Diego da Silva
Izaque Pereira de Souza
Welington Junior Jorge
Organizadores



Inclusão Escolar: Para Além da Educação Especial



UNIEDUSUL
EDITORA

2019

DIEGO DA SILVA
IZAQUE PEREIRA DE SOUZA
WELINGTON JUNIOR JORGE
Organizadores

INCLUSÃO ESCOLAR: PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Maringá – Paraná
2019

2019 Uniedusul Editora

Copyright da Uniedusul Editora
Editor Chefe: Profº Me. Welington Junior Jorge
Diagramação e Edição de Arte: André Oliveira Vaz
Revisão: Os autores

Conselho Editorial
Aline Rodrigues Alves Rocha – Pesquisadora
Ana Lúcia da Silva – UEM
André Dias Martins – Faculdade Cidade Verde
Carlos Antonio dos Santos – Pesquisador
Cleverson Gonçalves dos Santos – UTFPR
Fabio Branches Xavier – Uningá
Fábio Oliveira Vaz – Unifatecie
Gilmara Belmiro da Silva – UNESPAR
Kelly Jackelini Jorge – UNIOESTE
Lourival Domingos Zamuner – UNINGÁ
Marcio Antonio Jorge da Silva – UEL
Rodrigo Gaspar de Almeida – Pesquisador

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

I37 Inclusão escolar [recurso eletrônico] : para além da educação especial / Organizadores Diego da Silva, Izaque Pereira de Souza, Welington Junior Jorge. – Maringá, PR: Uniedusul, 2019.
p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-80277-08-7

1. Inclusão escolar. 2. Prática de ensino. 3. Professores de educação especial – Formação. I. Silva, Diego da. II. Souza, Izaque Pereira de. III. Jorge, Welington Junior.

CDD 371.9

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Permitido fazer download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.
www.uniedusul.com.br

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 6

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA REABILITAÇÃO EM ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE: UMA RECONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO INDEPENDÊNCIA E AUTONOMIA

DILEIA VIEGAS CONCEIÇÃO MONTEIRO
ELZA LOPES DE OLIVEIRA
ORLEANE DE SOUSA FERNANDES MENEZES

CAPÍTULO 2 18

A PSICOMOTRICIDADE COMO ESTRATÉGIA DE ESTIMULAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VÂNIA DARC DOS SANTOS JAMPIER
DIEGO DA SILVA

CAPÍTULO 3 29

AMBIENTE PARA LEITURA ACESSÍVEL E INCLUSIVA – BIBLIOTECA DO CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

ELZA LOPES DE OLIVEIRA
DILEIA VIEGAS CONCEIÇÃO MONTEIRO
ORLEANA DE SOUSA FERNANDES MENEZES
ROSÂNGELA MIRANDA PINHEIRO

CAPÍTULO 4 41

INCLUSÃO EDUCACIONAL: UM OLHAR A PARTIR DO SUJEITO SURDO

ELENILCE REIS FARIAS PEIXOTO
ROSÂNGELA DO SOCORRO NOGUEIRA DE SOUSA

CAPÍTULO 5 52

O CÉREBRO E A INFLUÊNCIA DO BRINCAR NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

JOSIANE COCHINSKI SVIECH
DIEGO DA SILVA

CAPÍTULO 6 62

VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL AFROBRASILEIRA EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA[1]

GERMANA PONCE DE LEON RAMÍREZ
BIANCA PIRES GONÇALVES
LARISSA FERNANDA DE ANDRADE

CAPÍTULO 7 70

A LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDEZ: A QUESTÃO DAS LIBRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

THIAGO NUAYED PLATA SANCHES
BÁRBARA EVELYN BRABO PINA DE CARVALHO
BRUNA CAROLINE FIGUEIREDO DIAS
LEONNE BRUNO DOMINGUES ALVES
VICTOR DA CRUZ PERES
VIVIANE RIEDNER
CÁSSIO FURTADO LIMA

CAPÍTULO 8 83

AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR

KASSIA LOANA GOMES DALCOMUNE
DIEGO DA SILVA

CAPÍTULO 9 91

CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS EM BRAGANÇA NO NORDESTE PARAENSE

THAYSE MARIA ALVÃO CORREA
ADY EMILIA ALVES DE JESUS
TATIANA DO SOCORRO COUTINHO REIS
JOÃO PLINIO FERREIRA DE QUADROS
JOANA D´ARC DE VASCONCELOS NEVES

CAPÍTULO 1

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA REABILITAÇÃO EM ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE: UMA RECONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO INDEPENDÊNCIA E AUTONOMIA

UNIEDUSUL
EDITORA

DILEIA VIEGAS CONCEIÇÃO MONTEIRO
Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual – CAP/AP

ELZA LOPES DE OLIVEIRA
Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual – CAP/AP

ORLEANE DE SOUSA FERNANDES MENEZES
Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual – CAP/AP

RESUMO: Atender as condições de acessibilidade dos espaços frequentados por pessoas com deficiência visual é requisito para garantir o cumprimento dos direitos das pessoas com deficiência visual. Com base nas percepções de alunos egressos ou matriculados atualmente no Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual de Macapá/AP, no tocante ao atendimento em Orientação e Mobilidade apoio e suporte à inclusão de pessoas com deficiência visual, desenvolvemos uma pesquisa de um estudo de caso com alunos matriculados ou egressos da instituição. O objetivo deste trabalho foi analisar o que pensam e de que forma o atendimento serviu como ponto principal para independência e autonomia dessas pessoas. A metodologia utilizada para coleta de dados pautou-se no referencial teórico da pesquisa qualitativa e teve como instrumentos a observação, entrevistas e documentos administrativos. Participaram da pesquisa seis alunos com deficiência visual, sendo três matriculados atualmente e mais três egressos. Os resultados evidenciaram que tantos os alunos egressos quanto os alunos atualmente matriculados tiveram excelentes ganhos com o atendimento em Orientação e Mobilidade, valorizando principalmente o profissional dessa área. Primeiro foi feita uma análise da literatura sobre o individuo em sociedade, a pessoa com deficiência, o homem livre, a importância do atendimento de orientação e mobilidade no Centro de Apoio Pedagógico e recursos bem como a pessoa com deficiência visual independente e autônoma. Depois, foi realizado um estudo de caso, no qual foram analisados, utilizando entrevista semiestruturadas, os discursos dos sujeitos com deficiência visual quanto sua independência ou não desde o momento da perda da visão até conhecer e fazer o atendimento de orientação e mobilidade. Espera-se que essa pesquisa represente um incentivo à formação continuada a nível nacional desses profissionais garantindo a independência e o respeito aos direitos dos cidadãos com deficiência visual.

PALAVRAS-CHAVE: Orientação e Mobilidade, Independência, Pessoa com Deficiência Visual.

ABSTRACT: Meeting the accessibility conditions of the spaces frequented by people with visual impairment is a requirement to guarantee the fulfillment of the rights of the visually impaired. Based on the perceptions of students who are currently or currently enrolled in the Pedagogic Support Center for the Visually Impaired Individual of Macapá / AP, regarding the assistance in Orientation and Mobility support and support for the inclusion of people with visual impairment, we developed a research study with students enrolled or graduating from the institution. The ob-

jective of this study was to analyze what they think and in what way the service served as the main point for independence and autonomy of these people. The methodology used for data collection was based on the theoretical framework of qualitative research and had as instruments the observation, interviews and administrative documents. Six students with visual impairment participated in the study, three currently enrolled and three graduates. The results showed that so many alumni and students currently enrolled had excellent gains with the assistance in Orientation and Mobility, valuing mainly the professional in this area. First, an analysis was made of the literature on the individual in society, the disabled person, the free man, the importance of attendance of orientation and mobility in the Pedagogical Support Center and resources as well as the person with independent and autonomous visual deficiency. Afterwards, a case study was carried out in which the speeches of subjects with visual impairment were analyzed, using semi-structured interviews, as to their independence or not, from the time of vision loss to knowing and attending orientation and mobility. It is hoped that this research will provide an incentive for the national continuing education of these professionals, guaranteeing the independence and respect for the rights of visually impaired citizens.

KEYWORDS: Orientation and Mobility, Independence, Visually Impaired Person.

INTRODUÇÃO

O presente estudo visa analisar as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência visual (DV), adquirida ou não, de se perceberem novamente independentes e autônomas na família, na comunidade, na sociedade; tendo como base a relação entre a vida antes da deficiência e as dificuldades após cegueira. Isso levando em consideração o atendimento especializado de Orientação e Mobilidade na reabilitação.

A questão da independência e da autonomia para pessoas com deficiência visual está estabelecida na nossa Constituição Federal de 1988, no Art. 5º, onde todos somos iguais perante a lei, isso implica o direito de "Ir e Vir" para todo e qualquer cidadão brasileiro: XV. é livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens; dessa forma a pessoa com deficiência visual também se inclui nesse direito, tendo o apoio de atendimentos e recursos que possam favorecer sua independência. E levando em consideração que pessoas com deficiência visual estejam cada vez mais presentes no ensino regular, no trabalho, no lazer, etc. percebesse o quanto essas pessoas estão conquistando espaços, mostrando suas condições de igual por igual com outras pessoas com visão no que se diz respeito fazer parte de forma ativa e consciente no meio social.

Mas não foi sempre assim, pois pessoas com deficiência, mais especificamente pessoas com DV, tiveram sua história marcada por lutas sociais tentando fazer parte do ambiente social de forma mais inclusiva, até mesmo como um cidadão de respeito e responsabilidades, pois como coloca Mazzotta (2008, p. 165): "a convivência respeitosa de uns com os outros, é essencial para que cada indivíduo possa se constituir como pessoa ou como sujeito e, assim, não venha a ser meramente equiparado a qualquer coisa ou objeto". Dessa forma as pessoas vão se construindo dentro de uma concepção de sociedade mais em consonância com grupos de pessoas, e explicando melhor:

> Os seres humanos não vivem juntos, não vivem em sociedade, apenas porque escolhem esse modo de vida, mas porque a vida em sociedade é uma necessidade da natureza humana. Assim, por exemplo, se dependesse apenas da vontade, seria possível uma pessoa muito rica isolar-se em algum lugar, onde tivesse armazenado grande quantidade de alimentos. Mas essa pessoa estaria, em pouco tempo, sentindo falta de companhia, sofrendo a tristeza da solidão, precisando de alguém com quem falar e trocar ideias, necessitada de dar e receber afeto. E muito provavelmente ficaria louca se continuasse sozinha por muito tempo. (DALLARI, 2014, p. 13)

E essa convivência em sociedade solidifica o individuo enquanto pessoa, sua identidade, o seu eu mais íntimo. Percebesse então que pessoas com DV quanto mais isoladas, mais longe da convivência em sociedade ficam e isso agrava o conceito de inclusão, portanto é necessária a convivência em grupos, e:

> Nessa linha de reflexão, cabe lembrar que a busca do homem pela liberdade, no plano individual, e pela igualdade de direitos e de oportunidades, no espaço social, é elemento essencial à construção de sua identidade pessoal e social. Sua participação nas comunidades locais e regionais não pode ser ignorada ou diminuída, quer em suas relações cotidianas quer na elaboração, discussão, entendimento e aplicação das políticas sociais públicas. (MAZZOTTA, 2008, p. 165)

Cabe ressaltar que, como Mazzotta coloca, que a questão do "homem" generalizando a raça humana, todos fazem parte do contexto. Portanto merece atenção os meios e caminhos que cada pessoa tem acesso para construir sua própria identidade, para se sentir útil na sua comunidade, sua família, etc. satisfazendo sempre suas necessidades, sendo que:

> [...] justamente porque vivendo em sociedade é que a pessoa humana pode satisfazer suas necessidades, é preciso que a sociedade seja organizada de tal modo que sirva, realmente, para esse fim. E não basta que a vida social permita apenas a satisfação de algumas necessidades da pessoa humana ou de todas as necessidades de apenas algumas pessoas. A sociedade organizada com justiça é aquela em que se procura fazer com que todas as pessoas possam satisfazer todas as suas necessidades, é aquela em que todos, desde o momento em que nascem, têm as mesmas oportunidades, aquela em que os benefícios e encargos são repartidos igualmente entre todos. (DALLARI, 2014, p. 14)

Para que se internalize esse momento em sociedade é importante colocar em discussão o contexto inclusivo, contexto que tem muito haver na fala de Dallari, pois a palavra "todos" compreende sem distinção, toda e qualquer pessoa. Antes de adentrar no contexto inclusivo é importante entender que:

> Na história, o deficiente sempre foi marcado por rejeições, preconceitos e discriminações. A deficiência era entendida como doença, e todo o atendimento prestado as pessoas com deficiência era considerado pelo enfoque da doença. Nas instituições especializadas o trabalho era organizado com base em um conjunto de terapias individuais (fonoaudiologia, psicologia, fisioterapia, etc.) e não enfatizava a atividade escolar. (KHATER; SOUZA, 2018, p. 30)

Percebesse claramente a preocupação de cura em um primeiro momento levando posteriormente um olhar para a educação. Bem como nos remete à construção das terminologias utilizadas para denominar pessoas com deficiência:

> O termo deficiência não deveria gerar uma ideia pejorativa, visto não ser o contrário de eficiência e não se confundir com incapacidade. Por isso, não contribui para o reconhecimento do direito à cidadania, a substituição da palavra por outros termos que pareçam menos "agressivos", o que apenas prejudicaria a comunicação. Para tanto aqui, adotaremos o termo seguido por Fávero de; "pessoas com deficiência". (Sarmento, 2013, p. 106)

Assim também seguimos de forma atual com o termo em uso, portanto pessoa com deficiência já é utilizado em todo âmbito de pesquisas com relação ao tema, denominando o ser antes de tudo uma "pessoa".

1. POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAIS NO AMAPÁ: CAP

Atualmente políticas públicas é um termo muito em voga, tanto no meio acadêmico quanto no meio social, visto que as possibilidades de apoio à comunidade por um bem comum é maior e mais viável, pois segundo sua concepção Souza (2002, p. 4) diz que:

> Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Lynn (1980) a define como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como "o que o governo escolhe fazer ou não fazer". A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam em responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz.

Portanto Políticas Públicas trazem um ganho para sociedade, levando em consideração suas necessidades imediatas e comuns às pessoas do grupo. Políticas públicas na educação vêm se consolidando sempre mais, na educação inclusiva e são visíveis através de leis, decretos, resoluções, programas, projetos, etc. Inclusive os Centros de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) foi um:

> Projeto da Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC) cujo objetivo é garantir aos deficientes visuais o acesso a um ensino de qualidade, através de materiais de apoio pedagógico e suplementação didática. Em princípio, os Centros de Apoio estão sendo instalados nas capitais, mas a meta é levá-los ao interior do País. Qualquer estudante cego ou com visão subnormal pode utilizar os serviços do CAP, mas é dada prioridade a quem está matriculado no ensino fundamental de escolas públicas. Entre os serviços prestados pelas unidades encontram-se a capacitação de recursos humanos e oferta de estágios aos profissionais da área e alunos de instituições especializadas. (MENEZES & SANTO, 2001)

Estes projetos foram se consolidando nos estados brasileiros, com o principio de oferecer as pessoas com DV melhor desempenho, independência e autonomia no que se refere à educação, bem como uma boa base para uma vida independente. O projeto foi uma proposta de trabalho que:

> [...]se inspirou na experiência bem sucedida do funcionamento de um CAP, vinculado à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, tem por meta viabilizar a implantação de pelo menos uma unidade em cada um dos estados brasileiros no período de 1998 a 2001. (SEESP/MEC)

Portanto nesse período as instituições CAP foram tomando forma e se restabelecendo em solo brasileiro, um projeto que visualizava um futuro promissor às pessoas com DV, visto que seu objetivo principal era o de:

> [...] garantir às pessoas cegas e às de visão subnormal o acesso ao conteúdo programático desenvolvido na escola de ensino regular, bem assim o acesso a literatura, à pesquisa e à cultura por meio da utilização de equipamentos da moderna tecnologia e da impressão do livro em Braille. O MEC/SEESP com a consecução deste objetivo pretende suprir as carências de serviços e recursos didáticos/pedagógicos na área da educação de DV sentidas em todo o País. (SEESP/MEC)

Portanto a proposta CAP visualiza a frente de necessidades e discriminações que tal grupo de pessoas venha a vivenciar futuramente, levando em consideração o ambiente escolar, visto que o próprio projeto se solidifica como apoio pedagógico.

No Estado do Amapá, a instituição CAP existe desde 2001, através do Decreto nº 3711 de 29 de novembro de 2001. Atualmente está localizado na avenida Almirante Barroso, nº 1124, bairro Santa Rita, no município de Macapá. Desenvolve as atividades com o apoio de quatro Núcleos que são:

1. Núcleo Didático Pedagógico
- Avaliação pela equipe interprofissional na área da deficiência visual
- Formação continuada na área da deficiência visual
- Atendimento educacional especializado na área da deficiência visual
- Prestação de serviços de atendimento pedagógico especializado para alunos atendidos no CAP

2. Núcleo de Convivência
- Atividades lúdicas
- Atividades culturais
- Troca de experiências
- Acervo bibliográfico
- Rede de leitura inclusiva
- Áudio filmes

3. Núcleo de Produção braile
- Transcrição para o braile
- Revisão de textos
- Produção de materiais didático pedagógicos como áudio livro, livro digital no formato MEC Daisy, materiais ampliados, mapas, gráficos, tabelas, materiais em thermoform, entre outros.

4. Núcleo de Tecnologia Assistiva
- Recursos tecnológicos, com informática aplicada para a pessoa com deficiência visual: NVDA, DOSVOX, entre outros.

Pesquisa de internet para alunos da rede regular de ensino que não tem esse serviço na sua escola (PPP, 2018, p. 18)

A pesquisa desenvolvida se concentrou no Núcleo Didático Pedagógico, no item "Atendimento educacional especializado na área da deficiência visual" e mais especificamente ao atendimento de Orientação e Mobilidade.

2. ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE: UM PERCURSO A SEGUIR.

O intuito no momento não é oferecer uma obra que de apoio no atendimento de Orientação e Mobilidade, até porque apesar das poucas obras disponibilizadas nacionalmente, são excelentes e de vários autores. O que dá uma boa visão sobre o atendimento e suas características. Inclusive um conceito que dá um bom entendimento sobre o atendimento é o de Felippe (2001, p. 5), pois:

> A orientação e a mobilidade estão presentes na vida de todos nós. A orientação é a capacidade de perceber o ambiente, saber onde estamos. A mobilidade é a capacidade de nos movimentar. A visão, normalmente, é o sentido que mais diretamente colabora para a nossa orientação e mobilidade.

Dessa forma Felippe conceitua a orientação e mobilidade como importante, desde sempre, para toda e qualquer pessoa, o autor ainda coloca um conceito específico do atendimento sendo direcionado para a pessoa com deficiência visual, visto que:

> A Orientação para o deficiente visual é o aprendizado no uso dos sentidos para obter informações do ambiente. Saber onde está, para onde quer ir e como fazer para chegar ao lugar desejado. A pessoa pode usar a audição, o tato, a cinestesia (percepção dos seus movimentos), o olfato e a visão residual (quando tem baixa visão) para se orientar.
>
> A Mobilidade é o aprendizado para o controle dos movimentos de forma organizada e eficaz. (...) (FELIPPE, 2001, p. 5)

Com está concepção se percebe a importância de construção de um percurso, principalmente trilhando novos rumos e com o uso da orientação e mobilidade seguindo novos passos no caminhar independente. Sobre o objetivo desse atendimento, podemos compreender que:

> A perda da mobilidade, sem dúvida, é a maior consequência provocada pela cegueira. E o principal objetivo dos programas de reabilitação moderna é a restauração da orientação e mobilidade para as necessidades normais da vida e para o trabalho. (NOVI, 2007, p. 19)

Portanto se percebe a importância do atendimento em Orientação e Mobilidade como um

percurso a ser seguindo, tornando a vida de pessoas com deficiência visual mais práticas, garantindo assim seus direitos sobre inclusão.

2.1 Recursos Acessíveis

Neste item cabe falar sobre tecnologias assistiva (TA), pois o termo ainda podendo se considerar novo, demanda da construção conceitual sobre vários autores, onde inclusive Bersch contribui afirmando que:

> A TA deve ser entendida como o "recurso do usuário" e não como "recurso do profissional". Isto se justifica pelo fato de que ela serve à pessoa com deficiência que necessita desempenhar funções do cotidiano de forma independente. Por exemplo: a bengala é da pessoa cega ou daquela que precisa de um apoio para a locomoção; a cadeira de rodas é de quem possui uma deficiência física e com este recurso chega aos lugares que necessita; a lente servirá a quem precisa melhorar sua eficiência visual. O software leitor, fala o conteúdo de textos digitalizados à pessoa com deficiência visual ou a quem não consegue ler em função da dislexia ou deficiência intelectual. Todos estes recursos promovem maior eficiência e autonomia nas várias atividades de interesse de seus usuários. Por princípio, o recurso de TA acompanha naturalmente o usuário que o utilizará em diferentes espaços na sua vida cotidiana. (BERSCH, 2017, p. 11)

Através do Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, se tem estabelecidas "normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida", visto que "Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000". (Brasil, 2004)

Essa é uma norma que trata da preocupação que o estado tem em dar mais praticidade à vida de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, ou seja, pessoas que tenham dificuldades de acesso sejam em ambientes públicos ou para uso coletivo.

