefa fácil, ainda há uma resistência quanto a avaliar a escrita do surdo como segunda língua (L2), mesmo sendo essa avaliação garantida por meio da Lei Brasileira de Inclusão 13.146/15 que em seu Artigo 30 descreve pelo direito a educação que:

Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas: [...] VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa (BRASIL, 2015).

Deste modo, há uma necessidade de se rever as estratégias de avaliação do português escrito por aprendizes surdos, visto que os mesmos não podem ser avaliados como ouvintes.

[...] não há um critério de avaliação diferenciado para os aprendizes surdos na escola regular. O resultado das avaliações é importante como aferição de aprendizagem e elas mostram, em geral, um mau desempenho. Acontece que os aprendizes surdos continuam sendo avaliados como se fossem ouvintes e tivessem o domínio do Português (QUADROS, 2008, p. 20).

Entendemos, portanto, a necessidade de instrumentos mais eficientes para avaliação do português em aprendizes surdos. Instrumentos que tenham a eficácia para mapear as habilidades linguísticas, avaliando tanto a Libras bem como o Portu-

guês, observando o uso da L1 para o surdo e a melhor estratégia usada, dessa língua, para a aquisição da escrita majoritária.

## **Aprendizes surdos no ensino superior**

É crescente as matrículas de estudantes surdos em cursos de instituições de ensino superior. Esta conquista se deve ao empenho do movimento surdo por inclusão e as leis e decretos que tornam obrigatórios a inserção desses aprendizes nas diversas modalidades escolares, bem como as políticas públicas inclusivas, com foco no ensino superior.<sup>48</sup>

A Lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), destina 50% das vagas de Universidades Federais e Institutos Técnicos Federais aos estudantes que cursaram todo o Ensino Médio em escolas públicas, alunos negros, índios, pardos e ainda aos que possuem renda familiar igual ou inferior a um salário mínimo e meio. Por meio da Lei de Cotas os aprendizes surdos são contemplados, desde que alcancem nota mínima estabelecida, uma vez que, estão concentrados em classes de baixa renda, onde a população é mais vulnerável aos fatores que corroboram para aquisição da surdez, com destaque para as incidências nos pré-natais e pós-natais.

A Lei Brasileira de Inclusão no Art. 28 postula,

II- aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participa-

---

48. O Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que contempla o aumento de vagas nos cursos de graduação, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão. O Programa Universidade para Todos (PROUNI), que atende com bolsas de estudos integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas, com respaldo na Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005, quebrando assim um passado histórico de segregação.

ção e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;  
XIII- acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

É possível perceber, nos espaços acadêmicos, que ainda é deficitário o conhecimento da língua de sinais, pelos aprendizes ouvintes, inseridos na mesma turma, bem como professores, coordenadores e corpo administrativo. “Alguns professores seguem tentando “adaptar” a aula, mas desistem, afirmando que não possuem formação para “trabalhar” com esses aprendizes” (ALMEIDA, 2015, p.38, grifos do original). A presença do intérprete, em sala de aula, é o único meio de interação para esses aprendizes.

A escrita do Português, com textos mais elaborados, se torna angustiante para esses discentes, utentes da língua de sinais. Além das bibliografias disponibilizadas para realização das atividades, que demanda a interpretação para o português, em textos densos.

Os espaços universitários são desafiadores para todos os aprendizes. Os problemas de adaptação à vida acadêmica e às obrigações impostas os leva por vezes ao fracasso e ao abandono. Conseguir assimilar novas informações e os novos conhecimentos, exige o contorno de falhas na trajetória escolar anterior, como deficiências de linguagem, inadequação das condições de estudo, falta de habilidades lógicas, problemas de compreensão em leitura e dificuldade de produção de textos (BISOL *apud* SAMPAIO; SANTOS, 2002, p.152).

As adaptações, experiências, enfrentamentos vividos por esses aprendizes, podem desenvolver a construção da autonomia nos espaços universitários. São desafios diários que os mesmos precisarão buscar meios para amenizá-los.