2.2 Disponibilidades de recursos acessíveis

Com recursos próprios e específicos para se adquirir a orientação e mobilidade, é imprescindível o conhecimento sobre cada objeto (eletrônico ou não), pessoa (enquanto guia) e animal (cão guia – Decreto nº 5.904 de 21.09.2006) e principalmente a aquisição e manutenção desses recursos. Cabe colocar também que:

> Com custos adicionais para garantir acessibilidade, com ajudas técnicas, tecnologias assistivas e demais apoios de outras naturezas, as pessoas com deficiência também costumam também ter um custo de vida mais elevado. (LOPES, p.28, 2013)

Portanto se tem uma percepção da deficiência interligada a pobreza, e isto identificando a causa como um estreito caminho para a marginalização e à discriminação em demais situações e ordens.

As técnicas de orientação e mobilidade desenvolvidas inicialmente utilizam-se de uma pessoa (guia vidente – para ambientes internos e externos), segue-se o atendimento com as técnicas de autoajuda em ambiente interno e complementando esse primeiro momento com técnicas trabalha-se a bengala longa. Equipamentos eletrônicos são de grande apoio no conhecimento do percurso, pois:

> É o uso da tecnologia ajudando no processo de facilitação para identificar obstáculos no processo de orientação e mobilidade. Há algumas versões de bengala nas quais vem acoplado um sistema de alerta sonoro e vibratório para a identificação de forma rápida. Existem também bengalas com laser que ajudam a "fazer a leitura" dos obstáculos com um sistema de leitura óptica. (GIACOMINI et al, 2010, p. 11)

Essas são tecnologias que dão apoio na mobilidade dessas pessoas com deficiência visual, visando sua plena autonomia, tornando-as pessoas mais independentes e ativas no meio social.

2.3 Mobilidade Urbana: um carrossel monstruoso

Quando se discute sobre a mobilidade urbana, vai além de acessibilidade para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida, isso levando em consideração o tema de fundamental importância para o desenvolvimento urbano e principalmente a qualidade de vida para todos os envolvidos naquele ambiente social. Carvalho inclusive coloca que:

> Sistemas de mobilidade ineficientes pioram as desigualdades socioespaciais, prejudicando os mais pobres, em termos de impactos sobre a renda, oportunidades de emprego, estudo, lazer e condições de tratamento de saúde, além de pressionar as frágeis condições de equilíbrio ambiental no espaço urbano. Assim, os gestores públicos são demandados cada vez mais a adotar políticas públicas alinhadas com o objetivo maior de se construir uma mobilidade urbana sustentável do ponto de vista econômico, social e ambiental. (CARVALHO, ANO, p. 347)

Para essa ineficiência vale ressaltar que as pessoas com deficiência e mobilidade reduzida também se enquadram no grupo de pessoas que são prejudicadas, principalmente pela falta de acessibilidade mais específica a essas pessoas, promovendo assim sua inclusão social. Sobre inclusão social ela:

> [...] contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliários e meios de transportes) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais. (SASSAKI, 2006, p. 40)

Com a inclusão dessas pessoas nesses espaços se faz valer seus direitos enquanto indivíduos pertencentes à sociedade de qual fazem parte. Nesse contexto Monteiro (2012, p. 6) contribui dizendo que: "A inclusão é, dessa forma, um movimento global que disseminou a ideia de igualdade de

oportunidades e abriu portas para a aceitação das diferenças e dos diferentes.” Diferença esta que absorve as dificuldades do dia-a-dia enfrentada por essas pessoas e transforma em novas formas e possibilidades de qualidade de vida.

3. A PESSOA COM DV: PRECONCEITOS E POTENCIALIDADES

As pessoas com deficiência visual perpassam por um momento de elas próprias vencerem seus preconceitos, barreiras atitudinais impostas pela própria sociedade, que se não percebidas e vencidas causam grandes dificuldades no que se poderia perceber como uma potencialidade. Sobre a deficiência:

> Não se pode desconsiderar que, mesmo com o desenvolvimento e sensibilização atual da sociedade, ainda há uma forte tendência em aliar o conceito de “deficiência” ao de “incapacidade”, desencadeando medidas inadequadas, tanto por parte da sociedade quanto pelos gestores das políticas públicas. (Sarmento, p. 104, 2013)

Cabe ressaltar, portanto que com os movimentos sociais de luta, esse contexto vai se modificando na medida em que essas pessoas vão conquistando seus espaços, de forma ativa e importante, na sociedade. Deixando claro que preconceitos foram e são construídos pela sociedade, mas que estão passíveis as mudanças, que inclusive, vem construindo numa concepção histórica os termos de segregação, integração e inclusão.

E falando em inclusão:

> Sabe-se que quando mais desconhecidas e supostamente distantes forem as condições individuais e sociais das pessoas com deficiência, maiores serão as possibilidades de instauração do medo nos relacionamentos interpessoais. A proximidade de uns com os outros e a sua interação viabilizam a afirmação do outro como sujeito, e é esse o ponto fundamental da necessidade e importância da inclusão social para todos. (MAZZOTTA e D’ANTINO, 2011, p. 386)

As relações interpessoais se dão e se consolidam no dia-a-dia, o indivíduo independente com necessidades de vida, usufruindo de seus direito, bem como podendo assim concretizar seus deveres se torna um cidadão, parte de uma sociedade inclusiva a qual o próprio se reconstruiu enquanto sujeito livre de preconceitos e construtor de suas potencialidades.

4. METODOLOGIA

A presente pesquisa tem por objetivo analisar as contribuições do ensino e aprendizado de Orientação e Mobilidade, um dos atendimentos específicos para pessoas com deficiência visual oferecido no Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual (CAP) com base na autonomia e independência de cada aluno usuário do serviço.

Levando em consideração a imagem do CAP em relação ao apoio à inclusão de pessoas com DV, e principalmente verificando avanços e dificuldades para concretização da qualidade do ensino.

É uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo acontecido a interpretação dos dados coletados. É de natureza exploratória, uma vez que promove a discussão sobre o assunto. Os participantes foram três alunos atualmente matriculados no CAP e mais três egressos do atendimento de Orientação e Mobilidade. Utilizou-se do estudo de caso enquanto método empregado. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas, com os seguintes questionamentos: 1. Há quanto tempo perdeu a visão e qual o resíduo visual para mobilidade? 2. Qual o sentimento quanto a independência no período da perda da visão? 3. O atendimento de OM proporciona melhor independência? Em que sentido? 4. Atualmente você se reconstrói como pessoa independente? De que forma? Posteriormente é apresentado uma análise dos relatos dos participantes, fazendo uma breve consideração sobre o processo final.

5. RESULTADOS

Dos participantes selecionados, quatro perderam a visão na adolescência ou fase adulta, os demais antes dos dois anos. Sendo dentre eles uns tem a possibilidade de melhor mobilidade com a claridade e outros não distinguem noite do dia, mas com relação ao resíduo visual pouco ajuda em informações com detalhes, perto ou mais distantes.

Dois dos participantes não tem essa lembrança quanto ao sentimento de perda da visão, sendo que os demais foram tomados por “medo”, “inutilidade”, “peso para os familiares”, “medo de se machucar”, “tristeza”, “tédio”, “irritação”, “nervosismo”, “aborrecimento total”, etc.

Sobre o atendimento proporcionar independência, todos colocaram sua parcela de sentimento positivo, visto que tiveram mais conhecimento sobre o ambiente e técnicas que oportunizavam melhor acessibilidade, inclusive um dos participantes coloca que: “Depende muito também do profissional de Orientação e Mobilidade, pois tem competência e paciência no atendimento.” Outro participante coloca sobra atividades para uma vida autônoma: “havia deixado de fazer algumas coisas em casa e com o atendimento em OM voltei a fazer. Adquiri maior segurança para andar percebendo obstáculos no caminho.”

Quanto ao ultimo questionamento, se reconstruir enquanto pessoa independente e de que forma: “em partes, porque não tenho segurança para sair na rua totalmente, a aparência perfeita dos meus olhos me fazem sofrer constrangimentos, pois não acreditam que sou deficiente visual.” Outro participante diz: “me sinto sim, hoje em dia bem independente, consigo viajar quando eu quero e sozinho. Me locomover mais a vontade, sem medo de me machucar...”

Esses são relatos que provam a necessidade do ser se reconstruir enquanto pessoa independente e principalmente se sentindo útil no seu ambiente social. Os direitos vão sendo exigidos e conquistados a partir do momento que se consegue alcançá-los com independência e autonomia.

6. CONSIDERAÇÕES

Se perceber enquanto sujeito social, se reconstruindo dentro de uma concepção de independência e autonomia, requer atitudes e potencialidades que somam a um apoio profissional, nesse caso o atendimento de orientação e mobilidade. Atingir o auge da independência, que antes se apresentava encarcerada nos próprios medos sobre a falta de informação e aprendizado, prejudica muito o individuo enquanto construtor de sua história de vida em sociedade.

O direito constitucional de Ir e Vir, se torna acessível quando se tem a possibilidade de atendimentos específicos com profissionais capacitados, portanto:

> Impregnadas nas dimensões ideológica e comportamental da cultura, crenças marcadas secularmente por desqualificação das pessoas com deficiência e sua consequente desvalorização como sujeitos sociais demandam hoje a efetivação de atitudes e ações que promovam a superação de tais crenças construindo, por todos os meios, condições de equidade nas várias instâncias da vida social. (MAZZOTTA e D'ANTINO, 2011, p. 386)

A diversidade da condição humana requer melhor compreensão sobre a única característica em comum sobre os seres, que é a diferença. Está nos faz todos iguais perante as diferenças em cada um. Alcançar e se entender enquanto sujeito de suas ações vai além de ter um espaço na sociedade, pois além do espaço se repensa na construção do próprio espaço.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. 2017. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34430166/assistiva.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1547557388&Signature=HmRenB5mN%2Bw5PaDSh7skFjTJsEQ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DA_TECNOLOGIA_ASSISTIVA_DE_QUE_SE_TRATA.pdf Acessado em: 15 jan. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 375 p.

CAP-AP, Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual. **Projeto Político Pedagógico**. Macapá: 2018.

CARVALHO, Carlos Henrique Ribeiro de. Mobilidade Urbana: Avanços, Desafios e Perspectivas. In: COSTA, Marco Aurélio org. **O ESTATUTO DA CIDADE E A HABITAT III: um balanço de quinze anos da política urbana no Brasil e a Nova Agenda Urbana**. Brasília: Ipea, 2016. p. 347 - 364.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Viver em Sociedade.** 2. ed. Minas Gerais: Prospectiva, 2014. Disponível em: <https://www.aacademica.org/otavioluizmachado/54.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

FELIPPE, João Álvaro de Moraes. **Caminhando juntos: manual das habilidades básicas de orientação e mobilidade**. Ilustração de Saulo Mota da Silveira. São Paulo: Laramara, 2001.

GIACOMINI, Lilia et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Orientação e Mobilidade, Adequação Postural e Acessibilidade Espacial**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

KHATER, Eduardo; SOUZA, Kelen Cristina Silva de. DIVERSIDADE X INCLUSÃO: Conceito, teoria e prática na educação infantil. **Revista Educação em Foco**, São Paulo, v. 3, n. 10, p.29-38, jul. 2018. Anual. Disponível em: <http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/artigos/ano2018/003_DIVERSIDADE_X_INCLUS%C3%83O.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

LOPES, Laís de Figueirêdo. **Nova concepção sobre pessoas com deficiência com base nos direitos humanos**. In: A efetividade da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. LIMA, Francisco J. e MENDONÇA, Rita (org.) Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. **Revista Ambiente e Educação**, São Paulo, v. 2, n. 1, p.165-168, ago./dez. 2008. Disponível em: <http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2/rev_n%C2%BA2_13_mazzotta.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira e D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão Social de Pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Revista Saúde e Sociedade**. V. 20, n. 2, São Paulo, abr/jun, 2011. p. 377-389.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete CAP (Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual)**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/cap-centro-de-apoio-pedagogico-para-atendimento-as-pessoas-com-deficiencia-visual/>. Acesso em: 28 de nov. 2018.

NOVI, Rosa Maria. **Início de um sonho: orientação e mobilidade infantil**. Londrina: Midiograf, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SARMENTO, Viviane Nunes. **As normas de inclusão social na perspectiva educacional das pessoas com deficiência: o que as pessoas com deficiência têm vivenciado?** In: A efetividade da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. LIMA, Francisco J. e MENDONÇA, Rita (org.) Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

CAPÍTULO 2

A PSICOMOTRICIDADE COMO ESTRATÉGIA DE ESTIMULAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

UNIEDUSUL
EDITORA

VÂNIA DARC DOS SANTOS JAMPIER
Grupo Rhema de Educação.

DIEGO DA SILVA
Grupo Rhema de Educação; Centro Universitário Campos de Andrade

RESUMO: O objetivo deste trabalho é instigar e despertar no profissional da Educação Infantil o desejo de conhecer, compreender e utilizar-se da Psicomotricidade como um recurso de estimulação riquíssimo para o desenvolvimento integral das crianças e concomitantemente compreendê-la como atividade essencial na primeira infancia, tendo como ponto de partida a necessidade de fornecer subsídios para a melhoria das práticas educativas voltadas para esta etapa da Educação Básica Inclui uma revisão bibliográfica sobre algumas concepções acerca da Psicomotricidade, buscando explicitar a sua relevância para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil tendo como aporte teórico Le Boulch (1986), Dias(2012), Fonseca (2004), Gallahue (2013) e outros estudiosos do assunto. Considera-se que o desenvolvimento e a aprendizagem estão correlacionados, uma vez que a criança, através do movimento, exercita sua afetividade, seus desejos e pensamentos, interagindo com o outro e com o mundo que a rodeia. O desenvolvimento humano pode ser estudado a partir de uma série de estruturas teóricas, e cada uma delas tem implicações no desenvolvimento motor e a educação do movimento do nascimento a vida adulta. Pudemos perceber que o desenvolvimento motor é um processo contínuo e apesar de estar dividido em fases e estágios, estas são indissociáveis. Vimos também que inúmeros fatores influenciam de forma positiva ou negativa no desenvolvimento motor ao longo da vida. Assim sendo fica evidente a importância de se estimular e proporcionar novas experiências ao individuo. Nesse sentido, a escola ao oportunizar atividades que envolvam brincadeiras, jogos e atividades psicomotoras estará estimulando e auxiliando no desenvolvimento integral das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade. Desenvolvimento. Educação Infantil. Estimulação. Aprendizagem.

ABSTRACT: The objective of this work is to instigate and awaken in the professional of Child Education the desire to know, to understand and to use Psychomotricity as a very stimulating stimulus for the integral development of children and concomitantly to understand it as an essential activity in early childhood , starting from the need to provide subsidies for the improvement of educational practices aimed at this stage of Basic Education. It includes a bibliographical review on some conceptions about Psychomotricity, seeking to make explicit its relevance for the integral development of the child in Early Childhood Education. as theoretical contribution Le Boulch (1986), Dias (2012), Fonseca (2004), Gallahue (2013) and other scholars of the subject. It is considered that development and learning are correlated, since the child, through the movement, exercises his affectivity, his desires and thoughts, interacting with the other and with the world that surrounds him. Human development can be studied from a number of theoretical frameworks, each of which has implications for motor development and the education of the movement from birth to adulthood. We can see that

motor development is a continuous process and although it is divided into phases and stages, they are inseparable. We have also seen that many factors influence positively or negatively on motor development throughout life. Thus, the importance of stimulating and providing new experiences to the individual is evident. In this sense, the school, when opportunizing activities that involve games, games and psychomotor activities, will be stimulating and helping in the integral development of the children.

KEYWORDS: Psychomotricity. Development. Child Education. Stimulation. Learning.

INTRODUÇÃO

Atualmente, se observarmos as escolas de Educação Infantil perceberemos que o lúdico está perdendo cada vez mais espaço para atividades de alfabetização. Nota-se uma preocupação excessiva em preparar o aluno para ler e escrever, por meio da utilização de mecanismos de memorização e repetição, de forma maçante. Como consequência disso, atividades que privilegiem o desenvolvimento infantil nos mais diferentes aspectos deixam de ser oportunizadas às crianças, o que poderá gerar consequências negativas no futuro.

A Educação Infantil deve priorizar o desenvolvimento integral da criança, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996) no Art. 29:

> A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a escola dever promover um ambiente rico em oportunidades que previlegiem a interação da criança com o saber por meio do lúdico. É brincando que a criança experimenta, interage, vivencia, constrói e reconstrói conceitos, enfim, aprende. Neste processo, a figura do professor de Educação Infantil é fundamental para oportunizar estratégias educativas que contemplem e desenvolvam todos os aspectos mencionados na LDB.

O presente trabalho justifica-se pela necessidade de fornecer subsídios para a melhoria das práticas educativas voltadas para a Educação Infantil, utilizando a Psicomotricidade como estratégia de estimulação no processo de desenvolvimento das crianças e concomitantemente compreendê-la como atividade essencial nesta etapa do desenvolvimento infantil. Para o francês Le Boulch (1986, p.24) a educação psicomotora é fundamental na infância ao defender que esta “deve ser considerada como educação de base na escola primária” por condicionar todos os aprendizados pré-escolares.

Inclui uma revisão bibliográfica sobre algumas concepções acerca da Psicomotricidade, buscando explicitar a sua relevância para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. Esta pesquisa abordará os seguintes temas: Desenvolvimento motor e suas etapas, Psicomotricidade

e desenvolvimento (as funções basicas da psicomotricidade e seu papel no desenvolvimento infantil).

Tem como aporte teórico Le Boulch (1986), Dias(2012), Fonseca (2004), Gallahue (2013) e outros estudiosos do assunto. Assim, objetivo deste trabalho é refletir e fazer algumas considerações acerca da importância o da Psicomotricidade na Educação Infantil, através da estimulação psicomotora, visando o desenvolvimento integral conforme orienta a LDB e não menos importante, levando o professor a refletir acerca da sua prática em sala de aula.

DESENVOLVIMENTO MOTOR

A Educação Infantil - EI tem como prioridade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, conforme determinação da LDB(1996). Diante disso, as instituições de Educação Infantil devem propiciar a essas crianças um ambiente rico em oportunidades que potencialize o seu desenvolvimento nos diferentes aspectos mencionados acima e de forma integrada. Para compreendermos como a Psicomotricidade pode ser utilizada como estratégia de estimulação na EI, é preciso fazer um breve "passeio" pelo desenvolvimento motor na infância, de modo que, a partir dessa leitura possamos relacionar a Psicomotricidade ao desenvolvimento integral da criança, ao qual a legislação se refere.

Para Gallahue (2013, p.43) "o desenvolvimento humano pode ser estudado a partir de uma série de estruturas teóricas, e cada uma delas tem implicações no desenvolvimento motor e a educação do movimento do nascimento a vida adulta" , contudo, nos ateremos aqui essencialmente a parte motora, que é o nosso objetivo maior neste momento.

O desenvolvimento humano classifica-se em três domínios: psicomotor, cognitivo e afetivo. O domínio psicomotor refere-se ao comportamento motor e suas mudanças ao longo da vida, enquanto que o domínio cognitivo refere-se ao comportamento intelectual, ou seja, na relação funcional entre o corpo e a mente e por fim o domínio afetivo relativo ao comportamento socioemocional no que tange aos sentimentos, emoções e interações consigo e com o meio social. Estes três domínios estão interligados de modo que, qualquer alteração em um deles, refletirá nos demais.

Mas afinal, o que é desenvolvimento motor?

> O desenvolvimento motor é a mudança contínua do comportamento motor ao longo do ciclo da vida, provocada pela interação entre as exigências da tarefa motora, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente. (GALLAHUE, OZMUN, GOODWAY, 2013, P.21).

Para Gallahue et al. (2013), "embora o desenvolvimento seja visto como o surgimento e a ampliação da capacidade de funcionar em um nível mais elevado", é preciso reconhecer a amplitude deste conceito que, tem inicio na concepção, passa pela maturidade e termina com a morte, ou seja, se estende por toda a vida. Assim sendo, deve ser estudado não como produto a ser descrito, segundo um padrão ou dentro de uma norma estabelecida, mas sim como processo que leva em consideração fatores biológicos, ambientais e tarefas motoras que influenciam na mudança de comportamento do

indivíduo.

Ora, se nos desenvolvemos durante toda a vida, é de fundamental importância que nós, professores, compreendamos como o processo de desenvolvimento do indivíduo acontece para que, a partir desse embasamento, possamos desenvolver estratégias pedagógicas de estimulação e intervenção precoce apropriadas para as crianças da Educação Infantil. Diante disso, fica evidente que o conhecimento acerca de como adquirimos o controle motor e a coordenação dos movimentos nos fornece os subsídios necessários para o planejamento e a aplicação de atividades adequadas para cada faixa etária, privilegiando assim o desenvolvimento integral da criança.

De acordo com Gallahue et al. (2013), o desenvolvimento motor é dividido em fases descritas de forma sucinta abaixo e indicadas no quadro 1:

Fase do movimento reflexo – envolve os movimentos involuntários realizados pelo feto e que são a base do desenvolvimento motor. Inclui o *estágio de codificação de informações* (período de alto desenvolvimento dos centros cerebrais inferiores que regulam o movimento fetal e neonatal, os reflexos aqui funcionam como recurso de coleta de informações, busca por nutrição e proteção por meio do movimento) e *estágio de decodificação de informações* (período de desenvolvimento do controle voluntário, mediado pelo córtex cerebral, há uma maior evolução dos centros cerebrais superiores, aqui a atividade perceptivo-motora substitui a sensório-motora.

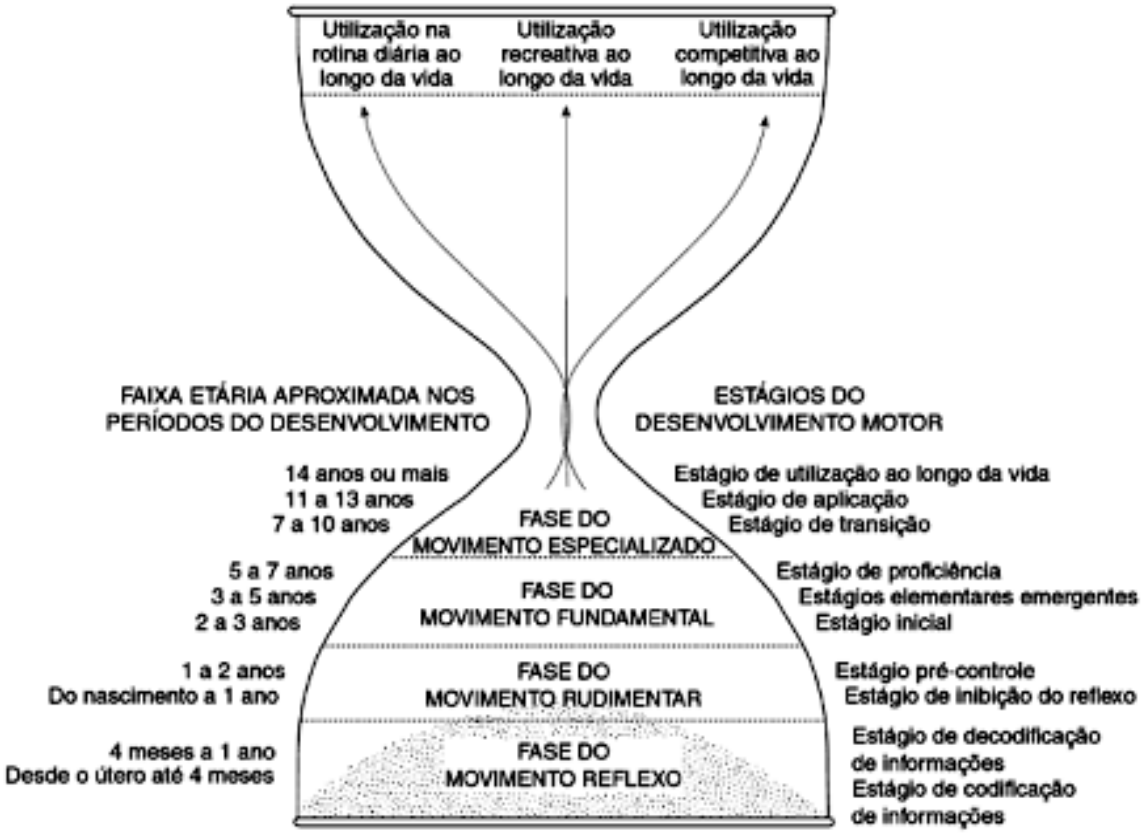
Fase do movimento rudimentar – é determinada pela maturação e envolve movimentos de estabilidade como pegar e soltar, sustentar a cabeça, movimentos de locomoção como engatinhar e andar. Esta fase engloba o *estágio de inibição do reflexo* (aqui os movimentos sofrem uma influência cada vez maior do córtex em desenvolvimento e apesar de serem intencionais ainda há desordem nesses movimentos) e o *estágio pré controle* (período de maior distinção entre o sistema sensorial e motor, rápida evolução cognitiva e motora, aquisição e manutenção do equilíbrio e da capacidade de se locomover e manipular objetos de forma proficiente).

Fase do movimento fundamental – é resultante da fase anterior. Momento de explorações, descobertas, experimentação do próprio corpo. Nesta fase é marcada pela aquisição de um maior controle motor e uma melhor performance de movimentos. As habilidades adquiridas nesta fase são fundamentais durante toda a vida. Para Galahue et al. (2013) apesar de alguns especialista em desenvolvimento infantil (não da área motora) afirmar que a criança desenvolve os movimentos e as habilidades de jogo naturalmente por conta do processo de maturação, o contexto, o ambiente, as oportunidades de práticas, a estimulação, o incentivo também são essenciais para o desenvolvimento das habilidades do movimento fundamental. Os estágios que compõem esta fase são o estágio inicial (a criança faz suas primeiras tentativas de desempenhar uma habilidade fundamental.

Ainda para Galahue et al. (2013) nessa fase a criança ainda não consegue coordenar o corpo fazendo uso restrito ou exagerado do mesmo), estágio elementar emergente (aumento do controle motor e da coordenação rítmica, refinamento dos elementos temporais e espaciais, ainda há restrição ou exagero nos movimentos, porém eles estão mais sincronizados e coordenados) e estágio proficiente (aqui as performances se tornam eficientes, coordenadas e controladas. Proporcionar práticas, estímulos e instrução é fundamental para melhorar a rapidez, a distância, a quantidade e a precisão).

Fase do movimento especializado – período de refinamento das habilidades de estabilidade, locomoção e manipulação onde, de acordo com Gallahue et al. (2013) “o domínio das habilidades fundamentais leva a um aprendizado facilitado das habilidades especificas”. Fatores como o tempo de reação, tipo de corpo, peso e altura e a composição emocional influenciam no desenvolvimento do movimento especializado. É composta por 3 estágios: estágio de transição (combinação e aplicação de movimentos fundamentais para execução de habilidades específicas e refinadas), estágio de aplicação (aqui há, por parte do indivíduo maior ênfase na habilidade, na precisão e em elementos quantitativos da performance) e estágio de utilização ao longo da vida (ápice de todas as fases e estágios, que se prolongarão por toda a vida. Fatores como tempo, dinheiro, equipamentos, limitações físicas e mentais interferem no desenvolvimento deste estágio.

QUADRO 1: ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR



FONTE: Gallahue et al. (2013)

Percebe-se aí a especificidade do desenvolvimento motor, e a necessidade de criança deve ser considerada como um ser único, com um tempo próprio para se desenvolver. E apesar de haver um “tempo específico” (maturação) para que a criança desenvolva determinadas habilidades uma vez que fatores ambientais e de tarefas (experiências) influenciam e muito nos resultados. Neste processo de desenvolvimento, a maturação e experiência são peças fundamentais e estão intimamente interligadas sendo impossível separá-las.

PSICOMOTRICIDADE E DESENVOLVIMENTO

Partindo do princípio de que o desenvolvimento motor é um processo contínuo, que dura toda a vida e sofre influencia de uma série de fatores (Gallahue et al. 2013, p.21), a criança deverá adquirir determinadas habilidades ao longo da Educação Infantil. Sendo assim, faz-se necessário que a escola proporcione um ambiente rico em estimulação que favoreça o desenvolvimento dessas habilidades, facilitando assim o processo de aprendizagem. Fonseca (2004) nos mostra a importância que a atividade motora tem no desenvolvimento da criança:

> É por meio da atividade motora que a criança vai construindo um mundo mental cada vez mais complexo, não apenas em conteúdo, mas também em estrutura o mundo mental da criança, devido as ações e interações com o mundo natural e social, acaba por apresentar essas realidades por meio de sensações e imagens dentro de seu corpo e de seu cérebro. Primeiro pela intervenção de outras pessoas, que atuam como mediadoras entre a criança e o mundo; depois pelo sucesso e insucesso da sua ação, ela vai adquirindo experiências que virão a ser determinantes no seu desenvolvimento psicológico futuro. (FONSECA, 2004, p.131).

É aí que entra a Psicomotricidade como estratégia de estimulação para o desenvolvimento na Educação Infantil. A Psicomotricidade associada aos objetivos educacionais promoverá o desenvolvimento das capacidades motoras, cognitivas e afetivas favorecendo a aprendizagem. E o que vem a ser Psicomotricidade?

De acordo com a Sociedade brasileira de Psicomotricidade – A.B.P. (2018):

> Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto (A.B.P., 2018).

A Psicomotricidade é, portanto, o corpo em desenvolvimento, o conhecimento desse corpo, é através dele que existimos, nos movimentamos, nos percebemos, nos expressamos, sentimos e tomamos consciência do mundo que nos rodeia. A Psicomotricidade compreende algumas funções básicas: coordenação motora global, coordenação motora fina, orientação espaço temporal, esquema corporal, imagem corporal, tonicidade, lateralidade, equilíbrio (Fonseca, 2012).

A coordenação motora global deve ser desenvolvida primeiramente, pois compreende os grandes músculos (braços, ombros, pescoço, cabeça, pernas, pés, etc.) envolvendo o equilíbrio postural por meio de movimentos associados e dissociados.

Segundo Fonseca (1995) é composta por 4 elementos: coordenação óculomanual (coordenação mão/visão), coordenação óculopedal (coordenação pé/visão), dismetria (inadaptação visoespacial e visocinetésica ou seja, incapacidade de mirar e acertar um alvo a certa distancia) e por fim, dissociação (independência motora, capacidade de movimentar de diferentes maneiras várias partes do corpo). Brincadeiras como amarelinha, morto-vivo, roda, danças, etapas do jornal, são atividades que auxiliam no desenvolvimento da praxia global.

FIGURA 1: EXEMPLO DE COORDENAÇÃO MOTORA GLOBAL



FONTE: SEUPEDIATRA.COM

A Coordenação motora fina compreende os trabalhos mais finos realizado com as mãos e dedos associados ao controle ocular. Influência diretamente no processo de alfabetização e escrita da criança (Fonseca, 2012). Atividades que envolvam recorte com o dedo, colagem de grãos, bola de gude, dominó, lego, alinhavo, corrida do ovo na colher são exemplos de atividades que auxiliam no desenvolvimento da coordenação motora fina e visomotora.

FIGURA 2: EXEMPLO DE COORDENAÇÃO MOTORA FINA



FONTE: OBRASILEIRINHO.COM.BR

A Lateralidade "é a função de dominância, tendo um dos hemisférios a iniciativa da organização do ato motor" (Le Bouch, 1982), podendo ser, manual, pedal, ocular ou auditiva. Deve-se respeitar o tempo da criança uma vez que o reconhecimento de direita e esquerda só é internalizado por volta dos 5, 6 anos. Atividades que envolvam comando como direita e esquerda, em cima e embaixo, dentro e

fora, em frente e atrás, morto-vivo,pular elástico, seu mestre mandou promovem o desenvolvimento da lateralidade na criança.

FIGURA 3: EXEMPLO DE LATERALIDADE



FONTE: MUSEUGRANDESNOVIDADES.COM.BR

O Equilíbrio é composto por um delicado e complexo sistema ligado ao tronco cerebral e cerebelo, tem como função regular a tonicidade muscular e melhorar a coordenação como um todo. Fonseca (1993) define que "o indivíduo com problemas de equilibração tem problemas de coordenação e de motricidade fina". Jogos que envolvam equilíbrio como amarelinha, pé de lata, pular corda, andar sobre linhas retas e curvas, saltar, pular em pé só favorecem o desenvolvimento desta habilidade.

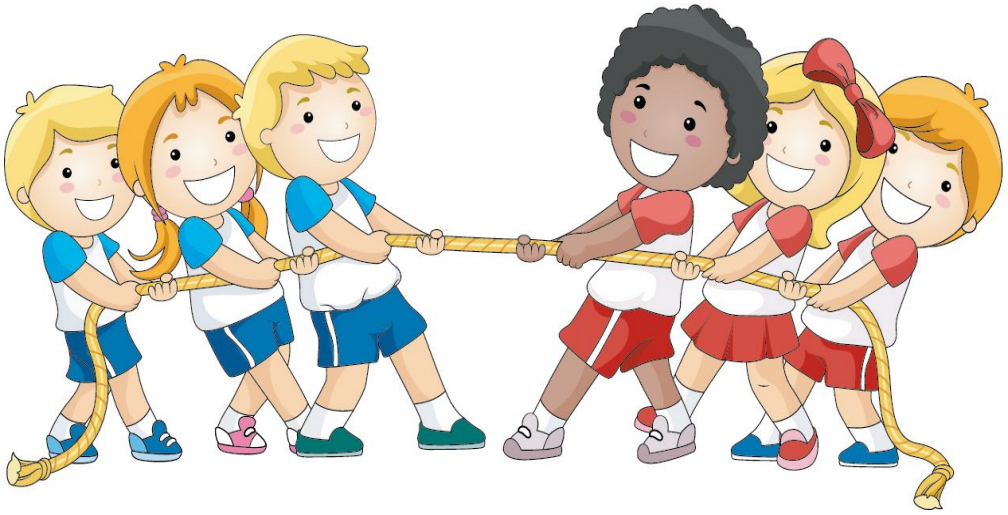
FIGURA 4: EXEMPLO DE EQUILÍBRIO



FONTE: SITES.GOOLE.COM

A Tonicidade é a capacidade de contração e relaxamento, garantindo equilíbrio, coordenação e postura, sendo essencial para as atividades práticas. Le Bouch (1987) afirma que “o tônus muscular é o alicerce das atividades práticas.” Tem relação com campo emocional. Brincadeiras como cabo de guerra, estátua, duro-mole, expressões faciais e corporais auxiliam no desenvolvimento da tonicidade.

FIGURA 5: EXEMPLO DE TONICIDADE



FONTE: THINGLINK.COM

O Esquema corporal é indispensável na formação da personalidade da criança, pois é a capacidade de perceber e simbolizar o próprio corpo (Dias, 2012). Brincadeiras como pega-pega, cinco-marias, peteca, bambolês, betes, areia, argila, cantigas sobre as partes do corpo são atividades que estimulam o desenvolvimento do esquema corporal na criança.

FIGURA 6: EXEMPLO DE ESQUEMA CORPORAL



FONTE: TIAJACKEBD.BLOGSPOT.COM.BR

A Imagem corporal é a imagem que a criança tem de si mesma, ou seja, sua autoimagem. É influenciada pelas relações socioafetivas do cotidiano da criança. Atividades em frente ao espelho, desenho do autorretrato.

FIGURA 7: EXEMPLO DE IMAGEM CORPORAL



FONTE: MILMANEIRASPEDAGOGIA.BLOGSPOT.COM

Conhecer e compreender as funções basicas da Psicomotricidade dá ao professor da Educação Infantil subsidios para intervir de modo positivo no desenvolvimento psicomotor das crianças na Educação Infantil, podendo utilizar a Psicomotricidade como estratégia de estimulação nesta fase tão importante do desenvolvimento infantil.

CONCLUSÃO

Considera-se que o desenvolvimento e a aprendizagem estão correlacionados, uma vez que a criança, através do movimento, exercita sua afetividade, seus desejos e pensamentos, interagindo com o outro e com o mundo que a rodeia. Pudemos perceber que o desenvolvimento motor é um processo contínuo e apesar de estar dividido em fases e estágios, estas são indissociáveis.

Vimos também que inúmeros fatores influenciam de forma positiva ou negativa no desenvolvimento motor ao longo da vida. Assim sendo fica evidente a importância de se estimular e proporcionar novas experiências ao individuo. Nesse sentido, a escola ao oportunizar atividades que envolvam brincadeiras, jogos e atividades psicomotoras estará estimulando e auxiliando no desenvolvimento integral das crianças.

Todavia, é de fundamental importância que se compreenda as etapas do desenvolvimento

infantil e as funções básicas da Psicomotricidade para que possa atender as reais necessidades das crianças e assim contribuir positivamente para o seu desenvolvimento. Ressaltamos que nossa intenção aqui é instigar e despertar no profissional de Educação Infantil o desejo de conhecer, compreender e utilizar-se da Psicomotricidade como um recurso de estimulação riquíssimo para o desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. P. de. **Teoria e prática em psicomotricidade:** jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. 7.ed. Rio de Janeiro:Wak, 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. https://psicomotricidade.com.br/. acesso em 23/02/2018.

BRASIL/MEC. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

DIAS, A.P.B.H. **Psicomotricidade.** In: Maia H, org. Neurociência e desenvolvimento cognitivo. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak; 2012. p. 77 a 83.

FONSECA, Vitor. **Psicomotricidade**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes,1993.

_____.**Manual de observação psicomotora:** significação psiconeurológica dos fatores psicomotores – 2.ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 7º ed. Porto Alegre: AMGH, 2013. 488p.

LE BOUCH, J. O **desenvolvimento psicomotor:** do nascimento até 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. p. 24.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade:** educação e reeducação num enfoque psicopedagógico.Petrópolis:Vozes,1997.

CAPÍTULO 3

AMBIENTE PARA LEITURA ACESSÍVEL E INCLUSIVA – BIBLIOTECA DO CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

UNIEDUSUL
EDITORA

ELZA LOPES DE OLIVEIRA
Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual – CAP/AP

DILEIA VIEGAS CONCEIÇÃO MONTEIRO
Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual – CAP/AP

ORLEANA DE SOUSA FERNANDES MENEZES
Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual – CAP/AP

ROSÂNGELA MIRANDA PINHEIRO
Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual – CAP/AP

RESUMO: A formação de crianças leitoras tem como contribuição as bibliotecas escolares, portanto o presente artigo tem por finalidade compartilhar as contribuições e importância dos espaços de leitura acessível nos Centros de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual de Macapá. A contribuição com projetos de leitura e empréstimos de livros que favoreçam o contato com o sistema braile, independente de a criança saber ler ou não, mas priorizando o contato com as combinações que dispõe o sistema de leitura e escrita para pessoas com deficiência visual. Através de uma pesquisa qualitativa colhemos informações provenientes das atividades desenvolvidas na biblioteca do CAP em 2018, direcionadas ao incentivo da leitura com recursos que oportunizam a inclusão de alunos com deficiência visual. Nessa pesquisa enfoca-se a concepção de letramento em contraste com uma realidade grafocêntrica para a pessoa com deficiência visual que não tem os códigos de escrita ao alcance das mãos, como de fato o é o sistema de escrita em tinta ao alcance dos olhos. Essa dificuldade podendo gerar várias barreiras e atrasos na aprendizagem do sistema braile, pode ser amenizada o quanto antes o indivíduo tiver acesso ao sistema de escrita que lhe favoreça condições de compreensão do alfabeto, bem como para um letramento social crítico e consciente. Participaram das entrevistas 08 pessoas entre os pais das crianças atendidas na Estimulação Precoce (são os leitores dos filhos) e alunos com deficiência visual da reabilitação, usuários do pequeno acervo da biblioteca da instituição CAP. As analises das respostas giram em torno do acesso ao sistema braile, tanto para crianças como para adultos.

PALAVRAS-CHAVE: Biblioteca, Acessibilidade, Pessoa com Deficiência Visual e Sistema Braille.

ABSTRACT: The training of reading children is a contribution to school libraries, so the purpose of this article is to share the contributions and importance of accessible reading spaces in the Macapá Pedagogical Support Centers. The contribution with reading projects and book loans that favor the contact with the braille system, regardless of whether the child knows how to read or not, but prioritizing the contact with the combinations that the reading and writing system provides for visually impaired people. Through a qualitative research we gather information from the activities developed in the CAP library in

2018, aimed at encouraging reading with resources that allow the inclusion of students with visual impairment. This research focuses on the design of literacy in contrast to a grapho- metric reality for the visually impaired person who does not have the writing codes at hand, as indeed is the ink writing system within reach of the eyes. This difficulty can generate several barriers and delays in the learning of Braille system, can be mitigated as soon as possible the individual has access to the writing system that favors conditions of understanding the alphabet, as well as critical and conscious social literacy. Eight people participated in the interviews between the parents of children cared for in Early Stimulation (the readers of the children) and students with visual impairment of the rehabilitation, users of the small library of the CAP institution library. The analysis of the answers revolve around the access to the Braille system, for both children and adults.