## Metodologia

Esta pesquisa consta de um estudo qualitativo do tipo retrospectivo a partir do banco de dados da pesquisa “Análise das intervenções fonoaudiológicas na produção da escrita de surdos e sua relação com a Língua Brasileira de Sinais” sob responsabilidade do departamento de Fonoaudiologia da UFPE. Os dados para compor o banco foram obtidos a partir da aplicação do Protocolo de Avaliação do Desempenho da Escrita de Palavras por Aprendizes Surdos (PADEPAS). A análise dos dados obtidos foi realizada de abril a agosto de 2018, através de leitura e discussão dos quadros gerados do *corpus* de pesquisa.

O PADEPAS, é um instrumento avaliativo construído e validado, a partir de estudos linguísticos constitui-se como um teste de nomeação de palavras que utiliza o gênero textual lista de compras e considera o aspecto da palavração como unidade textual mínima de condição para a produção escrita (DI DONATO, 2012). A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de investigar o desempenho da escrita por aprendizes surdos de nível superior, usando fonte remota de dados.

### **O PADEPAS – protocolo de avaliação da escrita de palavras por aprendizes surdos**

O PADEPAS consta em um instrumento de avaliação da escrita de surdos, consta em uma tarefa de nomeação de palavras, com o gênero textual lista de compras do tipo supermercado com princípios sociointeracionistas. Possui inspiração em estudos da psicogênese da língua escrita, tendo por suporte teórico o modelo computacional e estudos psicométricos. Como instrumento de segunda língua para surdos. O PADEPAS consi-

dera as especificidades do aprendiz na relação cultural da visibilidade na apreensão de mundo (DI DONATO, 2012).

Os estudos para elaboração do PADEPAS foram desenvolvidos em escolas dos estados de Pernambuco e Paraíba, com participantes apresentando perda auditiva bilateral de grau severo a profundo, usuários da Língua Brasileira de Sinais, com escolaridade variando do Ensino Fundamental I incompleto ao Ensino Superior (graduação e pós-graduação). Foram pesquisados 346 surdos voluntários, mas para fins da validação estatística foram considerados 220 participantes.

A pesquisa foi estruturada em quatro etapas para fins da validação do instrumento, a saber: (a) estudo piloto na clínica-escola de Fonoaudiológica em Pernambuco; (b) validação de critérios e reorganização do protocolo; (c) estudos de confiabilidade e de construto para a verificação da capacidade do instrumento em medir o que se propõe a medir; (d) estudos de validação de conteúdo e de padronização com juízes docentes.

O PADEPAS é um instrumento para a avaliação da escrita de aprendizes surdos, que constando de tarefa de nomeação de palavras a partir de imagens, com material avaliativo concebido a partir dos pressupostos teóricos sociointeracionistas. As palavras do protocolo são apresentadas em um contexto de compras em um supermercado, sendo assim uma lista de compras, atendendo o conceito social de uso da escrita, que sugere a escrita para fins de comunicação a partir de gêneros.

Inicialmente, foram sugeridas 64 palavras, após ajustes na pesquisa foi definido que seriam utilizadas 32 palavras selecionadas por critérios de nível de fluência e extensão da palavra quanto ao número de letras, são elas as palavras: Arroz; Café; Macarrão;

Açúcar; Ovo; Leite; Pão; Biscoito; Bolo; Torrada; Chocolate; Carne; Peixe; Maçã; Uva; Chuchu; Batata; Beterraba; Vinagre; Azeite; Alho; Detergente; Caderno; Livro; Cola; Lápis; Borracha; Caneta; Régua; Tesoura; Fralda e Bola.

No processo avaliativo, o pesquisador usuário do PADEPAS, analisará as respostas dos avaliandos de acordo com a qualidade das respostas, pontuando-as em Níveis de Desenvolvimento da Escrita em Surdos (NDES). De acordo com suas descrições (DI DONATO, 2012, p. 82):