KEYWORDS: Library, Accessibility, Visually Impaired and Braille.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente falar de escrita consequentemente nos remete também a falar sobre interações, este trabalho nos oportuniza conhecer um pouco do Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência visual (CAP) de Macapá no que se refere às ações da Biblioteca do CAP. A instituição hoje atende adultos na reabilitação, como: o ensino do braile e sorobã, Orientação e Mobilidade, Assinatura Cursiva, Atividades da Vida Autônoma, informática e atividades com dança. Também atende crianças de 0 a 3 anos e 11 meses na Estimulação Essencial. São usuários com baixa visão (BV) ou cegueira total.

Sobre deficiência visual (DV) pela Fundação Dorina Nowill temos a seguinte definição:

> A deficiência visual é definida como a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da visão. O nível de acuidade visual pode variar, o que determina dois grupos de deficiência:
>
> Cegueira – há perda total da visão ou pouquíssima capacidade de enxergar, o que leva a pessoa a necessitar do Sistema Braille como meio de leitura e escrita.
>
> Baixa visão ou visão subnormal – caracteriza-se pelo comprometimento do funcionamento visual dos olhos, mesmo após tratamento ou correção. As pessoas com baixa visão podem ler textos impressos ampliados ou com uso de recursos óticos especiais. (Fundação Dorina Nowill para Cegos)

O importante na baixa visão é focar no resíduo visual para leitura, pois através de fontes ampliadas pode tranquilamente ter acesso a informações impressas. Já a cegueira com relação ao material impresso existe o sistema de leitura e escrita Braille. Assim as pessoas com DV podem ter acesso a informação impressa como qualquer outra pessoa que enxerga, mas existem dificuldades, que não são poucas, para que isso de fato ocorra. Através da pesquisa vamos conhecer melhor esses entraves e como se trabalha para desenvolver atividades voltadas a leitura e a escrita através da biblioteca do CAP traçando rumos de ações entre projetos, eventos e atividades da equipe do Núcleo de Convivência (NC) para manter vivo o dinamismo do pequeno acervo literário que exista na instituição.

Atualmente não existe uma biblioteca no CAP com estrutura física adequada, nesse caso

algumas estantes com livros acessíveis são disponibilizadas em uma área de circulação. Ambiente onde passam profissionais, alunos, ex-alunos, família, comunidade, etc. pelo mesmo caminho ao adentrar na instituição. Percebesse a necessidade de um espaço mais reservado tanto para manter o acervo organizado como para atender interessados em conhecer/usar o ambiente. Principalmente levando em consideração que:

> A palavra biblioteca etimologicamente quer dizer caixa/armário de livros. Guardiã dos saberes da humanidade, muito tem se preocupado em conservar seus acervos e, infelizmente em algumas, também se conservam os seus segredos. Com a multiplicação de livros, aos poucos as bibliotecas adquirem caráter leigo e civil, preocupando-se também em divulgar seus conhecimentos. (BECKER & GROSCH, 2008, p. 35)

A divulgação de conhecimento através da interação é um fator muito importante que motiva tanto o trabalho de responsáveis pelo espaço como pelo usuário.

O CAP desenvolve suas atividades com um quantitativo de 41 profissionais, sendo desses não haver nenhum com formação específica para atuar como bibliotecário, figura muito importante para dinamizar o ambiente literário, visto que:

> [...] é papel do professor contribuir com o processo de letramento da criança cega, de maneira significativa, por meio de recursos materiais diversificados, aproximando-as da diversidade e funcionalidade de textos que circulam em diferentes espaços sociais. (LIMA, 2010, p. 108)

Nesse caso a contribuição é para todo usuário da biblioteca, mas mais especificamente às crianças levando em consideração o contato inicial com um sistema de escrita que seja acessível às suas necessidades. Mas segundo Becker & Grosch (2008, p. 37): "O ato de ler vem sendo historicamente questionado por pesquisadores, apresentando evolução do seu conceito, do seu objetivo e de suas práticas." Esse processo de construção conceitual do termo biblioteca, bem como sua função, foi sendo moldados no meio social, sendo que:

> Desde que foram criadas, as bibliotecas levaram mais de três séculos para começarem a realizar ações promotoras da leitura e que incentivavam o prazer de ler. Todo o processo deste novo fazer sobre a leitura nas bibliotecas foi lento e, somente com ações efetivas e reais, foi possível. (BECKER e GROSCH, 2008, p. 35)

Novos olhares hoje são possíveis sobre o ato de ler, sobre instituições pedagógicas que valorizam, não somente o processo como o espaço, pois para contribuir com um pais de leitores é preciso apresentar um espaço rico em informações e que principalmente, sejam essas informações buscadas e recebidas de forma crítica.

2. O PAPEL SOCIAL DA BIBLIOTECA ACESSÍVEL

O conhecimento se perpetua em nós, seres humanos, pela vida inteira que segue. Mas conhecer e fazer parte de um sistema de escrita, bem como conhecer o mundo através do mesmo, é algo que vai além simplesmente de saber ler e escrever. E levar isso ao ambiente escolar infantil favorece muito o desenvolvimento, levando em consideração todas as outras atividades escolares, visto que:

> Na verdade, na área da leitura e da escrita, as crianças apropriam-se dos livros, familiarizando-se assim com o código escrito, o que cremos ser um passo importante não só para a construção de algumas regras da escrita como também para a formação do gosto pelos livros e pela leitura, capital para, entre outros aspectos, suscitar na criança o desejo de aprender a ler. [...] (BALÇA, 2006?, p. 211)

Aprender a ler vem apenas como o primeiro passo, é necessário uma sequencia de ações que promovam a criticidade através do simples prazer em ler e compartilhar. Isso implica uma estrutura comprometida com a formação de leitores, seja estrutura de profissionais ou do ambiente física, visto que:

> Durante toda a história das bibliotecas escolares não existiu uma continuidade de suas ações, já que a informação, ainda hoje, é uma grande ameaça aos governantes. A comunicação de massa dirige as ações e manipula as pessoas, tornando-as marionetes num sistema de imposição de regras. (BECKER e GROSCH, 2008, p. 39)

E a biblioteca com um olhar de diálogo e exercício da cidadania, se reestrutura consequentemente com grande importância em centro de promoção cultural, pois nas diversas manifestações artísticas e culturais, acolhe a articula saberes que são compartilhados na comunidade, na cidade, no país, no mundo. Pois:

> Para além de guardar livros ou ser um apêndice da biblioteca escolar, a biblioteca pública tem hoje papel fundamental na sociedade, na medida em que se torna um local de interação, debates e manifestações culturais e artísticas, extrapolando seu papel de democratização da cultura letrada. (FERRAZ, 2014, p. 21-22)

O acervo de livros em centros de apoio pedagógico perpassa por toda essa conjuntura e muito mais devido as questões de acessibilidade, não somente de ter esse material, mas principalmente estender a importância de outros espaços com acervos de livros também o terem acessíveis. Uma vez que:

> [...] uma sociedade da informação e do conhecimento, como hoje é conhecida a nossa sociedade, implica uma sociedade de leitores. Mas aprender a ler e a escrever é, antes de mais, aprender a ler o mundo e aprender a compreender o seu contexto, não através da manipulação repetitiva ou lúdica das palavras, mas através de um processo dinâmico e dialéctico em que a

> linguagem e a realidade se articulem. Ou seja, a leitura deve ser uma actividade emancipadora, um instrumento essencial para que os indivíduos se possam reconhecer como cidadãos, isto é, como detentores de direitos e deveres. Dito de outro modo: a leitura deve ser capaz de dotar os indivíduos de uma maior consciência política. Concepção completamente distinta daquela que vê a leitura como actividade de lazer ou relacionada com a aprendizagem e aquisição de conhecimentos e que, em boa verdade, é aquela que predomina nas múltiplas actividades de promoção e animação da leitura que se fazem por cá. (MANGAS, 2011)

A consciência política comentada por Manga, não depende somente de um responsável pelo espaço, de um espaço e de material acessível, as necessidades de construção para uma sociedade mais independente está no conhecimento e este precisa de um olhar mais compromissado entre nossos governantes, pois:

> [...] sem a participação da sociedade e sem o investimento do estado em políticas públicas que realmente garantam o acesso à leitura, à informação e à cultura, não será possível construir uma sociedade mais democrática e sem tantas desigualdades. (FERRAZ, 2014, p. 25)

Todo esse processo de informação tem muito a contribuir com o percurso para uma comunidade leitora, uma comunidade com acesso a recursos necessários para receber informações.

2.1 Leitura e Letramento

Trabalhar sobre todo o contexto social e cultural através da leitura requer saber utilizar essa ferramenta tão rica e importante para o desenvolvimento de cada pessoa. Portanto ler vai além de decodificar palavras, visa principalmente interligar a leitura com a realidade vivida, seja direta ou indiretamente. Inclusive sobre o assunto Soares (2004, p. 97) coloca que: “alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever”, “alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar”, e outras semelhanças.

Portanto para se ter uma boa leitura de mundo é imprescindível um trabalho de letramento com qualidade, visando maior percepção e compromisso com a realidade. Com relação aos recursos necessários para desenvolver as atividades de letramento, a criatividade tendo como parceira a realidade de cada educando, faz a diferença, mas é importante tê-los como forte apoio pedagógico, pois:

> A insuficiência desses recursos para criar objetivos e procedimentos de ensino e de aprendizagem que efetivamente ampliassem o significado de alfabetização, alfabetizar, alfabetizado, é que pode justificar o surgimento da palavra letramento, consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando-os, comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas. (SOARES, 2004, p. 97)

Para a pessoa com deficiência visual o recurso pedagógico é um forte aliado para a compreensão

mais clara e objetiva do que se deseja alcançar, uma vez que tanto o tato quanto a audição são os sentidos mais usados na independência dessa pessoa, portanto é necessário também um trabalho com recursos acessíveis.

Para favorecer a leitura de mundo necessária precisa-se manter a relação entre o alfabetizar e o letrar, pois apesar da especificidade conceitual entre os termos, são processos que caminham juntos. Segundo Kleiman (2005, p. 11)

> O letramento não é alfabetização, mas a inclui! Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados. A existência e manutenção dos dois conceitos, quando antes um era suficiente, é importante (...). Se considerarmos que as instituições sociais usam a língua escrita de forma diferente, em práticas diferentes, diremos que a alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar. (KLEIMAN, 2005, p.11).

A compreensão dos códigos em braile, a agilidade na percepção tátil e principalmente a compreensão cognitiva feita em torno dos códigos internalizados e o processo de construção social e cultural através da escrita e leitura, são para a criança com deficiência visual mais lento. Pois apesar de nos incluirmos em uma sociedade grafocêntrica, onde estamos rodeados de escrita, esta está somente ao alcance dos olhos. Ainda não se priorizou, no ambiente, informações mais auditivas e táteis que fossem acessíveis a essas pessoas.

2.2 Escrita em tinta e ampliada e a Escrita em Braille

Falar de acessibilidade de livros para pessoas com DV, é importante colocar que existem pessoas com Baixa Visão (BV), estas precisam de material ampliando em fonte compatível com o resíduo visual e existem as pessoas cegas, estas precisam do braile para leitura independente de livros impressos.

A BV tem suas especificidades por isso a necessidade de verificar melhor fonte ou recurso ótico que vai favorecer essa leitura. A cegueira, portanto está relacionada, única e diretamente, ao braile. esta necessita do braile. Mas como o colocado é acessibilidade para leitura é importante organizar uma obra para todos, ou seja, escrita em tinta ampliada e em braile, assim se tem um alcance tanto para pessoas sem DV como as com DV. Sobre essa acessibilidade para todos:

> A história do processo de aquisição da leitura e escrita pela criança cega nos remete a um registro bem mais recente comparado ao das crianças videntes. Somente no século XVIII, em Paris, foi fundada por Valentin Haüy uma instituição educacional para pessoas cegas. Valentin Haüy, na tentativa de alfabetizar essas crianças, elaborou um recurso material utilizando letras em relevo, com base nas letras da grafia utilizada pelos videntes. Assim, os livros que foram criados na época serviram para serem lidos por ambas as pessoas. (LIMA, 2010, p. 109)

Infelizmente Lima mesmo também coloca que o método não obteve muito sucesso devido à lentidão com que se dava a leitura, visto que era tátil (percepção analítica) e não visual (percepção

do todo).

A leitura por pontos veio mais tarde e por Charles Barbier (francês), que posteriormente foi inspiração para outro francês, Louis Braille, que: "(...) criou em 1825, um sistema em relevo que de fato proporcionou a inserção da criança cega no processo de aquisição da leitura e da escrita."(LIMA, 2010, p. 109)

É importante colocar também que no processo de leitura e escrita ampliada e em braile são necessários recursos específicos para o livro em braile. Impressões convencionais não atendem a especificidade na produção de obras para pessoas cegas, portanto essa demanda é ainda pequena. O que dificulta na compreensão da forma escrita, pois:

> O Sistema Braille é indispensável para a leitura e escrita do cego. Apesar da evolução tecnológica, com inúmeros recursos de áudio, como o livro falado, o Braille continua sendo relevante no processo de alfabetização, considerando que a nossa língua materna, a Língua Portuguesa, diferem-se enquanto língua escrita e falada. Assim, é por meio do Braille que o sujeito terá acesso direto à grafia e aos diferentes tipos de gêneros textuais na forma escrita. (LIMA, 2010, p. 110)

Portanto o quanto antes a criança cega ter o contato com o braile, melhor para a sua conexão e percepção de uma sociedade grafocêntrica a qual faz parte. A priori a realidade não permite de forma acessível o contato de crianças cegas com o mundo braile, pois:

> Infelizmente as crianças cegas só tomam contato com a escrita e com a leitura no período escolar. Esse impedimento, sabe-se, pode trazer prejuízos e atrasos no processo de alfabetização. É a hora de a educação fazer-se mais forte e cumprir com seus reais objetivos: abrir frentes de conhecimento, suprir lacunas e minimizar carências. (SEESP/MEC, 2006, p. 59)

É evidente a real necessidade do Sistema Braille, em relação à compreensão da grafia, bem como da pessoa cega em estar conectada com o meio social através da leitura e escrita. Mesmo o braile ter sido um grande ganho para a sociedade com relação à inclusão da pessoa com DV este por ser escasso e cansativo na leitura tátil requer um apoio com recursos diferenciados que favoreçam também o contato com o mundo da escrita e leitura.

3. O CAP E O INCENTIVO A FORMAÇÃO DE LEITORES

O Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual de Macapá - AP, atualmente desenvolve atividades organizadas em 04 núcleos de atendimentos diretos ou indiretamente à pessoa com Deficiência Visual (DV), são eles: Núcleo Didático Pedagógico, Núcleo de Produção Braille, Núcleo de Tecnologia e Núcleo de convivência. Hoje o CAP atende alunos da estimulação (de 0 a 3 anos e 11 meses) e alunos reabilitandos (com deficiência visual adquirida). (CAP/AP, 2018)

3.1 Mais que contar e encantar: projetos acessíveis.

A leitura ainda é um encanto através da contação de histórias, e não tem idade específica para desenvolver atividades como histórias contadas. O importante é que ao contar haja o encantamento, a sedução pelo lúdico é que esse lúdico tenha um fio de relação com a realidade. O CAP desenvolve atividades especificas de leitura através de projetos, um deles é o Projeto Historinhas para crianças com deficiência visual: ouvir, tocar, brincar e aprender. Este tem o objetivo de "Aproximar o livro acessível da criança com deficiência visual ou não e seus profissionais responsáveis, divulgando as narrativas disponíveis de nossa Biblioteca/Cantinho da Leitura, mexendo assim com a imaginação e com os sentimentos de um grupo infantil e profissionais através da contação de histórias acessíveis." Outro projeto também muito importante de incentivo não somente a leitura, mas como um convite a adentrar o mundo do Sistema Braille é o Projeto Sou Letrando Braille também com objetivo próximo ao primeiro, pois vem "Possibilitar o acesso ao sistema braile de obras já produzidas ou transcritas, buscando efetivar enquanto processo a leitura e a escrita estimulando o desejo de novas leituras."

Esses são projetos idealizados para crianças com deficiência visual, buscando estreitar mais o espaço entre a criança com DV e o braile, para tanto é necessário que a acessibilidade de um seja conhecida pelo todo. Assim fica melhor a compreensão de outros sistemas de escrita com o mesmo objetivo, leitura acessível. Os projetos são desenvolvidos 02 duas vezes por semestre, sendo um deles no próprio ambiente do CAP e o outro nas dependências da escola convidada (a priori escolas que tenham crianças com deficiência visual).

Projetos como esses que promovem a acessibilidade da criança para o mundo da leitura, são bem vindos no ambiente escolar e terminam por levar importantes informações aos professores de sala comum, pois conhecer o sistema de leitura e escrita braile para desenvolver atividades de alfabetização com a criança, requer pesquisar e analisar percursos antes do sistema propriamente dito, e atividades envolvendo o braile antes mesmo de saber ler ou escrever utilizando-se do sistema não deixa de ser uma atividade de mediação para melhor compreensão da estrutura que se compõe a cela braile. Em seguida vamos verificar as possibilidades da formação de crianças leitoras através de projetos de leitura.

3.2 O papel do projeto na formação de crianças leitoras

Considerando as múltiplas funções da escola é importante focar um olhar sobre as praticas pedagógicas através de projetos de leitura que foquem o processo como um conjunto de habilidades e competências para serem desenvolvidas constantemente no ambiente pedagógico. Portanto:

> [...] a prática social da escrita está diretamente relacionada ao papel do professor, à importância que ele representa na escolha dos textos, os quais precisam ser significativos e respeitar a heterogeneidade do grupo. O professor necessita trabalhar a partir de diferentes gêneros textuais, dando oportunidade para a criança estabelecer um contato precoce com a diversidade de textos existentes (poemas, jornal, revistas, livros, dentre outros gêneros). (LIMA, 2010, p. 115)

O papel do professor na seleção do material implica conhecer o conteúdo como também o educando, suas necessidades, interesses e possíveis motivações para o mundo da leitura, através de projetos se tem um alcance amplo sobre esses itens citados, inclusive oportuniza interação entre o grupo turma, desde a produção de material, organização do espaço, seleção de textos, etc. Um trabalho bem mais amplo e complexo que uma simples atividade de sala de aula, pois como colocado por Prado (2003, p. 2): "Na pedagogia de projetos, o aluno aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento." Com base em Prado queremos buscar caminhos para desenvolver projetos de leitura acessível com qualidade e principalmente independência do aluno com deficiência visual para acompanhar as atividades do grupo turma interagindo nas atividades de mediação.

4. METODOLOGIA

Foram realizados projetos de leitura em 2018 que apresentavam a Biblioteca do CAP, bem como o Cantinho da Leitura. Com dois projetos de leitura e empréstimos de livros, tanto para as crianças (os pais faziam o empréstimo e a leitura para a criança) quanto para o público adulto da reabilitação, com o objetivo de movimentar o acervo da biblioteca entre as pessoas com deficiência visual, se tentou proporcionar momentos de contato com o sistema braile de forma prazerosa e envolvente. Para as crianças foi um momento mais lúdico com contação de histórias através de projetos, já para os adultos o empréstimo de livros acessíveis do pequeno acervo da biblioteca, com essas ações procurou-se despertar a leitura, mesmo que pela voz de outras pessoas (família).

Sobre o empréstimo de livros desenvolvemos entrevistas com pais de alunos da estimulação bem como alunos da reabilitação, inclusive ex-alunos que retornam a instituição para ter acesso aos livros em braile. Ao todo foram entrevistados oito usuários do braile. Para selecionar os entrevistados foi feito um estudo dos registros de empréstimos de livros em 2018. O convite para participar foi feito oralmente explicando o objetivo da pesquisa e convidando a participar, todos os que contatamos aceitaram o convite. A pesquisa tem enfoque qualitativo, pois:

No processo de investigação incorpora a participação dos próprios sujeitos investigados. Analisa-se com eles a percepção que os mesmos têm da sua realidade, suas próprias vivências. Neste enfoque interessa conhecer como as pessoas pensam, sentem e agem; suas experiências, suas atitudes e crenças.(ALVARENGA, 2014, p. 10)

Assim entendemos que temos melhor compreensão das situações, visto que considera o contexto sobre o qual a temática se desenvolve. Uma realidade vivenciada pelos entrevistados.

Dos oito entrevistados vamos identifica-los como: ex-alunos – letra A (seguida de uma numeração), família – letra B (seguida de uma numeração) e alunos – letra C (seguida de uma numeração).