- NDES 1 - ESCTAPA entre 32 e 75 pontos. Nível nomeado como “em construção básica”. Esta etapa equivale ao primeiro estágio do PADEPAS, proposto para que o aprendiz que concluiu o terceiro ano da escolaridade obrigatória. O NDES 1 compreende 25% de respostas adequadas em uma lista de 32 palavras com graus de dificuldade balanceadas.
- NDES 2 - ESCTAPA entre 76 e 93 pontos. Denomina-se por “em construção intermediária”. Neste nível, o desempenho deverá equivaler ao 4º ano de escolaridade obrigatória do Ensino Fundamental I. O NDES 2 compreende 50% de respostas adequadas em uma lista de 32 palavras com graus de dificuldade balanceadas.
- NDES 3 - ESCTAPA entre 94 e 111 pontos. Nível nomeado como “em construção avançada”. O desempenho esperado para esta fase da aquisição do português deverá equivaler ao último ano de escolaridade obrigatória do Ensino Fundamental I, ou seja, 5º ano. O NDES 3 compreende 75% de respostas adequadas em uma lista de 32 palavras com graus de dificuldade balanceadas.
- NDES 4 - ESCTAPA entre 112 e 160 pontos. Último nível, denominado por “construção satisfatória”. Como fase final do PADEPAS, esta etapa deverá ser corresponder ao primeiro ano no Ensino Fundamental II (EF2), isto é, ao 6º ano. O NDES 4 compreende 100% de respostas adequadas em uma lista de 32 palavras com graus de dificuldade balanceadas.

Cada NDES corresponde a um tipo de resposta, considerando a escrita como objeto do conhecimento de apreensão evolutiva (Di Donato, 2012).

## CORPUS DA PESQUISA

Como recorte metodológico do presente estudo foram selecionadas todas as fichas disponíveis dos participantes com escolaridade na modalidade de ensino superior sendo analisados dados de 11 (onze) indivíduos do Estado de Pernambuco, aprendizes surdos de nível superior nas modalidades de ensino: superior incompleto (08 indivíduos); superior completo (01 indivíduo) e especialização completa (02 indivíduos), no qual três (03) do sexo masculino e oito (08) do sexo feminino, com idades variando entre 22 e 42 anos, com perda auditiva profunda e pré lingual, com intervalo de tempo de escolaridade variando entre 19 a 31 anos.

O estudo a partir das fichas do PADEPAS assumiu o caráter qualitativo onde os dados foram distribuídos em forma de planilhas que originaram três quadros analíticos: (1) Análise do tempo de escolaridade *versus* ESCTAPA - PADEPAS, (2) Análise de Erro por Escore de Aproximação de Palavras - PADEPAS, e (3) - Análise do grau de dificuldade e consistência das palavras - PADEPAS.

## Procedimentos

Os dados coletados das fichas do PADEPAS foram inicialmente colocados numa planilha e classificados por dados pessoais, respostas com desvios por item e pontuação de ESCTAPA.

A leitura e discussão da tese “Desempenho da escrita de palavras do português por aprendizes surdos: construção e validação de protocolo” e do PADEPAS - Manual do Avaliador subsidiaram a construção dos três quadros analíticos apresentados nos resultados e discussões do presente estudo.

## Resultados

Os resultados obtidos no comparativo entre o tempo de escolaridade com os resultados obtidos no ESCTAPA da aplicação do PADEPAS (QUADRO 1/Figura 1), buscando perceber se o escore apresentado no desempenho da escrita da palavrção do participante, no nível superior, se relaciona a um longo período de escolaridade. Sabemos que, um maior tempo de escolaridade denota que o sujeito tem um maior contato com o português em sua modalidade escrita. Logo, terá um melhor desempenho na avaliação, o que resultará em um valor de ESCTAPA satisfatório e compatível com o grau e tempo de escolaridade.

Quadro 1: Tempo de escolaridade *versus* ESCTAPA do PADEPAS dos estudantes do ensino superior

PARTICIPANTE	IDADE	ESCOLARIDADE	ESCTAPA	ESCTAPA VS. ESCOLARIDADE
Abel	19	ESI	154	**
Clara	19	ESC	160	**
Hanna	20	ESI	159	**
Davi	22	ESI	135	*
Jade	22	ESI	142	**
Kátia	23	ESI	150	**
Bento	23	EC	160	**
Elza	24	ESI	148	**
Flora	24	ESI	121	*
Giulia	27	EC	160	**
Iara	31	ESI	148	*

Legenda:

ESC = ensino superior completo/ ESI = ensino superior incompleto/ EC = especialização completa.

\* = nível satisfatório compatível com o tempo e o grau de escolaridade.

\*\* = nível insatisfatório incompatível com o tempo e o grau de escolaridade.