5. RESULTADOS

Dos participantes selecionados três são ex-alunos (A1, A2 e A3), outros três são família de alunos ainda matriculados (B1, B2 e B3) e os dois últimos são alunos adultos da instituição (C1 e C2).

No grupo de ex-alunos dois são usuários constantes do braile, sendo que um fez muitos empréstimos de livros na biblioteca, mas atualmente não utiliza o braile com tanta frequência. Do grupo da família, dois ainda não conhecem o braile, e interessante é a resposta de uma mãe quando diz que: "sim, toda semana a gente empresta um livro que tá em braile e em tinta, eu leio em casa com ele e ele passa a mão nas palavras [...]" Esse contato com o sistema braile que priorizamos na pesquisa, a concepção da mãe está no caminho certo, as demais também fazem um excelente papel, pois uma vez a obra ao alcance da criança, mais fácil ter o contato. Entre os alunos apenas um é usuário constante.

Com relação as obras da biblioteca, atendem as necessidades apenas de A1, pois tanto A2 quanto A3 julgam não emprestar o que gostariam e sim o que o acervo oferece. Quanto a B1, B2 e B3 as obras atendem pelo fato de estarem em tinta, facilitando assim a leitura pelos pais e por serem obras infantis. E para finalizar C1 e C2 também dizem atender suas necessidades, um deles por sempre ter alguém disponível para entregar o material e o outro por ter obras do ensino médio.

Em relação à melhoria na diversidade do acervo, apenas A1 e B1 concordam que está ótimo, sendo que os demais preferem mais gêneros literários. Inclusive A3 coloca que: "[...] sendo o CAP tendo a única biblioteca Braille em funcionamento dentro do estado faltam obras de pesquisas e literaturas clássicas."

Quanto a sugestões para tornar o espaço da biblioteca mais acolhedor, todos concordam em um espaço mais reservado, amplo e melhor organizado.

Em se tratando de dificuldades quanto ao empréstimo de livros, a maioria alegou não ter problemas, sendo que A3 coloca que se tivesse alguém específico para essa função seria bem melhor o serviço prestado, mesmo com todo o empenho dos profissionais responsáveis pelo espaço.

Sobre o conhecimento de outra biblioteca com acervo em braile, a maioria não tem conhecimento, sendo que A2 diz ter e inclusive com acervo mais completo, mas não citou o local. E C2 também coloca que conhece uma biblioteca no município de Santana (escola Almirante Barroso) e também cita a Biblioteca Pública, que infelizmente atualmente está desativada a Sala Braille.

O ultimo questionamento da entrevista está relacionado a importância da atuação de um bibliotecário na instituição CAP, todos concordam que é necessário um bibliotecário, levando em consideração: A1 – "melhor conhecimento e localização dos livros.", A2 – "esclareceria as dúvidas dos leitores [...]" e C2 – "[...] existem pessoas que emprestam livros e não organizam de volta no lugar, fica bagunçado [...]".

Com o resultado das entrevistas percebesse a importância que uma biblioteca acessível tem para essas pessoas, tanto a família quanto a própria pessoa com DV, mas também se reflete nas respostas o desejo de ampliar o acervo, bem como um espaço de qualidade e um profissional com formação adequada para atender na biblioteca. O que mais se observou foi à questão dos espaços

inadequados e a organização, dois sérios vilões quanto favorecer espaço para uma leitura agradável e concentrada, como praticidade na busca pelas obras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante as respostas obtidas durante as entrevistas, podemos concluir que é imprescindível nos Centros de Apoio Pedagógico ás Pessoas com Deficiência Visual, um ambiente que proporcione leitura acessível e inclusiva, ou seja, uma biblioteca que atenda as necessidades dos usuários levando em consideração: espaço para leitura, organização e diversidade acervo e profissional com formação adequada para melhor atender e orientar quanto a leituras.

Para o aluno com deficiência visual adentrar no mundo grafocêntrico pode se tornar uma tarefa árdua, visto que a escassez em obras e até mesmo indicações em braile no dia-a-dia dificultam esse processo. Portanto quanto mais completa a biblioteca dos Centros, melhor referencia para leitura essas pessoas terão, mesmo no caso de não serem alfabetizadas, mas simplesmente por manter esse contato com o sistema braile e identifica-lo com um simples toque. Para finalizar as considerações deixaremos claro, segundo Lima (2010, p. 118) que: "É importante ressaltar que o interesse pela escrita não ocorre de maneira natural para a criança cega. Então, o maior contato com a língua ajudará a criança no processo de aquisição da leitura e escrita Braille." Em função disso colocamos a importância de direcionar atividades não somente de leituras acessíveis através de empréstimos de livros, mas projetos que favoreçam a leitura, interação e construção da concepção de mundo como um ambiente mais acolhedor, mais propício ao desenvolvimento do individuo como leitor crítico e protagonista de sua própria história.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Estelbina Miranda de. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa**. Versão em Português: Cesar Amarilhas. Assunção, Paraguai, 2014.

BALÇA, Ângela Coelho de Paiva. **Vamos à biblioteca! - O Papel da Biblioteca na Formação de Crianças Leitoras**. p. 207 - 220. Portugal, 2006.

FERRAZ, Marina Nogueira. **O papel social das bibliotecas públicas no século XXI e o caso da Superintendência de Bibliotecas Públicas de Minas Gerais**. Revista Perspectivas em Ciência da Informação, v.19, número especial, p. 18-30, out/dez. 2014.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel – Unicamp; MEC, 2005.

LIMA, Thalita Helena Nilander. **A importância do letramento escolar para a criança cega**. Revista Caminhos em Linguística Aplicada, v. 3, nº 2. 2010.

MANGAS, Sérgio. **O papel político da biblioteca pública.** Notícia BAD: Jornal dos profissionais de informação. Disponível em: https://www.bad.pt/noticia/2011/08/25/o-papel-politico-da-biblioteca-publica/. Acessado em: 23 fev. 2019.

PRADO, M. Pedagogia de Projetos. Série "**Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias**" - Programa Salto para o Futuro, Setembro, 2003.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual – CAP/AP.

SEESP/MEC. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades especiais de alunos cegos e de baixa visão**. 2ª Ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pátio – Revista Pedagógica. Nº 29. Ed. Artmed, fev de 2004. Site: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf

Fonte: Fundação Dorina Nowill Para Cegos.

Site: https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/o-que=-e-deficiencia/?gclid-Cj0KCQiA-8PjBRCWARIsADc18TJYUfpx44Sd3Hi5DM7K9mlM2BaH4H0ChEZaIW9en1NW-qBnOONCdXIcaAjzGEALw_wcB Acessado 21 de fevereiro de 2019.

Fonte: Sociedade Brasileira de Visão Subnormal. Site: http://www.cbo.com.br/subnorma/conceito.htm Acessado: 21 de fevereiro de 2019.

CAPÍTULO 4

INCLUSÃO EDUCACIONAL: UM OLHAR A PARTIR DO SUJEITO SURDO

UNIEDUSUL
EDITORA

ELENILCE REIS FARIAS PEIXOTO
UFPA

ROSÂNGELA DO SOCORRO NOGUEIRA DE SOUSA
UFPA

RESUMO: O presente trabalho intitulado: "A inclusão educacional: um olhar a partir do sujeito surdo" teve como foco principal conhecer as percepções de um estudante surdo sobre sua inclusão na universidade. É cada vez maior o número de estudantes surdos que ingressam no ensino superior no Brasil, a presença desses sujeitos é fruto de diversas políticas de inclusão que vieram sendo implementadas ao longo dos anos. Neste sentido, os surdos vêm cada vez mais conquistando seu espaço, e com isso também chegam os desafios ligados à inclusão deste sujeito. A metodologia deste estudo fundamentou-se na pesquisa qualitativa, tendo como base para o seu delineamento o estudo de caso. O procedimento da coleta de dados se deu através de entrevista semiestruturada, esse tipo de entrevista pode fazer surgir informações de forma mais livre e as respostas não estão dependentes a uma padronização. Os principais aportes teóricos utilizados foram Skliar (2013); Lacerda (2014, 2009, 2006); Quadros (2004) para discutir sobre a surdez e a inclusão de alunos surdos. Os resultados descrevem o desafio de adaptação do aluno surdo a um universo majoritariamente ouvinte, mostrou como a ausência de um intérprete de língua de sinais o afeta diretamente, trazendo reflexos para a sua aprendizagem. Os resultados dessa pesquisa mostram ainda a importante e necessária presença do intérprete de Libras na sala de aula, ressignificando os conteúdos propostos, ensinando novos conceitos e permitindo a construção da identidade surda. O aluno não percorre sozinho o caminho do aprendizado. A importância do preparo dos docentes e universidade como um todo quando se trata de oferecer subsídios para a comunicação do aluno surdo mostra-se extremamente necessária. Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para que mais questões possam ser levantadas no que remete a inclusão nas universidades, para que o ato de incluir seja em sua totalidade bem sucedido.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade; Inclusão; Surdez.

ABSTRACT: The present work entitled: "Educational inclusion: a look from the deaf subject" had as main focus to know the perceptions of a deaf student about their inclusion in the university. The number of deaf students entering higher education in Brazil is increasing, the presence of these subjects is the result of several inclusion policies that have been implemented over the years. In this sense, the deaf are increasingly conquering their space, and with this also come the challenges linked to the inclusion of this subject. The methodology of this study was based on qualitative research, based on the case study design. The data collection procedure was done through a semi-structured interview, this type of interview can make information appear more freely and the answers are not dependent on stan-

dardization. The main theoretical contributions used were Skliar (2013); Lacerda (2014, 2009, 2006); Quadros (2004) to discuss deafness and the inclusion of deaf students. The results described the challenge of adaptation of the deaf student to a mostly listener universe, showed how the absence of a sign language interpreter affects him directly, bringing reflexes to his learning. The results of this research also showed the important and necessary presence of the interpreter of Libras in the classroom, re-signifying the proposed contents, teaching new concepts and allowing the construction of the deaf identity. The student does not walk the path of learning alone. The importance of the preparation of teachers and university as a whole when it comes to providing subsidies for the communication of the deaf student is extremely necessary. It is hoped that the results of this research may contribute to more questions to be raised in what refers to inclusion in universities, so that the act of including is in its entirety successful.

KEYWORDS: Diversity; Inclusion; Deafness.

1. INTRODUÇÃO

As questões relativas à inclusão, diversidade, atualmente estão cada vez mais frequentes nos debates sobre educação. Isso se dá pelo fato que a escola, universidade e outras instituições de ensino recebem alunos de diferentes grupos sociais, políticos, econômicos, étnicos, religiosos, entre outros, Entre esses grupos, estão as pessoas com deficiências, especificamente a pessoa surda.

Conforme Lima (2009, p.87) “pensar sobre a diversidade no contexto escolar é uma necessidade no momento atual, essa temática é alvo constante de debate e reflexões pelos profissionais da educação”. Visto que a instituição escolar tem como desafio lidar com a diversidade que constitui os seres humanos.

O tema inclusão, principalmente a que se refere à entrada de alunos com deficiência em instituições de ensino, vem sendo discutido há mais tempo, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – nº 9394/96, na qual preconizam ideias de sistemas educacionais inclusivos.

É cada vez maior o número de estudantes surdos que ingressam no ensino superior no Brasil, a presença desses sujeitos é fruto de diversas políticas de inclusão que vieram sendo implementadas ao longo dos anos. Neste sentido, os surdos vêm cada vez mais conquistando seu espaço, e com isso também chegam os desafios ligados à inclusão deste sujeito. Dessa forma, o presente estudo tem o propósito principal conhecer as percepções de um estudante surdo sobre sua inclusão na universidade.

Em termos científicos, o trabalho pretende contribuir significativamente com estudos já existentes e instigar a produção de novos estudos na área da inclusão de alunos surdos em instituições de nível superior e assim suscitar novas pesquisas e discussões. A importância de estudos como este também está em contribuir para que a inclusão seja um assunto primordial no ambiente universitário, visto que pessoas com deficiência lutavam anteriormente pela conquista de seu lugar no ambiente educacional.

2. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Para entender e discutir a situação educacional atual de surdos incluídos na universidade é necessário, antes, compreender o processo histórico de luta da comunidade surda dentro do contexto educacional. Um breve histórico sobre os surdos e sua língua de sinais

De acordo com Fernandes (1990), o surdo é um indivíduo que possui uma deficiência não visível fisicamente, que atinge uma pequena parte de sua anatomia. Deficiente auditivo é toda pessoa que apresenta uma perda média, acima de 90 decibéis. A surdez seria a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons e pode afetar inúmeras áreas do desenvolvimento da pessoa. Desse modo, a surdez caracteriza-se pela perda parcial ou total do sentido da audição e pode ter como causas problemas hereditários ou adquiridos.

A história da surdez, em geral, teve um caráter assistencialista, a consequência desse fato é que os surdos demoraram a assumir a identidade deles por meio da sua história contada por ouvintes. A educação de pessoas com deficiências teve caráter terapêutico e assistencialista, graças à preocupação de religiosos e outros grupos em diversos países desejosos em investir nos cuidados básicos dessa fração da população. No final do século XV, como não havia, ainda, escolas especializadas para surdos, isoladamente, alguns ouvintes tentaram ensinar os surdos. As primeiras iniciativas formais para a educação dos surdos surgiram na França, em 1620, quando Jean Paul Bonet tentou ensinar "mudos" a falar. Naquela época, os surdos ainda eram considerados mudos. Em seguida, por volta de 1750, Charles M. LEppé criou, na França, o "método dos sinais" para a comunicação com os surdos e fundou a primeira escola para surdos, em Paris.

No Brasil, a primeira escola para surdos, que funcionava como um internato, foi o Instituto dos Surdos Mudos, atual INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) criado no Rio de Janeiro e instalado em 1857. Klein (2004, p. 91) registra que a primeira política pública para os surdos, no Brasil, pode ser considerada a Decisão Imperial de 26 de setembro de 1857, por meio da qual D. Pedro II liberou as primeiras verbas para a manutenção do "Instituto Nacional de Surdos Mudos" no Rio de Janeiro. Essa escola foi fundada por um professor francês, que chegou ao Brasil com a intenção de iniciar a educação dos surdos.

Em 1880 aconteceu o evento que marcou de forma negativa a vida de milhares de surdos: O Congresso Internacional de Educação de Surdos, realizado em Milão/Itália. O principal objetivo do Congresso era extinguir a língua de sinais e propor uma Metodologia Oralista. De acordo com Goldfeld (2002), essa concepção de educação enquadra-se no modelo clínico, destacando a importância da integração dos surdos na comunidade ouvinte. Para que isto ocorresse o sujeito surdo deveria aprender a falar por meio de reabilitação da fala, em direção à "normalidade" exigida pela sociedade. Como consequências dessas práticas, os surdos não aprenderam a falar, exceto algumas palavras que eram repetidas de forma mecânica sem saber o que elas realmente significavam; não receberam uma educação efetiva resultando em milhões de surdos analfabetos.

Proibidos de usarem a sua própria língua como meio de comunicação, os surdos começam a se mobilizar em busca de seus direitos linguísticos e culturais. Hoje, a metodologia defendida e utilizada com surdos, em algumas instituições educacionais, é a Bilíngue. Este modelo metodológico consiste

em trabalhar com duas línguas no contexto escolar e, neste caso, as línguas em questão são a Língua Portuguesa (escrita) e a Língua Brasileira de Sinais – Libras, no caso do Brasil.

Para uma educação bilíngue, a instituição de ensino deve oferecer professor usuário da língua de sinais e capacitados para o ensino do Português como segunda língua, onde a língua de sinais deve ser a primeira língua. Mas infelizmente a educação bilíngue ainda caminha em passos lentos em muitos lugares do Brasil, inclusive no estado do Pará, onde as escolas bilíngues ainda não são uma realidade.

> [...] a educação bilíngue para os surdos é, de longe, um projeto ainda utópico na grande maioria das escolas. Isso se deve ao fato de que a educação bilíngue não só impõe a necessidade de um novo olhar sobre os surdos, mas, sobretudo, porque envolve a transformação da situação monolíngue da escola, fundada na Língua Portuguesa. (FERNANDES, 2006, p. 3).

No ano de 2002, no Brasil, após anos de lutas, foi publicada a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a legalidade da Língua Brasileira de sinais– Libras, como forma de expressão e comunicação dos surdos brasileiros, a sua língua materna ou L1, a língua portuguesa, por sua vez, é tida como a L2 ou segunda língua e é apresentada para o surdo em sua modalidade escrita. Essa lei gerou o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que torna obrigatório o ensino da Libras aos estudantes dos cursos de Fonoaudiologia, licenciaturas, aos estudantes de magistério e nos cursos de Educação Especial, o que amplia as possibilidades de, futuramente, o trabalho com surdos ser desenvolvido de forma a respeitar sua condição linguística diferenciada. O decreto focaliza também a importância do intérprete, prevê a presença deste profissional nos vários contextos educacionais, inclusive no ensino superior.

3. O ALUNO SURDO NO ENSINO SUPERIOR

Uma vez vencido o obstáculo do vestibular, o próximo a ser enfrentado por alunos com deficiência é o de permanecer na instituição até o fim de sua graduação. Mas, a preocupação da universidade em adaptar o acesso ao currículo e em preparar os professores dos cursos superiores mostra-se ainda tímida. Na verdade, pouco se discute sobre a ideia de que todos os professores de qualquer curso universitário devem estar preparados para receber alunos com deficiência.

> O contexto universitário é desafiador para todos os jovens. Problemas de adaptação à vida acadêmica e às obrigações que ela impõe conduzem muitas vezes ao fracasso e ao abandono. Para conseguir assimilar as novas informações e os novos conhecimentos, eles precisam contornar as falhas da 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 (SAMPAIO; SANTOS, 2002).

Todas essas possíveis dificuldades devem ser consideradas para entender os desafios que os jovens surdos enfrentam para se adaptar às exigências do mundo acadêmico. Contudo, o número crescente dos que ingressam na universidade já é um indicador de que houve progressos no ensino

voltado às crianças e aos adolescentes surdos e de que a educação bilíngue teve efeitos positivos.

A universidade é um contexto novo e desconhecido para os jovens surdos, seu funcionamento é regido por normas, princípios e características do mundo ouvinte, no qual a comunicação oral auditiva desempenha o papel central na organização dos espaços de ensino aprendizagem e de socialização. A grande maioria dos colegas e professores é ouvinte, desconhece as especificidades relativas à surdez, compartilha ideias de senso comum, ignora a língua de sinais e tem dificuldade de se relacionar com o que é diferente.

Na perspectiva de uma educação que inclua, é fundamental a busca de medidas para a promoção do acesso aos que procuram uma igualdade educacional e social. Neste sentido, Rodrigues (2004) em sua fala sobre as IES no acolhimento dos alunos, assinala que o:

> [...] acesso ao Ensino Superior estar cada vez mais possível para mais jovens, o fato da formação universitária ser cada vez mais essencial para obter uma formação profissional e emprego e ainda ao fato das instituições de ensino superior integrarem o ensino público, implica que atualmente se equacione o caráter inclusivo da Universidade, sobretudo para jovens com condições de deficiência.

A inclusão na Educação Superior é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar trazendo ganhos sociais para toda a comunidade acadêmica. Entretanto, é preciso que a instituição esteja realmente aberta para enfrentar as inovações, os desafios, as possibilidades e as especificidades.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa teve um caráter essencialmente qualitativo, tendo em vista a forma da abordagem por ser interpretativa e descritiva e não busca apenas enumerar ou medir eventos. Para fortalecer esta colocação Oliveira (2008, p. 100) pontua que a pesquisa qualitativa "se propõe a estudar as relações complexas sem o isolamento de variáveis, buscando compreender e interpretar o fenômeno em seu contexto natural".

Desta feita, a investigação teve como base para o seu delineamento, o estudo de caso, que é uma categoria da pesquisa qualitativa, cujo objeto é uma unidade que pode ser analisada profundamente, proporcionando uma maior compreensão do problema, já que poderemos especificar ao descrever e analisar todas as suas nuances.

O lócus da pesquisa foi em um Campus da Universidade Federal do Pará, o qual recebeu em seu corpo discente seu primeiro aluno surdo, para cursar uma das licenciaturas que o campus oferta. O sujeito da pesquisa foi um aluno surdo, o qual ingressou na universidade através da política de cotas para PCD's (pessoas com deficiências), fruto das políticas de inclusão. O procedimento da coleta de dados se deu através de entrevistas semiestruturadas. Este tipo de instrumento de coleta possibilita ao entrevistador e ao entrevistado mais liberdade no diálogo, permitindo ir além das respostas

fornecidas, podendo assim, fazer intervenções e questionamentos. Para Manzini (1991), esse tipo de entrevista pode fazer surgir informações de forma mais livre e as respostas não estão dependentes a uma padronização. Como forma de registro da entrevista com o aluno surdo, utilizou-se o recurso de filmagem, visto que a língua de sinais se apresenta na modalidade visual espacial. A fim de preservar a identidade do sujeito da pesquisa utilizou-se a sigla A SURDO (aluno surdo). Além disso, foi mencionada na entrevista uma colega de sala do aluno surdo, a mesma recebeu o nome fictício de Maria. Para realizar a entrevista com o discente foi necessário a sua autorização através da assinatura de um termo de consentimento.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Serão apresentadas a seguir as narrativas do aluno surdo sobre sua inclusão na universidade. A entrevista foi realizada em língua brasileira de sinais e depois traduzida e transcrita para o português escrito. Ao responder como era estudar na universidade o aluno expressou em sua fala o desconforto que sentia por conviver no espaço educacional em que as pessoas interagiam somente através da oralidade. Durante a entrevista o aluno em várias vezes mencionou uma colega que possuía alguns conhecimentos em Libras e assim a mesma passou a lhe fornecer ajuda a fim de amenizar minimamente as barreiras comunicacionais entre professores e aluno.

> O estudo na universidade é muito difícil, as pessoas falam, não entendo nada. Olho o professor explicar para os ouvintes e eu sou sozinho, só eu de surdo, eles até se separam de mim. São várias disciplinas, eu leio, é uma dificuldade, é um problema, eu não entendo as palavras, eu leio, eu não sei a definição das palavras, eu não consigo. O professor fala, fala, fala, pergunta, pergunta e eu fico ali em silêncio,as pessoas respondem, eu sinto dificuldade, fico envergonhado, para mim é uma dificuldade. (A SURDO)

Seguindo a entrevista, o aluno falou sobre seu dia a dia na sala de aula com os professores e as dificuldades para realizar as atividades, pautadas em uma metodologia ouvistista, sem adaptações. Afirma que há muitas dificuldades, pois as disciplinas do curso não são fáceis.

> Antes por exemplo, tinha a disciplina de Psicologia, era difícil, houve prova, foi difícil, ficou errado, eu não consegui sem intérprete. Eu me esforço, eu pratico muito para fazer trabalho, entregar. (A SURDO)

> O professor estar lá falando, falando, tem as apostilas, eu vejo todos com xerox, eu compro, mas eu não entendo nada, eu leio, eu vejo, é difícil. Fico com dúvida, não entendo, o professor fala, eu continuo ali sem entender. Os ouvistes entendem, eu demoro a entender, não consigo, tenho muitas dúvidas, é muito difícil. A aula acaba e depois eu chamo a Maria para me ajudar, vejo que o trabalho não é o mesmo, são diferentes as palavras, sem sentido, não tem uma concordância. Eu escrevo o professor ler e não entende, me sinto muito mal, preocupado, os ouvintes falam, eu sou surdo e não consigo entender. Para fazer os trabalhos eu leio, vou escrevendo, eu entrego, o professor olha, mas é muito diferente.(A SURDO)

A língua de sinais possui uma estrutura sintática diferente da língua portuguesa. Dada essa especificidade, os surdos acabam transferindo para o português escrito essa estrutura da Libras. Mediante a essa situação, os professores que não entendem a Libras, possuem dificuldades em corrigir

as atividades escritas por pessoas surdas e desta forma, tais atividades são consideradas incorretas.

A Libras é uma língua de modalidade visuo espacial e a língua portuguesa, de modalidade oral auditiva. Deste modo, as pessoas surdas geralmente apresentam dificuldades para escrever em língua portuguesa. Neste ponto, vale lembrar que a Língua Portuguesa é considerada nos documentos legais (lei da Libras), como segunda língua para os surdos, fato que deve ser levado em consideração na avaliação. Não se pretende com isso, justificar uma postura de pouca exigência e mesmo de representação do aluno surdo como incompetente. Assim como para os ouvintes, o professor deve propiciar condições para que os alunos surdos desenvolvam todo o seu potencial, o que não significa chegar aos mesmos resultados.

O desconhecimento e dificuldades dos docentes em aprender a língua de sinais, podem sugerir atitudes discriminatórias de uma maioria linguística. Segundo Skliar (2013), os gestores e professores não conseguem visualizar a necessidade e importância da utilização da língua de sinais dentro da instituição de ensino e da sala de aula, pois o aprendizado dessa nova língua é solicitado por uma minoria que, para eles, nem conhece a si mesmo

Ao decorrer da entrevista foi percebido que a contribuição do aluno na mesma ia muito além de um simples fornecimento de informações sobre a temática pesquisada, foi em realidade, um desabafo, a oportunidade de se expressar, um dos raros momentos em que pudera se comunicar e ser compreendido.

> Eu preciso de um intérprete, eu me sinto com dúvidas, preocupado, é difícil quando não tem, não consigo entender nada. Olho a palavra, não tem um sinal. A pessoas perguntam, falam, olho as pessoas oralizarem, eu entendo só um pouquinho. Vou virando as páginas da apostila, olho as palavras, não consigo relacionar, viro as páginas, não entendo. (ASURDO)

Sem oportunidades significativas de acesso à comunicação e aos conteúdos propostos em sala, restou a esse aluno ficar com o pouco que compreendia a sua frente, expressões de fala de seus professores, gestos sem sentido para ele, expressões faciais e corporais desvinculadas de significados. Os textos utilizados em sala de aula apresentam enunciados complexos, específicos, exigia amplo vocabulário (que no ouvinte foi constituído durante toda a vida em seu processo de formação, o que não acontece geralmente com pessoas surdas) e sem a presença do intérprete sua compreensão fica comprometida.

Segundo Lacerda (2014, p.186), “[...] a Pedagogia visual é uma didática que atende as necessidades dos alunos surdos que se encontram imersos no mundo visual e apreendem, a maior parte das informações para a construção de seu conhecimento[...], não basta apenas apresentar os conteúdos em LIBRAS, é preciso explicar os conteúdos de sala de aula utilizando toda a potencialidade visual que essa língua tem[...]”. A estratégia de uso de imagem em sala de aula é fundamental. Os professores podem utilizar: mapas conceituais, mapas geográficos, esquemas organogramas, desenhos, fotos, fichamento, tabelas e vídeos.

Outra questão bastante específica no processo de inclusão do estudante surdo é a avaliação,

a qual é a mesma para alunos surdos e ouvintes. Em seu relato, ele demonstra que não houve de fato essa sensibilidade para com a sua diferença linguística e consequentemente forma de avaliação diferenciada, salvo um caso especifico em que o professor lhe permitiu usar a língua de sinais em sua apresentação sem de fato os ouvintes compreenderem, invertendo desta forma a desvantagem linguística.

> Tem seminário, eu fico apresentando, mas não tem intérprete, às vezes é em grupo de 4. Elas explicam, falam e eu falo para turma em sinais e eles não sabem, não entendem nada. Eles ficam todos lá bobos, sem entender nada. A gente coloca o assunto do seminário no data show e eu explico em sinais, os alunos ficam lá sem entender. Como é difícil, problema deles. Eles também não entendem nada de Libras, intérprete não tem. Antes tinha prova escrita, eu respondia, entregava, aí eu errava, tirava nota vermelha. Agora no seminário só em Libras é bom, aí eu consigo passar. (A SURDO)

É importante frisar que a escrita dos surdos não se constitui de forma linear como os ouvintes compreendem, organizado sintaticamente em sujeito, verbo, objeto. A LIBRAS não é linear e sim uma língua viso espacial, com estrutura gramatical distinta da língua portuguesa, portanto a sua escrita do surdo será o reflexo da forma como a língua de sinais é organizada.

Neste sentido, Harrison (2014,p.31) afirma o seguinte:

> As línguas de sinais são produzidas por movimentos das mãos, do corpo e expressões faciais em um espaço à frente do corpo, chamado de espaço de sinalização.A pessoa ‘’recebe’’a sinalização pela visão, pela razão pela qual as línguas de sinais são chamados de visuespaciais ou espaço-visuais.

Devido a LIBRAS ser a primeira língua dos surdos, eles pensam de forma visuo espacial possuindo dificuldades de ler linearmente, além de não conhecer todo o vocabulário em língua Portuguesa.

Ainda na entrevista, o aluno afirmou que não conseguia comunicar-se nos setores da instituição, como na xerox, na biblioteca, dentre outros, e as pessoas destes setores não estabeleciam comunicação com ele, o mesmo atribuiu isso à sua diferença linguística e é auxiliado nesses espaços por sua colega de classe que possui alguns conhecimentos em Libras.

> A Maria sabe conversar um pouco em Libras, é sempre ela que vai comigo, ela está sempre me ajudando. As pessoas não explicam para mim porque eu sou surdo, explicam para ela. Ela traz a leitura, eu sozinho não consigo, ela sempre vai junto comigo. (A SURDO)

Hoje, a inclusão social do surdo ainda depende do seu aprendizado (parcial) da língua oral. Embora haja leis que garantam o acesso do surdo a vários lugares (universidade, escola pública, mercado de trabalho), esses mesmos lugares não estão adequados de forma satisfatória para garantir

seus direitos.

Sem soluções imediatas para a sua situação, procurou-se então buscar a garantia de seu direito através do Ministério Público, o aluno foi incisivo ao expressar.

> Também com a minha irmã fizemos um documento dizendo que preciso de intérprete, meu pai assinou e deixamos no Ministério Público. Também lá ficou para depois, falaram que é pra ter calma, para esperar. Mas como? Eu preciso de intérprete, eu preciso de ajuda, eu preciso já. Os dias passam, os dias passam e estou nessa espera, eu já acabei deixando para lá, porque é sempre a mesma resposta, não tem intérprete. E eu estou lá sem ajuda na língua de sinais. A lei diz que o surdo tem direito.

O aluno mostrou-se conhecedor de seus direitos, mas os tramites burocráticos somados a pouca oferta de formação do profissional intérprete de Libras, bem como a falta de um professor bilíngue, fizeram com que a inclusão não chegasse até ao aluno, tornando-o assim desestimulado em seguir requerendo seus direitos.

De acordo com a pesquisadora Quadros (2005, p. 1) o direito linguístico do surdo é garantido assim como o acesso aos conhecimentos escolares por meio da língua de sinais, mas na prática não é o que acontece, pois não há uma estrutura para oferecer uma educação em língua de sinais pela falta de professores bilíngues, minimamente conhecedores da língua. O ensino foi oferecido em Língua Portuguesa, a segunda língua, na modalidade escrita para os surdos, segundo uma metodologia ouvintista , ou seja, prevalecendo a forma de aprendizagem da maioria dos alunos da sala de aula, sem relevar as questões metodológicas, culturais e sociais do aluno surdo. Levando a questionar o acesso à educação e a permanência desse aluno surdo na instituição educacional.

Sobre se sentir incluído na universidade o aluno acentuou que a maioria das informações era viabilizada através da língua oral, havendo interação entre o grupo de ouvintes e professores, fazendo com que o discente surdo não se sentisse comtemplado em sua especificidade linguística e consequentemente não se sentisse incluído. Isso gera uma questão preocupante, pois lida com a maneira com que o aluno se sente em um ambiente ouvinte, o que o leva a considerar que a inclusão não ocorre em sua plenitude.

> Eu estou lá na universidade, todos os alunos falam. Eu sou surdo, fico sempre ali, olhando as pessoas conversarem e eu estou sozinho, não tem ninguém para conversar comigo em Libras não. É difícil, é difícil, a ausência de um intérprete é muito difícil. Eu me sinto mal. Só falam comigo em Libras o sinal de positivo, um oi, mas eu estou sempre sozinho e os outros estão sempre ali. A inclusão não acontece. Eu me esforço ali com os professores, mas na hora de discutir, as opiniões não combinam, não tem sentido.

Nas narrativas do aluno ficou claro o seu desejo por vezes angustiante de uma educação que respeite sua diversidade e diferença linguística.

6. CONSIDERAÇÕES

De acordo com o objetivo desta pesquisa, foi possível evidenciar o olhar do surdo a respeito de sua inclusão na universidade. Os resultados dessa pesquisa apontaram para a importante e necessária presença do intérprete de Libras na sala de aula, ressignificando os conteúdos propostos, ensinando novos conceitos e permitindo a construção da identidade surda. O aluno não percorre sozinho o caminho do aprendizado. Mas apenas colocar o intérprete na sala de aula não encerra os problemas enfrentados na inclusão do estudante surdo, é necessário pensar a educação inclusiva, em qualquer grau de ensino, de maneira ampla e consequente. Neste sentido, é necessária a promoção de ações inclusivas que propiciem a construção de espaços inclusivos que compartilhem as diferenças, as experiências, acolham a diversidade.

Os currículos dos cursos também deveriam ser adaptados para esse público, pois não há educação bilíngue sem mudança de currículo, haja vista que não foram pensados e elaborados para o sujeito surdo e sim para a maioria ouvinte. Faz-se necessário também, refletir sobre as avaliações e os textos utilizados em sala de aula, que se reveja a metodologia e as adaptações necessárias para a inclusão, de maneira que o aluno não esteja na instituição somente para convívio social, mas que haja a preocupação com o aprendizado dos alunos de maneira que se sintam realmente inclusos, tendo o acesso ao conhecimento em sua língua materna (Libras). Há de se reforçar aqui que as instituições de ensino precisam ter um currículo flexível ao aluno surdo, se não há intérprete, práticas excludentes continuarão sendo materializadas e conforme Skliar (2013) as representações pautadas no "ouvintismo" continuarão se fazendo presentes.

Diante disso, o ambiente escolar (gestores, professores, funcionários) necessita buscar caminhos para uma prática educativa que contemple as diferenças, a diversidade e que oportunize condições de aprendizagem para todos os educandos, de maneira que, haja uma prática inclusiva significativa e que essa não se transforme em uma educação excludente. Espera-se que as verificações desse estudo possam contribuir para que mais questões possam ser levantadas no que remete a inclusão nas instituições de ensino superior.

7. REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **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/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 05 abril 2018.

_____. Ministério da Educação. **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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18 de agos. 2018.

_____BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.

_____. **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 27.02.18.

FERNANDES, Eulália. **Problemas linguísticos e cognitivos dos surdos**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

_____. **Linguagem e surdez.** São Paulo: Artmed, 2006.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

HARRISON,K.M.P;NAKASATO.R.Q. Educação universitária: reflexões sobre uma inclusão possível. In: LODI, A. C.B; Harrison, K.M.P; Campos, S.R.L (orgs.) **Leitura e escrita no contexto da diversidade** .porto Alegre:Mediação,2004.p.66-72

KLEIN, Madalena. Cultura surda e inclusão no mercado de trabalho. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. (Org.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 83-102.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS. Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo,e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo:EDUFSCAR,2014

_____. **Intérprete de LIBRAS: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006a.

LIMA, Michelle Fernandes. A escola como Lócus da Diversidade. In: SILVA, Adnilson José da; [et.al]. **Fundamentos da diversidade e cidadania:** percursos conceituais, históricos e escolares. Guarapuava: Editora da Premier/ Unicentro, 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Como Fazer Pesquisa Qualitativa. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

RODRIGUES, D. A inclusão na universidade: limites e possibilidade da construção de uma universidade inclusiva. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 23, 2004.

SAMPAIO, I. S.; SANTOS, A. A. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. **Psicologia em Estudo** , Maringá, v.7, n.1, p.31-38, jan. 2002.

SKLIAR, Carlos. **A surdez- um olhar sobre as diferenças**. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CAPÍTULO 5

O CÉREBRO E A INFLUÊNCIA DO BRINCAR NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

UNIEDUSUL
EDITORA

JOSIANE COCHINSKI SVIECH
Grupo Rhema de Educação

DIEGO DA SILVA
Grupo Rhema de Educação; Centro Universitário Campos de Andrade

RESUMO: O artigo apresenta uma abordagem sobre o cérebro e a influência do brincar no processo da aprendizagem da criança, cuja pesquisa tem objetivo de fazer uma análise reflexiva para entender de que maneira o brincar e o cérebro poder auxiliar a criança no seu desenvolvimento e aprendizagem. Refletir que através do brincar a criança pode desenvolver sua coordenação motora, suas habilidades visuais e auditivas e seu raciocínio criativo. Expor qual a importância que o brincar exerce no desenvolvimento da imaginação, da interação social, da fantasia, da criatividade, do desenvolvimento motor, da aprendizagem e regras, bem como no desenvolvimento da criança como um todo. O brincar não significa apenas recrear, mas sim desenvolver-se integralmente. Caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Todavia, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade. O avanço dos estudos da Neurociência aplicada escolar é de suma importância para o entendimento das funções corticais superiores envolvidas no processo da aprendizagem. Sabe-se que o indivíduo aprende por meio de modificações funcionais do SNC, principalmente nas área da linguagem, das gnosias, das praxias, da atenção, e da memória, e, para que o processo de aprendizagem se estabeleça corretamente, é necessário que as interligações entre as diversas áreas corticais e outros níveis sejam integradas efetivamente. É muito bom perceber que a concepção da aprendizagem vem sofrendo mudanças positivas, englobando metodologias mais lúdicas e trazendo para o ambiente escolar essa necessidade.

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Neurociência. Brincar. Aprendizagem.

ABSTRACT: The article presents an approach about the brain and the influence of play in the process of the child's learning, whose research aims to make a reflexive analysis to understand how the play and the brain can help the child in its development and learning . Reflect that through playing the child can develop their motor coordination, their visual and auditory skills and their creative thinking. To expose the importance that play plays in the development of imagination, social interaction, fantasy, creativity, motor development, learning and rules, as well as in the development of the child as a whole. Playing does not only mean to recreate, but to develop fully. Characterizing itself as one of the most complex ways a child has to communicate with himself and the world, that is, development happens through reciprocal exchanges that are es-

tablished throughout his life. However, through play the child can develop important abilities such as attention, memory, imitation, imagination, still allowing children to develop areas of personality such as affectivity, motor skills, intelligence, sociability and creativity. The advancement of the studies of applied school neuroscience is of paramount importance for understanding the higher cortical functions involved in the learning process. It is known that the individual learns through functional modifications of the CNS, especially in the areas of language, gnosis, praxis, attention, and memory, and for the learning process to be established correctly, interconnections between the various cortical areas and other levels are effectively integrated. It is very good to realize that the conception of learning has undergone positive changes, encompassing more playful methodologies and bringing to the school environment this need.

KEYWORDS: Child. Neuroscience. Play. Learning.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo pesquisar o Cérebro e a influência do Brincar no processo da aprendizagem da criança. O brincar desenvolve todo o sistema neurológico de forma absoluta, e desenvolve também uma das coisas mais importantes que a gente tem que é a imaginação. É ela que nos dá a possibilidade e potencialidades de seguir novos caminhos na vida adulta, e isso começa na infância, com as brincadeiras e o pensamento mágico. (ESCOBAR, 2015)

O brincar desempenha um papel igualmente importante na socialização da criança, permitindo-lhe a partilhar, a cooperar, a comunicar e a relacionar-se, desenvolvendo a noção de respeito por si e pelo outro, bem como sua auto imagem e auto estima.

Através da brincadeira, a criança tem oportunidade de simular situações e conflitos da sua vida familiar e social, o que lhe permite a expressão das suas emoções. Brincar é uma forma segura das crianças encenarem os seus medos, as suas angústias e a sua agressividade e tentam elaborar e resolver os seus conflitos internos.

Outro aspecto importante do brincar é o desenvolvimento do raciocínio, da imaginação e da criatividade, na medida em que as brincadeiras fazem novas linguagens e ajudam a criança pensar na realidade de forma criativa.

Estudos recentes tem mostrado cientificamente que a brincadeira está na base do desenvolvimento da função cerebral. Que é a capacidade de controlar o comportamento para atingir um objetivo, também chamada função executiva, indispensável em toda aprendizagem.

Sobre a importância do ato de brincar para o desenvolvimento psíquico do ser humano, Bettelheim afirma que:

> "Nenhuma criança brinca expontaneamente só para passar o tempo. Sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas: brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos. (BETTELHEIM, 1984, P. 105)

Vigotsky (1989) define o brincar sendo uma situação imaginária criada pela criança, preenchendo as necessidades que vão mudando de acordo com a idade, dando grande ênfase ao significado do brincar atrelado ao desenvolvimento da criança, pois as crianças com menos de três anos não conseguem se envolver em uma situação imaginária, e passar do concreto para o abstrato.

Neste sentido, o objetivo central deste estudo é analisar a importância da neurociência, no ato da criança brincar e o que este processo pode colaborar na aprendizagem, pois segundo autores pesquisados, este é um período fundamental para a criança no que diz respeito ao seu desenvolvimento e aprendizagem de forma significativa.

O BRINCAR E SUAS CARACTERÍSTICAS

Do ponto de vista de Oliveira (2000) o brincar não significa apenas recrear, mas sim desenvolver-se integralmente. Caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Todavia, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Vygotsky (1998) acentua o papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil, pois é brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos. Ainda podemos dizer que o ato de brincar acontece em determinados momentos do cotidiano infantil.