Descrição da Figura 1: Abaixo imagem do Quadro de resultados da análise do Tempo de escolaridade *versus* ESCTAPA do PADEPAS de estudantes do ensino superior. O quadro apresenta 5 colunas nomeadas da esquerda para direita como participante apresenta o nome, idade em valores, escolaridade em siglas, ESCTAPA em valores e Resultado do confronto entre ESCTAPA *versus* Escola-

ridade, a baixo uma legenda que explica as siglas ESC significa ensino superior completo, ESI significa ensino superior incompleto e EC significa especialização completa e os dados um asterisco representa nível satisfatório compatível com o tempo de escolaridade e dois asteriscos representa nível insatisfatório incompatível com o tempo e o grau de escolaridade.

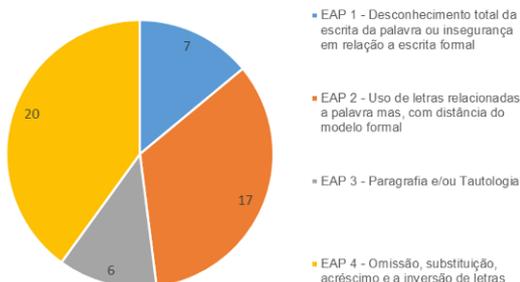
Destacamos, nessa análise, a participante Iara que possui 31 anos de escolaridade e apresenta valor de ESCTAPA insatisfatório em comparação ao longo tempo de escolaridade, em contraponto observamos os participantes Davi e Flora que apresentam um tempo de escolaridade dentro dos padrões educacionais e que possuem valores de ESCTAPA insatisfatório dentro da avaliação do instrumento.

Em média, um aluno regular leva cerca de 12 (doze) anos para finalizar os níveis de ensino fundamental (9 anos) e médio (3 anos). A idade média de entrada e saída nos cursos de graduação do ensino superior é estabelecida pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018) entre a entrada no curso presencial, 24,6 anos em média, e, no curso a distância, 31,3 anos. Os concluintes na graduação presencial possuem, em média, 28,1 anos, e, na graduação a distância, 35,7 anos.

Partimos, então, para os resultados dos itens do PADE-PAS e os tipos de erros encontrados a partir do Escore por Aproximação da Palavras (Figura 2).

Sabendo que, os EAP's quantificam a análise qualitativa do avaliador diante da produção escrita do avaliando, busca destacar o grau de dificuldade dos itens obtidos com as respostas dos aprendizes avaliados pelo instrumento.

Figura 2 - Tipo de erro *versus* Escore por Aproximação de Palavras (EAP) do instrumento PADEPAS em estudo do Ensino Superior



Descrição da Figura 2: Imagem de um gráfico de pizza colorido em fundo branco, deslocado a esquerda, que mostra o tipo de erro *versus* Escore por aproximação de palavras (EAP) dividido em quatro cores. Ao lado direito do gráfico temos a legenda de EAP. Em sentido horário da esquerda para a direita a cor Amarela representa o EAP 4 que resulta na omissão, substituição, acréscimo e a inversão de letras é 20% do total gráfico; a cor Azul representa o EAP 1 que é o desconhecimento total da escrita da palavra ou insegurança em relação a escrita formal é 7% do gráfico; a cor Laranja representa o EAP 2 que é o uso de letras relacionadas a palavra mas, com distância do modelo formal é 17% do total gráfico e por fim a cor Cinza representa o EAP 3 é Paragrafia e/ou Tautologia é 6% do total gráfico.

Os resultados apresentados no gráfico da figura 2 inferem, que a pobreza de vocabulário ocorre devido ao ambiente linguístico em que estavam inseridos, ao longo de sua trajetória educacional, o que não possibilitou avançar em termos de escrita.

As palavras do EAP 1 (biscoito, torrada, chuchu, beterraba e detergente) podem ocorrer por desconhecimento total da escrita da palavra ou por insegurança em relação a escrita formal da mesma.

No EAP 2 (azeite, açúcar, chocolate, carne, chuchu, macarrão, beterraba, vinagre, detergente, tesoura, caderno e borracha) ocorre o uso de letras relacionadas a palavra, mas com distância do modelo formal.