É brincando que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Por meio do universo lúdico que a criança começa a expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança, e sendo liderados e compartilhando sua alegria de brincar.

A primeira característica da brincadeira é a que se refere ao faz de conta. Toda brincadeira começa com a referência a algo que existe de verdade. Depois, essa realidade é transformada para ganhar outro significado.

A brincadeira de faz de conta das crianças é um jogo simbólico ou de representação e caracteriza-se como uma atividade na qual elas interpretam a realidade a partir de diferentes pontos de vista, criando novos contextos por meio da utilização de signos e símbolos. À medida que brincam, atribuem sentidos e funções aos objetos. Essa atividade lúdica, característica da infância, é a primeira forma que as crianças tem de representar o mundo.

O brincar envolve as capacidades físicas, intelectuais, emocionais, imaginativas, afetivas, criativas, entre outras, promovendo um excelente momento de aprendizagem e criando possibilidades

de os familiares aprenderem mais que a criança e suas necessidades. Durante o brincar, o cérebro e o corpo ficam estimulados e ativos. Isso a motiva a dominar o que já lhe é familiar e a conhecer situações novas. (SHUDO e SALLUM, 2012)

Enquanto brinca, a criança tem a oportunidade de criar, experimentam representar, pensar, cooperar, movimentar-se, observar, memorizar, comunicar, perceber, interagir, planejar, lembrar, sentir, etc. Portanto o brincar deve fazer parte do cotidiano infantil, nas suas mais diversas modalidades: as brincadeiras livres, as de faz de conta, os jogos de construção e de experimentação e os jogos com regras.(SHUDO e SALLUM, 2012)

É importante que a família brinque junto com as crianças e a supervisione. Essa interação promove novas descobertas e aprendizagens, tanto para a criança quanto para os adultos. Com a família, a criança pode conhecer brinquedos e brincadeiras que nunca envelhecem, como peteca, pipa (ou papagaio ou pandorga), pião bolinha de gude, "pega-pega", "lenço atrás", entre outras.

Brincar com blocos de cores e formas diferentes, utilizar sucatas para construir objetos e depois brincar com eles, brincar com músicas, danças e faz de conta promovem a ampliação do vocabulário da criança e sua interação social.

Para que o brincar aconteça no âmbito escola, é omportante estabelecer muitos momentos de brincadeiras espontâneas, livres, em qu o adulto, intervém apenas para propor novas brincadeiras, provisiona os materiais e brinquedos, deixando que a criança brinque livremente. Durante a brincadeira, a criança interage, se relciona, constrói normas e regras de convívio, e as brincadeiras e jogos, pensa cria o mundo à sua volta.

É muito importante aprender com alegria, com vontade. Comenta Sneyders (1996,p.36) que "Educar é ir em direção à alegria".

A criança pode na brincadeira, desenvolver algumas capacidades importantes: a atenção,a memória, a imaginação e a imitação. É na brincadeira que ela pode pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano. A criança faz da brincadeira um meio de comunicação, de prazer e de recreação. Segundo a perspectiva de autores como Piaget e Vygotsky, a criança através das brincadeiras e jogos está em mediação direta com o mundo.

Brincar é uma atividade paradoxal: livre imprevisível e espontânea, porém, ao mesmo tempo, regulamentada: meio de superação da infância, assim como modo de constituição da infância: maneira de apropriação do mundo de forma ativa e direta, mas também através da representação, ou seja, da fantasia e da linguagem (Wajskop, 1995).

O brinquedo faz parte da vida da criança. Ela simboliza a relação pensamento-ação e sob ponto, "constitui provavelmente a matriz de toda a atividade linguística, ao tornar possível o uso da fala, do pensamento e da imaginação" (Almeida, 1987).

É sempre válido lembrar que os educadores precisam levar em consideração que a criança precisa se sentir amada e querida por todos. Então nunca é demais ressaltar que as brincadeiras devem ser completamente inclusivas e ffazer com que todos se divirtam. Brincando, o aprendizado vem sem

difiiculdades e os pequenos absorvem os conteúdos com tranquilidade. Amor e respeito devem ser inseparáveis quando o assunto é criança.

Conforme Santos:

> Durante muito tempo e ainda hoje, prevalece a indiferença, de muito ao ambiente escolar, pelo uso so lúdico no ensino das crianças. O brincar era e é tratado como atividade não séria que não se enquadra nos padrões de ensino, já que o mesmo autor ainda traz que a escola prioriza a disciplina e o silêncio, assim como criança precisa ser obediente ao professor, passivo e imóvel em sala de aula, para que não haja bagunça. Isso contraria os objetivos que muitos educadores ppregam em que se valoriza a criança como um ser ativo. (SANTOS, 2009, p.)

Através do brincar a criança pode desenvolver sua coordenação motora, suas habilidades visuais e auditivas e seu raciocínio criativo. Está comprovado que a criança que não tem grandes oportunidades de brincar, e com quem os pais raramente brincam sofre bloqueios e rupturas em seus processos mentais.

Segundo Piaget (1978) as atividades lúdicas atingem um caráter educativo, tanto na formaão psicomotora, como também na formação da personalidade das crianças.

A brincadeira de faz-de-conta das crianças é um jogo simbólico ou de representação jogo simbólico ou de representação e caracteriza-se como uma atividade na qual elas interpretam a realidade a partir de diferentes pontos de vista, criando novos contextos por meio da utilização de signos e símbolos. À medida que brincam, atribuem sentidos e funções aos objetos. Essa atividade lúdica, característica da infância, é a primeira forma que as crianças temm de representar o mundo.

Segundo Vigotski:

> De uma forma geral o lúdico vem a influenciar no desenvolvimento da criança, é através do jogo que a criança aprende a agir, há um estímulo da curiosidade, a criança adquire iniciativa e demonstra auto-confiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. (VYGOTSKI, 1994, p.81)

CONSIDERAÇÕES SOBRE NEUROEDUCAÇÃO E NEUROCIÊNCIA

A Neurociência é o estudo do sistema nervoso e suas funcionalidades, e é através dela que é possível entender o processo de desenvolvimento do Ser Humano através do cérebro.

Porém, um fator muito determinante para o estudo do cérebro é a idade, considerando que sua estrutura e processamento de informações também modifica com o passar do tempo. São mudanças que ocorrem de maneira mais acentuadas principalmente nas primeiras fases da vida.

Sabe-se que a maior parte do desenvolvimento do cérebro ocorre nos primeiros anos de vida da

criança. Na infância, há um período crítico que os especialistas chamam de “janela de oportunidades” Nele, o cérebro fica “aberto” para o aprendizado de certas habilidades. Entretanto, tudo a ser ensinado tem idade e medidas certas.

Os primeiros anos de vida têm uma importância capital: o desenvolvimento da inteligência, da afetividade, das relações sociais é tão rápido que sua realização determinará em grande parte as capacidades futuras.

Entre os 2 e os 6 anos, a criança desenvolve os cinco sentidos (olfato, paladar, audição, tato e visão) e as habilidades motoras. Além disso, nessa fase ela começa a conhecer as coisas do mundo e a elaborar de forma simbólica aquilo que sabe. Por isso, é fundamental que os estímulos lhe sejam dados de acordo com os períodos de aprendizagem.

É importante promover a utilização dos sentidos por meio de experiências variadas, assim como realizar atividades motoras que envolvam coordenação e equilíbrio. Por isso, as crianças devem ser motivadas a explorar o mundo.

Permitir que a criança tenha acesso a tintas, pincéis, papéis de texturas diferentes, panos coloridos, alimentos variados (em textura, cor e sabor), músicas de ritmos diversos, lugares diferentes (teatros, museus, parques, bibliotecas, praias, lagos), brincadeiras como o corpo (rolar, rastejar, pular, correr, parar, se equilibrar), leituras (feitas pelos adultos) e objetos diversos (brinquedos, sucatas, blocos, utensílios) ajuda a promover o desenvolvimento. (SHUDO e SALLUM, 2012)

Para Marta (2015), a aprendizagem começa com o processo neuromaturacional e, portanto, o aprendizado escolar faz parte da evolução normal no ato de aprender.

O avanço dos estudos da Neurociência aplicada escolar é de suma importância para o entendimento das funções corticais superiores envolvidas no processo da aprendizagem. Sabe-se que o indivíduo aprende por meio de modificações funcionais do SNC, principalmente nas área da linguagem, das gnosias, das praxias, da atenção, e da memória, e, para que o processo de aprendizagem se estabeleça corretamente, é necessário que as interligações entre as diversas áreas corticais e outros níveis sejam integradas efetivamente.

Outro aspecto importantíssimo refere-se a criança e a emoção, pois a aprendizagem emocional é a parte integral da aparente aprendizagem cognitiva. A aprendizagem emocional acontece em um contexto dinâmico, relacional e emocional inconsciente. Processos cognitivos e emocionais quase sempre dirigem o crescimento exitoso das capacidades cognitivas. A emoção vai dando forma à cognição e à aprendizagem. As crises emocionais, naturais ao desenvolvimento ou específica da pessoa, vão influenciar de forma crônica a evolução desta mesma aprendizagem.

Pode imaginar o desenvolvimento como um cenário onde vários feixes de luz (cada função psíquica cognitiva ou afetiva) se entrelaçam, mesclando-se, e, quando um se adapta, o todo se modifica, desarmonizando o cenário.

A criança desenvolve desde postura rudimentares até a capacidade de socializar-se com objetividade, descentralizando pensamento, buscando a autoimagem em prol de novos conhecimentos.

As crianças, mesmo tão pequenas elas são capazes de tomar certas decisões e evoluem rapidamente. Uma maneira de trazer essa autonomia com segurança, é por meio da experiência lúdica. Seja por meio de histórias, jogos ou brincadeiras.

Afinal, a liberdade de brincar e experimentar o mundo ao seu redor é o que os permite a trabalhar sua imaginação e testar entendimentos muito antes de lidar com os obstáculos e objetivos maiores da adolescência e da vida adulta.

Com isso, a brincadeira deve ser a principal atividade de uma criança. É o que o cérebro dela espera: brincadeiras e mais brincadeiras, ainda mais se relacionadas com a atividade física e de preferência ao ar livre.

Ao brincar a criança aprende, descobre o mundo, relaciona-se, questiona, interage, desenvolve a linguagem, o raciocínio, os movimentos corporais etc.

Durante o brincar, o cérebro e o corpo da criança ficam estimulados e ativos, motivando-a tanto a dominar o que é familiar quanto conhecer situações novas. A compreensão de que o brincar envolve prazer e diversão possibilita uma visão positiva com relação ao mundo e à aprendizagem. (SHUDO e SALLUM, 2012)

Brincando, as crianças convivem com as diferenças, desenvolvendo a imaginação e a criatividade e apropriando-se de conhecimentos, sentimentos e, muitas vezes, aprendendo o exercício da iniciativa, da partilha e da decisão. Quando proporcionamos o brincar, criamos um espaço para que as crianças experimentem e descubram o mundo, de maneira alegre, dinâmica, criativa. Oportunizando que ela sejam felizes e humanizadas.

Segundo Oliveira (2014), o crescente interesse educacional no conhecimento do cérebro reflete a convicção de cientistas e educadores a respeito da possibilidade de que a neurociência possa contribuir com a educação, principalmente nos aspectos do desenvolvimento da aprendizagem.

Enfim, a criança não brinca simplesmente para passar o tempo! Quando brinca se expressa social e emocionalmente, desenvolvendo habilidades constrói aprendizados, trocas de ideias, compartilha a alegria da infância.

O BRINCAR, O CÉREBRO E A COGNIÇÃO

Mas, afinal, o que é Brincar? Conforme Kishimoto (2012) é a forma mais livre e individual, que designa as formas mais primitivas de exercício funcional. Brincar se configura como uma necessidade básica da criança, além de ser um direito a ela conferido. A brincadeira é uma fonte vasta de possibilidades tanto para a criança, quanto para o adulto que convive com ela, pois nos momentos lúdicos são postas em ação várias competências e estabelecidas relações de sentidos.

Em outras palavras, o brincar, nessa perspectiva, teria função vital e adaptativa de fomentar o pleno desenvolvimento da criança em seus múltiplos e variados aspectos, sobretudo do ponto de vista social e cognitivo e o faria estimulando a aprendizagem por meio das experiências que propicia

(COSTA, 2007, p. 04).

Na visão de Nogaro (2012), quando a criança brinca define o tipo de brincadeira, objetos a utilizar, companheiros, papéis a desempenhar, enfim, é uma maneira de exercitar sua liberdade e autonomia, experimentar e internalizar o mundo. A brincadeira, o jogo, não é atividade em que a criança opera livremente de acordo com seu desejo e interesse, ele tem regras e objetivos, resultados a serem atingidos, implicando planejamento e organização mental na proporção da maior ou menor complexidade do mesmo e dos desafios que lhe são postos.

Para a criança, o brincar é uma forma de comunicação consigo mesma e com o mundo , e neste momento a criança tenta se inserir no mundo adulto e como se vê impedida, utiliza o brincar para entrar neste campo, sendo a criança um ser interativo, o brincar se torna seu instrumento de interação (PIAGET, 2003).

Descobertas recentes da neurologia – a ciência que estuda o cérebro, levaram a uma conclusão que muitos educadores defendiam, mas tinham dificuldade de provar: brincar é fundamental para o desenvolvimento humano.

Quando um bebê tenta pegar o chocalho que a mãe balança à sua frente, o esforço leva à formação de novas conexões (sinapses) no cérebro, que depois serão necessárias para atividades que envolvam esse tipo de movimento.

Segundo a pediatra Ana Escobar "enquanto brinca, a criança, ou mesmo o adulto, estimulam as sinapses, que é a comunicação entre os neurônios, estimuladas por atividades externas que os pais podem fazer com os pequenos desde a primeira infância".

Do ponto de vista da saúde, brincar é que permite que os neurônios se conectem. Isso se chama neuroplasticidade, quanto mais conectados estiverem os neurônios, melhor para as capacidades cognitivas de cada um.

Falar sobre desenvolvimento cognitivo implica falar sobre cognição, que está relacionado a um conjunto de habilidades cerebrais/mentais (como pensamento, raciocínio, abstração, memória, etc) necessárias para adquirir o conhecimento sobre o mundo. Os processos cognitivos são adquiridos desde a infância e o desenvolvimento relaciona-se diretamente com a aprendizagem, pois são inseparáveis. Um não ocorre sem o outro.

Segundo Dallabona:

> Brincando o sujeito aumenta sua independência, estimula sua sensibilidade visual e auditiva, valoriza sua culturapopular, desenvolve habilidades motoras, exercita sua imaginaçõa, sua criatividade, socializa-se, interage, reequilíbra-se, recicla suas emoções, sua necessidade, enquanto as crianças de conhecer e reinventar e, assim constrói, seus conhecimentos. (DALLABONA, 2004, P.4)

O desenvolvimento cognitivo nada mais é do que a capacidade de aprender, memorizar e imaginar, além da adaptação ao meio-ambiente. Sem um desenvolvimento cognitivo adequado, a

criança pode ter dificuldades na vida escolar,familiar e afetiva.

Para Cunha (2005), "A criança no período sensório motor precisa ter oportunidade de explorar o ambiente. Quanto maior for o número de possibilidades de descobertas que ela tiver, maiores serão as possibilidades de construir seu conhecimento e desenvolver sua inteligência".

CONCLUSÃO

Nos dias de hoje, as brincadeiras estão sendo deixadas de lado, e dando lugar para a tecnologia. Com os computadores, vídeo-games e celulares as crianças deixam de interagir com outras crianças para ficarem em frente aos mesmos, se tornando assim crianças mais introvertidas, deixando de interagir com os outros e limitando-se a se descobrirem.

Por meio do brincar podemos enriquecer o universo infantil, pois certamente toda criança gosta muito de brincar e considerando a importância disso para o desenvolvimento infantil, tratamos o brincar como algo sério. Não significa que durante o brincar haja seriedade, muito pelo contrário, quando as crianças brincam, elas aprendem, se divertem e sentem prazer pela vida.

Mas para que o brincar aconteça, é importante estabelecer muitos momentos de brincadeiras espontâneas, livres, em que o adulto, intervém apenas para propor novas brincadeiras, que a criança brinque levemente.

Notamos que durante a brincadeira, a criança interage, se relaciona, constrói normas e regras de convívio, pensa, cria, recria o mundo a sua volta. Brincando elas desenvolvem potencialidades: comparam, analisam, nomeiam, medem, associam, calculam, classificam, compõem, conceituam, criam, deduzem, etc.

Ao brincarem, as crianças estimulam a inteligência, porque o ato de brincar faz com que as crianças soltem sua imaginação e desenvolvam sua criatividade, assim como possibilita o exercício de concentração, atenção e engajamento.

Enfim, o brincar é fundamental em todo o período da infância, portanto, cabe a família, escola e aos educadores propiciarem as condições para que o lúdico esteja sempre presente. De forma alguma, deve ser visto e compreendido como perda de tempo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de .**Educação** Lúdica – técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho**. São Paulo: Artmed, 1984.

COSTA, Sandra. **A importância do lúdico na escola**. São Paulo. Vozes, 2007.

CUNHA ,Nylse Helena Silva. **Brinquedos, desafios e descobertas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DALLABONA, Sandra Regina, MENDES, Sueli Maria Schmitt. **O lúdico na educação infantil**: jogar, brincar, uma forma de educar. Revista de divulgação técnico – científica do CPG. Vol 1 n.4 – jan-mar/2014.

ESCOBAR, Ana. **Dos dois aos cinco anos de idade**. São Paulo: Globo S.A, 2015.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O brincar e suas teoria**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MARTA, Pires Relva. **Neurociência e transtornos de aprendizagem**: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

NOGARO, Arnaldo; NOGARO ,Ivania. **Primeira infância**: espaço e tempo de educar na aurora da vida. Erechim, RS: Fapes, 2012.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. **Neurociências e os processos educativos**: um saber necessário na formação de professores. Educação Unisinos. São Leopoldo: Vozes, 2014.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2003.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis: Vozes, 2009.

SHUDO, Regina SALLUM, Michele. **Livro da Família**: brincar e pensar. Curitiba: Opet, 2012.

SNEYDERS, Georges. **Alunos felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

VYGOTSKY, L.S. **O papel do brinquedo no desenvolvimento**. In: A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

CAPÍTULO 6

VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL AFROBRASILEIRA EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA[1]

UNIEDUSUL
EDITORA

GERMANA PONCE DE LEON RAMÍREZ
UNASP-EC

BIANCA PIRES GONÇALVES
UNASP-EC

LARISSA FERNANDA DE ANDRADE
UNASP-EC

RESUMO: Este trabalho objetiva analisar a aplicação de um projeto pedagógico na única escola do Quilombo Sertão do Valongo, situado em Porto Belo- SC. A proposta da aplicação do projeto se deu no intuito de contribuir com o fortalecimento da identidade cultural das crianças valonguenses. Metodologicamente este trabalho caracteriza-se por ser qualitativo tendo como base a pesquisa-ação para a aplicação de uma prática pedagógica no período de 10 dias na referida instituição de ensino básico. Os quilombos contemporâneos têm o papel de ressignificar à cultura de um povo considerando também a hibridização cultural denominada de cultura afro-brasileira. Identificou-se que na escola quilombola ensina-se apenas português e matemática deixando como menos importante as outras disciplinas como geografia e história. A proposta do referido projeto surgiu após ser detectado que pouco se trabalha sobre as raízes africanas no cotidiano escolar. Na aplicação do projeto pedagógico, com 11 crianças, identificou-se a importância de resgatar a história da ancestralidade da comunidade quilombola Sertão do Valongo. Houve o envolvimento das crianças e a participação da comunidade em prestigiar a apresentação final demonstrando a importância em criar estratégias de ensino específicos para uma escola quilombola que valorize a cultura local e não apenas se detenha em ensinar matemática e português.

PALAVRAS-CHAVE: Quilombo Sertão do Valongo; Projeto Pedagógico; Identidade Cultural; Séries Iniciais.

ABSTRACT: This work aims to analyze the application of a pedagogical project in the only school of Quilombo Sertão do Valongo, located in Porto Belo-SC. The proposal of the project was implemented in order to contribute to the strengthening of the cultural identity of Valongo children. Methodologically, this work is characterized by being qualitative based on action research for the application of a pedagogical practice in the period of 10 days in said institution of basic education. The contemporary quilombos have the role of re-signifying to the culture of a people considering also the cultural hybridization denominated of Afro-Brazilian culture. It was identified that in the quilombola school only Portuguese and mathematics are taught leaving as less important the other disciplines as geography and history. The proposal of this project came about after it was detected that little work is done on the African roots in the school routine. In the application of the pedagogical project, with 11 children, it was identified the importance of rescuing the history of the ancestrality of the quilombola community Sertão do Valongo. There was the involvement of the children and the

1 Parte deste trabalho foi publicado nos anais do I Congresso Internacional 'Penso onde Sou': conhecimentos pertinentes para a educação na América Latina. Pela UNIPLAC, Lages-SC. http://edupalauniplac.wixsite.com/meusite

participation of the community in prescribing the final presentation demonstrating the importance in creating specific teaching strategies for a quilombola school that values the local culture and not only stops to teach mathematics and Portuguese.