O EAP 3 cujas palavras destacadas no resultado foram (torrada, fralda e detergente) revelam contaminações por modalidade de língua podendo ser oral-auditiva (intra lingual) ou visuo-espacial (interlingual). Paragrafia de ordem semântica são produzidas pela relação do campo conceitual, como na escrita da palavra “fralda” substituída por “descatavel”. A tautologia é o fenômeno de desvio menos comum, mas de composição interessante e pode ser realizada em qualquer modalidade de língua. Consta na expressão de uma mesma ideia ou signo (palavra/sinal) com palavras diferentes. Em aprendizes de segunda língua, este fenômeno linguístico ocorre na ausência da palavra ou sinal correspondente, podendo servir como estratégia para garantir a efetiva comunicação. Um exemplo pode ser a representação da palavra “torrada” por “pão quardada”, escrito por uma pessoa surda que não conhece ou não se lembra como se escreve a representação formal da palavra.

E finalmente, os destaques do EAP 4 são (macarrão, biscoito, chocolate, beterraba, vinagre, azeite, caderno, cola, lápis, borracha, régua, tesoura e fralda) a escrita destas palavras são mais facilmente reconhecidas em relação aos desvios encontrados, tais como a omissão de letras, substituição de letras, o acréscimo de letras e a inversão de letras.

Levanta-se a hipótese que a natureza dos erros encontrados se deve ao fato dos itens terem grande extensão e/ou pouca frequência na vida escolar.

Por fim, o estudo comparativo entre o nível/grau de dificuldade de consistência das palavras, por tipo de erro e grau de ocorrência (Quadro 3/Figura 3), onde destaca a análise dos erros e os participantes que os apresentaram.

Quadro 3: Grau de dificuldade e consistência das palavras do instrumento PADEPAS em estudo do Ensino Superior

NÍVEL DE DIFICULDADE DAS PALAVRAS	PALAVRAS	ANÁLISE NÚMERO DE ERROS	PARTICIPANTE
GRUPO 1 máxima dificuldade	Caderno	Três do T2 e duas do T4. Menor ocorrência.	Davi Flora Hanna lara Jade
	Beterraba	Um T1, três T2 e um T4. Maior ocorrência.	Davi Elza Flora lara Jade
	Detergente	Três do T1, dois do T2 e dois do T3.	Abel Davi Elza Flora lara Jade Kátia
GRUPO 2 grande dificuldade	Tesoura	Dois T2 e dois T4. Menor ocorrência.	Davi Flora lara Jade
	Vinagre	Um T1, dois T2 e dois T4. Maior ocorrência.	Davi Elza Flora lara Jade
	Macarrão	Um T2 e três T4.	Elza Flora Jade Kátia
	Torrada	Um T1 e quatro T3.	Davi Elza Flora Jade Kátia
	Azeite	Dois T4 e um T2.	Elza Flora Jade
GRUPO 3 média dificuldade	Borracha	Um T4 e um T2.	Davi Flora
	Chocolate	Um T2 e um T4.	Davi Flora
	Biscoito	Um T1 e um T4.	Flora Jade
	Régua	Dois T4. Menor ocorrência.	Flora lara
	Fralda	Um T3 e um T4. Maior ocorrência.	Abel Davi

GRUPO 4 menor dificuldade	Chuchu	Um T1 e um T2. Maior ocorrência.	Jade Kátia
	Lápis	Um T4.	Flora
	Açúcar	Um T2.	Davi
	Carne	Um T2.	Flora
	Cola	Um T4. Menor ocorrência.	Iara

Descrição da figura 3: a imagem mostra o quadro 3 que dispõe os dados de Grau de dificuldade e consistência das palavras do instrumento PADEPAS em estudo do Ensino Superior, se apresenta em uma tabela com quatro colunas ordenadas da esquerda para direita em nível de dificuldade da palavras; palavras; análise de tipo de erro e nome do participante que apresentou o erro.

Com base nesses dados, consideramos que os participantes Flora e Davi são os que apresentam maiores quantitativos de erros, cujo ESCTAPA apresentam valores mais baixos, respectivamente, 121 e 135. Mesmo observando que os participantes possuem um tempo de escolaridade acima de 20 anos (24 e 22 anos) e encontram-se cursando o ensino superior. Esses valores de ESCTAPA são abaixo do esperado, visto que, o instrumento busca avaliar o nível da palavrção em aprendizes que concluíram o período de alfabetização e letramento (3º ano do Ensino Fundamental). Logo, estando no nível superior deveriam apresentar uma construção satisfatória no nível da palavrção.

Os participantes Bento, Clara e Giulia são os que apresentaram maior valor de ESCTAPA (160 pontos). Com tempo de escolaridade variando entre 19 a 27 anos. O que significa dizer que, no nível da palavrção suas construções são satisfatórias. Os participantes Bento e Clara possuem Especialização completa e o participante Giulia o ensino Superior Completo. Consideramos que, os mesmos tiveram maior contato com a língua portuguesa, em sua forma escrita, podendo ter maior domínio da escrita de palavras isoladas.

## Discussões

Avaliar o processo de escrita, no nível da palavração, para aprendizes surdos no ensino superior, e não ter por base a perspectiva clínica da surdez, mas, entendê-la como uma diferença linguística, ideológica e cultural, reconhecendo ser constituinte da base do processo educativo e do desenvolvimento acadêmico dos aprendizes surdos (Almeida 2000; Di Donato 2012).

a inserção do surdo na sala de aula comum deve ocorrer a partir do primeiro ano do segundo ciclo do ensino fundamental, incluindo o ensino médio e ensino superior. Nestes níveis de ensino, é desejável que o estudante surdo possa dialogar e interagir na sua primeira língua, Libras, por meio da presença de profissionais intérpretes, devendo a sua formação ocorrer no sistema regular de ensino (MARTINS; NAPOLITANO, 2017, P.113).

Portanto, temos a perspectiva que ao ser aprendiz de nível superior, o sujeito surdo, tenha um maior domínio do português escrito, visto que, o longo tempo de escolarização permitiu um maior contato com a língua portuguesa em sua modalidade escrita.

No entanto, os resultados obtidos mostram um número não satisfatório dessa avaliação, lembramos que o instrumento foi criado para avaliar a palavração em discentes que concluíram o período de alfabetização e letramento (3º ano do Ensino Fundamental), o que nos dá a hipótese que a aplicação do mesmo em aprendizes de nível superior, se daria de forma exitosa.

O baixo nível de aquisição de leitura dos surdos seria devido à falta de experiências de linguagem, por não apresentar o domínio da língua oral como os ouvintes, neste caso, o grau de perda auditiva e o período do aparecimento da surdez interfe-

rem na compreensão da leitura. É preciso avaliar o tipo de língua ao qual são expostos. A leitura apresenta uma relação como os sons da palavra, e nos sujeitos surdos tais sons e sinais gráficos não possuem relação, a língua escrita é percebida visualmente (Almeida, 2000; Quadros, 1997).

Verifica-se que no curso de educação primária os professores usam língua de sinais menos frequentemente do que no estágio intermediário, e muito menos do que nos cursos mais graduados (ALMEIDA, 2000, p. 13).

O que permite pontuar que o tempo de escolaridade não é um fator relevante de avaliação, visto que depende de outros fatores como, por exemplo, estratégias de ensino e contato com a L1 – Libras como base para a aprendizagem de L2 – Português escrito.

Quadros (1997) postula sobre a linguística contrastiva que compara duas ou mais Línguas observando os níveis fonológico, semântico/pragmático, morfológico e sintático, visando a análise de erros a partir de um *corpus*. “Ao comparar a língua portuguesa com a Libras constatam-se várias diferenças. Muitas dessas diferenças decorrem do tipo de modalidade: uma utiliza o canal oral-auditivo e a outra o visual-espacial” (QUADROS, 1997, p. 103).

Ainda refletindo sobre a condição do Português como segunda língua para o surdo, nesse caso a L2 se assemelha ao aprendido do ouvinte com a Língua Estrangeira (LE). Interpretar ou produzir uma escrita estrangeira, modifica a organização de linguagem e o conhecimento gramatical, o que exige uma produção de novos significados, que se constroem tendo como base a língua materna.

as dificuldades do surdo com relação a escrita. Resumidamente, indicam que dificuldades quanto aos requisitos fundamentais para o desenvolvimento da leitura, período do diagnóstico da surdez, repertório verbal, sintaxe, domínio da linguagem figurada, dificuldade do professor ouvinte na utilização correta do sistema de sinais, falta de respeito as regras de utilização correta do sistema de sinais são fatores mais apontados para explicar e exemplificar a dificuldade de leitura da maioria dos surdos (ALMEIDA, 2000, p. 25).

Nossa hipótese que a aplicação do PADEPAS em aprendizagens de nível superior se dá de forma exitosa não se confirmou, visto que os resultados não atendem as expectativas. Ou seja, há ainda uma dificuldade na escrita das palavras da Língua Portuguesa.

## **Considerações finais**

Os caminhos que perpassam a história da educação de surdos refletem buscas por metodologias adequadas ao ensino desses aprendizes. A tessitura sociopolítica em que estão inseridos dispõe de leis e diretrizes que norteiam os rumos da educação no âmbito da adequação dos espaços, acesso adaptado, metodologias de inclusão e avaliação, porém, observamos um déficit na inclusão e permanência da pessoa surda nos espaços acadêmicos.

A comunidade surda luta por melhoras nas estratégias metodológicas voltadas ao ensino do Português como segunda língua-L2, didáticas estas que são um desafio para o docente e o currículo educacional que, por sua vez, não está adaptado as necessidades de um aprendiz de segunda língua.

Para o ensino de surdos, que tem a Libras como língua materna, os métodos ouvintistas aplicados trazem desafios quanto ao ensino da língua portuguesa que está no plano orofacial. É perceptível a dificuldade no entendimento aonde o português, para o surdo, é um aprendizado de segunda língua.

O estudo buscou na utilização de dados do PADEPAS que surge como instrumento de avaliação do desempenho da escrita do português de aprendizes surdos e visa contribuir nos âmbitos clínico e pedagógico, o recorte objetivou a avaliação de surdos no ensino superior (DI DONATO, 2012).

Observamos que ao chegar ao nível superior, seria satisfatório que os discentes atendessem a uma avaliação de nível de palavrção satisfatória. No entanto, constatamos que esta não é a realidade dentro do processo de educação formal.

Esperamos que o estudo venha contribuir com a academia e a comunidade surda, incentivando a reflexão a respeito dos caminhos em que a educação e o ensino do Português, como segunda Língua para os surdos, possa se apresentar no plano de crescimento e desenvolvimento de aprendizes surdos universitários que possuam melhor desempenho na escrita do Português.

## Referências

ALMEIDA, Elizabeth Oliveira Crepaldi. **LEITURA E SURDEZ: um Estudo com Adultos não Oralizados**. São Paulo/SP: RevinterR: 2000.

ALMEIDA, Wolney Gomes, Castanho, Montes; ALVES, Francislene Cerqueira; SOUZA, Jorgina de Cássia Tannus; LIMA, Maria Eugenia de. Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente. **EDUCAÇÃO DE SURDOS EM NÍVEL SUPERIOR: desafios vivenciados nos espaços acadêmicos**. p. 27-47. Ilhéus/BA: Editus. 2015. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/m6fcj/pdf/almeida-9788574554457.pdf>> acesso em: 29 jun 2018.

BISOL, Cláudia Alquati, Carla Beatris Valentini, Janaína Lazzarotto Simioni, Jaqueline Zanchin. **ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO**. Cadernos de Pesquisa v.40, n.139, 147-172, jan./abr. 2010. Dispo-

nível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a08>. <Acesso em: 03 jul 2018>.

**BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_ **Decreto N° 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regula a Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm). <Acesso em: 30 jul 2018>.

\_\_\_\_\_ **Decreto n° 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm) <Acesso em: 23 set 2018>.

\_\_\_\_\_ **Lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei n° 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm) <Acesso em: 14 out 2018>.

\_\_\_\_\_ **Lei N° 10.436/2002 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.doesp.net/federal.html>. <Acesso em: 30 jul 2018>.

\_\_\_\_\_ **Lei n° 13.146 de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). <Acesso em: 30 jul 2018>.

\_\_\_\_\_ **Lei n° 11.096, de 13 de Janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n° 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras

providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm). <Acesso em: 23 set 2018>.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

SOUZA, Cleoneide Jerônimo de et al. **O desempenho da escrita de palavras de alunos surdos da rede pública municipal de Bayeux PB**. 2014.

CUNHA, Patrícia Marcondes Amaral da; Quadros, Ronice Müller, Gladis Perlin (Org.). **Estudos Surdos II**. Cenas do atendimento especial numa escola bilíngue: os discursos sobre a surdez e a produção de redes de saber-poder. Petrópolis/RJ: Arara Azul. 2007. p. 38-85. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/estudos2.pdf> <acesso em: 30 jun 2018>.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 6ª Edição, Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DI DONATO, Adriana. **Desempenho da Escrita de Palavras do Português por Aprendizes Surdos: Construção e Validação de Protocolo**. 2012, 152 páginas. Tese de Doutorado em Letras. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB, 2012.

DORZIAT, Ana. **O Outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença**. Petrópolis/RJ: Vozes. 2009.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. **Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro**. Educar em Revista - n. 2/2014, p. 51-69. Curitiba-PR. Ed. UFPR. Disponível em: <[https://ceiq4.webnode.com/\\_files/200001670-19cee1ac87/2.pdf#page=28](https://ceiq4.webnode.com/_files/200001670-19cee1ac87/2.pdf#page=28)> Acesso em: 30 jul 2018.

HARISSON, Kathryn Marie Pacheco, et al. **Língua brasileira de sinais-Libras: uma introdução**. Língua brasileira de sinais (Libras): apresentando a língua e suas características. São Paulo:

UAB-UFSCar. 2011. p.53-64 Disponível em: [https://ceiq4.web-node.com/\\_files/200001670-19cee1ac87/2.pdf#page=28](https://ceiq4.web-node.com/_files/200001670-19cee1ac87/2.pdf#page=28). Acesso em: 16 set 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 27 out 2018.

LACERDA, Cristina B. F. de. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação. 2014.

\_\_\_\_\_. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. *Cad. CEDES* [online]. 1998, vol.19, n.46, pp.68-80. ISSN 0101-3262. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300007#back](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007#back) <Acesso em: 28 set, 2018>.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 6ª Edição, São Paulo, SP: Editora Cortez, 1997.

MARTINS, S. E. de O.; NAPOLITANO, C. J. Inclusão, Acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, v.33, n. especial 3, p.107-126, dez.2017.

QUADROS, Ronice Müller de. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. **Textura**, Canoas, n.3, p. 53-62, 2000. Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=23&idart=47> <Acesso em: 28 set, 2018>.

\_\_\_\_\_. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre/RS: Artmed.1997.

ROCHA, Solange. **O INES e a educação de surdos no brasil**. Aspectos da Trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu Percurso de 150 anos. Vol. 01, 2ª ed. Rio de Janeiro/RJ: INES. 2008.

SAMPAIO, Maria Janaina Alencar. Um olhar sobre a escrita de surdos bilíngues no ambiente acadêmico. **Revista Encontros de Vista**. Recife: UFRPE, 2004. 7ed. p.41-54. Disponível em: <[http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/artigo\\_7\\_05.pdf](http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/artigo_7_05.pdf)> Acesso em: 15 out 2018.

SECADI. **Documento Orientador Programa INCLUIR**: acessibilidade na educação superior. SECADI/CESU. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir> <Acesso em: 22 set 2018>.

SILVA, Ana Patricia Souza. Linguística contrastiva: estudo bibliométrico no contraste de PB e espanhol como língua estrangeira no Brasil, 1988 a 2010. **Working Papers em Linguística**. Florianópolis/SC, nesp. 01-17. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8420.2011v12nespp1> <Acesso em: 23 set 2018>.

SILVA, Vilmar. Quadros, Ronice Müller (org.). **Estudos Surdos I**. Educação De Surdos: Uma Releitura da Primeira Escola Pública para Surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. Petrópolis, RJ: Arara Azul. 2006. p.14-37 Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/ParteA.pdf>> <acesso em: 30 jun 2018>.

SKLIAR, C. (org.) **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos**. Porto alegre: Mediação, 1999.

SOUZA, R.G. **Que palavra que te falta?** Lingüística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STROBEL, Karin. **Surdos: vestígios não registrados na história**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2008b.

STUMPF, Marianne Rossi; Quadros, Ronice Müller, Gladis Perlin (Org.). **Estudos Surdos III**. Mudanças estruturais para uma Inclusão Ética Petrópolis, RJ: Arara Azul. 2008. p. 14-29. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/estudos3.pdf> <acesso em: 30 jun 2018>.