KEYWORDS: Quilombo Sertão do Valongo; Cultural Identity; Initial Series.

INTRODUÇÃO

Levando-se em conta a história de um Brasil escravocrata tem-se hoje uma desvalorização da cultura negra, como também, do afro-brasileiro, além de todo o preconceito e discriminação como construções sociais decorrentes de um contexto histórico sob uma perspectiva etnocêntrica. Este trabalho objetiva analisar a aplicação de um projeto pedagógico na única escola do Quilombo Sertão do Valongo, situado em Porto Belo- SC. A proposta da aplicação do projeto se deu no intuito de contribuir com o fortalecimento da identidade cultural das crianças valonguenses.

As comunidades quilombolas surgiram a partir de escravos que fugiam dos engenhos em busca de liberdade. Um quilombo, no passado, era caracterizado por ser uma "habitação de negros fugidos que passem de cinco, em partes despovoadas, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles". (MOURA, 1989, p. 11).

Após estabilizarem-se, organizavam suas comunidades com o objetivo de manter a harmonia na comunidade. A língua utilizada nos primeiros quilombos tanto o português quanto outras variadas línguas e dialetos africanos, chamada, a *posteriori* de linguagem palmarina. A religião que seguiam era muito parecida com a católica da atualidade devido a influência dos europeus. (MOURA, 1989).

Com a abolição da escravatura dos grupos de africanos no Brasil, muitos desses quilombos desapareceram, perdendo-se então parte dessa diversidade cultural africana. Os quilombos que resistem até hoje recebem a nomenclatura de quilombos contemporâneos, os quais recebem influência da secularização capitalista.

Essas comunidades tradicionais possuem um modo de vida que lhe é peculiar às tradições herdadas ao longo da história. Desse modo, percebe-se a importância em divulgar sobre essa riqueza cultural e ainda em enfatizar a autovalorização nas próprias comunidades, visando o resgate das tradições africanas e respeitando as atuais concepções ideológicas, principalmente, no âmbito religioso e, portanto, cultural. Assim, este trabalho se detém em mostrar um diálogo entre a teoria e a prática no processo de aplicação de um projeto pedagógico intitulado de 'Identidade Cultural nas Séries Iniciais' que propõe um meio de valorização cultural na comunidade quilombola Sertão do Valongo, SC.

METODOLOGIA

Este trabalho é fruto de um projeto desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Educação e

Diversidade Étnica (GPEDE) e caracteriza-se como uma pesquisa-ação participativa que segundo Vergara (2005) é um tipo de pesquisa que envolve participação e intervenção. E para Thiollent (2002) pesquisa ação é um tipo de pesquisa social com base empírica tendo um estreitamento na relação entre teoria e ação, tendo um envolvimento coletivo de pesquisadores e participantes.

Neste estudo fez-se a pesquisa-ação na única escola da comunidade quilombola denominada de Sertão do Valongo, situada no espaço rural de Porto Belo, SC. Para a realização da pesquisa fez-se o planejamento de um projeto pedagógico com o intuito de valorizar a cultura valonguense local e que viesse resgatar a história desse povo. Esse projeto pedagógico teve como público alvo 11 crianças das séries iniciais da única escola local que é multisseriada. E sua aplicação foi por meio de uma convivência com a comunidade quilombola nos dias 1 ao 10 de julho de 2016. Essa convivência se deu no âmbito social e educacional.

Aplicou-se entrevista semiestruturada a única professora da escola na referida comunidade tradicional e observação participativa com registro em diário de campo.

CONTEXTO HISTÓRICO DO QUILOMBO NO TERRITÓRIO BRASILEIRO

A história do negro no Brasil começou quando estes foram tirados de seus países no continente africano para servirem como escravos na exploração dos recursos naturais do Brasil e, consequentemente, para servirem aos senhores de grandes fazendas no período colonial mais precisamente para suprir a mão de obra escrava do sistema de *Plantation*. Nesse contexto tem-se a intensificação do tráfico de negros para se tornarem escravos, acontecia também a intensificação de fugas desses escravos. E a fuga desses africanos e afro-brasileiro deu origem aos quilombos, lugares afastados das grandes cidades. Essas comunidades quilombolas não somente era composta por africanos e afro-brasileiros, mas também, por alguns indígenas e brancos pobres. (ANJOS e CYPRIANO, 2006).

Segundo Moura (1989) o quilombo marcou presença no território brasileiro durante todo o período escravista existindo em toda extensão do território nacional. Nos quilombos era possível viver de acordo com algo semelhante aos seus costumes e culturas. O quilombo "[...] era um espaço de resgate e afirmação de identidade étnica e cultural. Nele, os quilombolas tinham liberdade para cultuar seus deuses e manter suas crenças e tradições". (MOURA, 1989, p. 13).

Na atualidade os quilombos têm o papel de ressignificar à cultura de um povo que teve suas culturas específicas esquecidas, caracterizando um resultado de hibridização cultural denominado de cultura afro-brasileira. Hoje esses quilombos são ditos quilombos contemporâneos e estão associados a uma interpretação mais ampla, no sentido de se organizarem e se reproduzirem no espaço geográfico, comumente em condições adversas. Todavia, perpetuam seus modos de vida, muitas vezes uma forma particular de viver (ANJOS e CYPRIANO, 2006).

A COMUNIDADE QUILOMBOLA SERTÃO DO VALONGO E O ESPAÇO ESCOLAR

O quilombo Sertão do Valongo é uma comunidade localizada no espaço rural do município de Porto Belo, estado de Santa Catarina e estão estabelecidos ali desde o final do século XIX. Tempos atrás os valonguenses eram católicos em sua grande maioria, contudo converteram-se em membros da Igreja Adventista do Sétimo Dia desde os anos de 1930. Essa comunidade tem como tronco formadora três famílias e praticamente todos os membros são parentes entre si. O casamento endógeno é o preferido pelo grupo visando uma lógica tradicional. Ali moram aproximadamente 120 pessoas, distribuídas em 34 casas. Essas habitações estão ao longo de uma estrada que serpenteia um vale.

A comunidade conta com uma escola multisseriada que atende 11 crianças, algumas da própria comunidade e outras do entorno. Possuem também uma Igreja Adventista do Sétimo Dia que exerce também o papel de espaço de educação não formal. Nesse contexto, é importante ressaltar que as escolas multiseriadas são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade, ao reunir grupos com diferenças de série, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos de níveis de aproveitamento. (JANATA e ANHAIA, 2015).

Quando se pensa no aluno de escola multisseriada muitas vezes há um pensamento distorcido de que eles não gostam de estudar só porque moram em espaço rural, e ainda, de que não são interessados pelos estudos. Esses estereótipos não cabem à realidade vivida na escola do quilombo Sertão do Valongo. Dessa maneira, percebeu-se em campo que as crianças quilombolas são bastantes respeitosas, engajadas nas atividades que lhes propõem.

Com base na entrevista com a professora da escola quilombola do Sertão do Valongo identificou-se que o foco do ensino ali é o ensino da língua portuguesa e da matemática, devido exigências do setor educacional do estado de Santa Catarina. Todavia, o instituto Sumaúma e o Centro de Cultura Luiz Freire asseveram que a educação quilombola não é somente educar passando conteúdos e sim levar em conta todos os fatores presentes em sua cultura e na comunidade. O ensino em uma comunidade quilombola deve ser compreendido como um processo que precisa incluir a família, as relações de trabalho, a religião, entre outros, levando em consideração as relações cotidianas daquela comunidade considerando suas particularidades culturais locais.

Identificou-se ainda que a professora da escola quilombola do Sertão do Valongo não faz parte da comunidade, não é quilombola e nem pertence à mesma religião que a maioria dos quilombolas da referida comunidade. Nesse contexto, vê-se grande necessidade de salientar a importância de se preservar os costumes, e claro de se instalar um sentimento de orgulho por pertencer a esse grupo. Esse processo deve ocorrer por meio do trabalho com a autoestima dos componentes da comunidade pois a “a autoestima da população negra é um dos elementos fundamentais a serem considerados para que estes sujeitos sociais construam solidamente sua autonomia” (PARE, OLIVEIRA, VELLOSO, 2007, p.277).

A APLICAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO E SEUS DESDOBRAMENTOS

O projeto pedagógico 'Identidade Cultural nas Séries Iniciais' foi desenvolvido pensando na necessidade de valorizar a identidade e a cultura da criança negra, mais especificamente, da criança quilombola. Afinal de contas é uma responsabilidade, também, do professor cuidar para que seus alunos possam ver além do que os livros didáticos ensinam. É preciso auxiliar na formação de sua identidade cultural.

A construção da identidade pode até começar com a ideia que se faz de si mesmo, porém, não é algo que se desenvolve sozinho. É necessário o convívio com o outro para que isso possa ocorrer. Apenas após o indivíduo interiorizar a própria identidade, aceitar primeiramente suas características físicas, culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicas, torna-se possível para o negro colocar-se em pé de igualdade que possui com qualquer outro cidadão (MUNANGA, 2012; GOMES, 2002). Nesse sentido o "ser negro não é uma condição dada a *priori*. No Brasil, ser negro é tornar-se negro". Para tornar-se negro, a identidade precisa estar estabelecida para que haja uma autovalorização da cor e valores (GOMES, 2002, p. 42).

Após a chegada ao Quilombo Sertão do Valongo e as acomodações de estadia no mesmo, buscou-se a professora responsável pela escola quilombola. E com base no diário de campo será aqui descrito parte desse relato em forma pessoal: Conversamos com a professora em questão sobre as nossas pretensões quanto à aplicação do projeto pedagógico, fizemos entrevista com ela e sua disposição em auxiliar foi surpreendente, dessa maneira, tivemos todas as manhãs durante 9 dias com os alunos em sala de aula.

Adaptações foram feitas porque é comum isso acontecer em se tratando de educação. Os imprevistos começaram a surgir, tornando a aplicação mais interessante e desafiadora. Logo após a conversa com a professora tivemos a oportunidade de conversar com as crianças. Esse primeiro contato foi apaixonante, um respeito por parte das crianças de se admirar. Eles nos ouviam atentamente e, com sorrisos mostraram o interesse pela aplicação do projeto. Naquele momento já sabíamos que seria uma semana especial.

Vale destacar que em todos os dias da aplicação do projeto pedagógico houve uma rotina praticada com os alunos. Essa rotina caracterizou pelo seguinte: eram dadas as boas vindas com um abraço e logo após era cantada por todos uma música conhecida pelas crianças. Em seguida era feita a contação de uma história e posteriormente havia um espaço para que as crianças verbalizarem como havia sido a semana. Sobre isso Zabalza (2008, p.52) ressalta que "As rotinas desempenham um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem. As rotinas atuam como as organizadoras e ainda substituem a incerteza do futuro".

Partindo do pressuposto da necessidade de valorização da cultura quilombola fez-se contação de histórias para as crianças sobre os seus antepassados para que a história deles não fosse esquecida ao longo dos anos. Nesse contexto trabalhou-se os conceitos de narração, leitura e dramatização da história. Contou-se a história de como começou o Sertão do Valongo através de um livro grande (tamanho 30x50, chamado de livrão) feito de EVA e confeccionado pelas autoras no momento de planejamento deste trabalho, (ver **Figura 1**).

Os alunos ficaram encantados com o livrão e prestaram atenção na história. Após contá-la um debate foi proporcionado. Falou-se sobre as origens daquele lugar e, por conseguinte, percebia-se que a história da comunidade quilombola estava sendo resgatada e valorizada. SOARES, (2013) ressalta que quem ouve histórias desenvolve a capacidade de entender e imaginar, e ainda, enriquece a sua leitura do mundo. Como também, proporciona condições para quem ouve ampliar o seu mundo simbólico, desenvolvendo consciência de suas emoções.



Figura 1: Livrão Semente África.

Outra atividade desenvolvida com as crianças foram brincadeiras típicas africanas, as quais foram inicialmente explicadas às crianças. A primeira brincadeira chama-se 'Fogo na Montanha' (Ver **Quadro 1**) típica da Tanzania (na África oriental). A segunda brincadeira foi denomina-se de 'Labirinto' (Ver **Quadro 2**) típica de Moçambique (sudeste africano), essa foi a que os alunos mais demonstraram interesse em participar. Maluf (2003, p. 20) mostra que: "[...] é importante a criança brincar, pois ela irá se desenvolver, permeada por relações cotidianas, e assim vai construindo sua identidade, a imagem de si e do mundo que a cerca".

QUADRO 1

Fogo na Montanha (Tanzânia)

Escolher um líder. Os jogadores pensam em uma "palavra-chave", como "barco", por exemplo. Todos os jogadores ficam de costas. O líder grita "Fogo na montanha!" e "no rio!" todos os jogadores respondem "Fogo", mas não pulam. O líder tenta imaginar vários lugares diferentes para o fogo e sempre os jogadores respondem "fogo" sem pular. Só pulam ao comando "Fogo na montanha". O líder pode dizer a palavra-chave a qualquer momento, como parte de uma frase, tipo "fogo no barco azul". Quando a palavra chave for dita todos os jogadores devem pular e virar para frente gritando "fogo". Quem errar o movimento sai do jogo, o último a errar vence.

QUADRO 2

Labirinto (Moçambique)

Com uma pedra em uma das mãos sem que o outro saiba, os jogadores colocam-se de frente um para o outro. Na aresta inicial do "Labirinto" são colocadas duas pedras diferentes, sendo uma de cada jogador. O jogador que tem a pedra estende as mãos ao colega, tendo que adivinhar em qual das mãos está. Se conseguir a sua peça é deslocada em uma aresta do labirinto. Caso contrário, a peça do outro é que será movimentada. Este procedimento repete-se até que a pedra de um dos jogadores chegue a última aresta e ganhe o jogo.

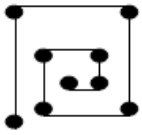


Diagrama do Labirinto

Uma outra atividade aplicada em campo com as crianças da referida escola quilombola foi termos uma visita de três africanos de Angola que pertenciam a nossa equipe. Eles contaram sobre seu país, cantaram músicas angolanas e fizeram brincadeiras africanas com elas. As crianças perguntaram sobre o continente africano e a interação foi expressa pela intensa participação e demonstração de alegria e empolgação. Depois, introduziu-se o tema família, entendendo que é importante para a compreensão de suas origens. É interessante destacar que todas as crianças têm um núcleo familiar constituído de pai e mãe. Dessa forma, cada criança fez sua árvore genealógica, para que eles procurassem se interessar em saber quem são seus bisavôs e antepassados.

A *posteriori* aplicou-se outra atividade objetivando o resgate das origens por meio da aprendizagem de músicas africanas, que além de serem ensinada, fez-se uma coreografia com todos os alunos. Nesse momento as crianças ficaram bastante animadas e mesmo cansadas elas não queriam parar de cantar e fazer a coreografia. Em seguida foram mostradas a elas outras músicas africanas e após escolherem uma, em dupla, fizeram sua própria coreografia. Elas foram criativas e assim o fizeram. Loureiro (2012) assevera que a educação musical como: canto, dança, movimento e improvisação devem estar associados às práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Pois, essas atividades são manifestações de grande valor na formação cultural e educativa dos alunos.

Por fim, fez-se uma apresentação por parte das crianças, que se caracterizou como sendo uma encenação de todo o processo da história de formação da comunidade quilombola Sertão do Valongo. Toda comunidade estava presente para assistir as crianças encenarem sua própria história. Todos aplaudiram, se emocionaram, abraçaram-se uns aos outros. Essa reação foi a mais gratificante de todo o projeto, ver crianças e comunidade se envolvendo em sua própria história no intuito de valorizar a cultura local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de construção deste trabalho, antes mesmo da aplicação do projeto, identificou-se dificuldade em encontrar alguém na comunidade tradicional Sertão do Valongo que conhecesse sua própria história, suas origens culturais. Pois essa comunidade se configura como muitas outras em ter influências religiosas ou seculares. Inserido nesse contexto tem-se uma escola pública multisseriada localizada dentro da comunidade que atende as crianças da comunidade local. Essa escola possui uma infraestrutura consolidada e bem conservada, e que consegue suprir as necessidades básicas das crianças que ali estudam.

Entretanto, um fator que chamou a atenção, foi o fato de ser ensinado às crianças, na referida escola, apenas o português e a matemática, deixando de ser explorado os aspectos culturais da comunidade como assevera as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola que pontua como sendo importante referenciar os valores culturais, sociais, históricos e econômicos dessas comunidades. O documento ainda ressalta a necessidade de estabelecer um diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade local.

Percebe-se que a aplicação do projeto pedagógico ‘Identidade Cultural nas Séries Iniciais’

foi importante para a reflexão sobre a valorização do ser negro e todo o contexto histórico e político envolvidos ao longo da história dos quilombolas. Identifica-se ainda relevante o incentivo, por parte das autoridades ou por líderes da própria comunidade, em lutar pela perpetuidade da cultura local e sua valorização desde cedo, ou seja, desde as séries iniciais.

As crianças surpreenderam no encerramento do projeto em mostrar que além de uma bela apresentação ao público, conseguiram entender e absorver o conteúdo explorado durante a semana, desse modo, acredita-se que a 'semente da cultura' foi deixada e que esses alunos serão o futuro da comunidade com uma consciência de autovalorização diferente.

REFERÊNCIAS

ANJOS, R.S.A. e CYPRIANO, A. **Quilombolas**- Tradições e Cultura da Resistência. Aori comunicações. São Paulo: Petrobrás, 2006.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução. MEC / SEF – 3ªed. Brasília: A Secretaria, 2001.

GOMES, N. L. Educação e Identidade Negra. **Revista de estudos de literatura**, Belo Horizonte, n.9, p. 38-47, 2002.

LOUREIRO, A.M. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas: Papirus, 2012

MALUF, A. **Brincar**: prazer e aprendizado. Petrópolis: Vozes, 2003

MUNANGA, K. **Negritude: Usos e sentidos**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

PARE, M. L., OLIVEIRA, L. P. e VELLOSO, A. D. A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da comunidade Kalunga do Engenho II (GO). **Cadernos Cedes**, Campinas, vol.27, n72, 2007.

SOARES, Júlia. **A hora do conto**: A importância de contar histórias em contexto pré-escolar. 2012/2013. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-escolar). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto, 2012/2013.

TRIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. Londres, Thousand Oaks: Sarge publications, 2002.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

ZABALZA, M.A. Os dez Aspectos-Chave de uma Educação Infantil de Qualidade. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CAPÍTULO 7

A LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDEZ: A QUESTÃO DAS LIBRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

UNIEDUSUL
EDITORA

THIAGO NUAYED PLATA SANCHES[1]

BÁRBARA EVELYN BRABO PINA DE CARVALHO[2]

BRUNA CAROLINE FIGUEIREDO DIAS[3]

LEONNE BRUNO DOMINGUES ALVES[4]
IFPA

VICTOR DA CRUZ PERES[5]

VIVIANE RIEDNER[6]
IFPA

CÁSSIO FURTADO LIMA[7]

RESUMO: Este trabalho visa propor práticas a serem adotadas pelas escolas da Educação Básica brasileira, especificamente quanto ao trabalho educacional com o aluno surdo na disciplina de Língua Portuguesa, pois, não são poucas as dificuldades dessa clientela, especialmente por se tratar de uma Língua estrangeira para tais estudantes, que possuem a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como primeira língua. O ensino do Português para alunos surdos, necessita de relevância nas Escolas Básicas, partindo de práticas que devem ser elaboradas, selecionadas e/ou adotadas pelos Docentes no processo de ensino-aprendizagem destes alunos. Observando que a maioria dos surdos integrantes da Educação Básica expressam e comunicam-se através da Libras, muitas escolas não apresentam uma prática, na qual se faça uso adequando, nem o atendimento necessário para que os alunos surdos aprendam com eficiência a Língua Portuguesa. Esta pesquisa é de cunho bibliográfico, exploratório, em uma assertiva qualitativa, pois, busca apresentar práticas a serem adotadas pelas Escolas Básicas, quanto ao Ensino do Português e Letramento de seus alunos surdos proficientes em Libras. Entende-se que o surdo apresenta necessidade especial quanto à surdez, porém, que este impedimento físico, não elimina o ato de comunicação dele com o mundo que o cerca. Portanto, como cidadão e participante ativo da Educação Básica, o aluno surdo, suas especificidades (incluindo a Libras), devem ser consideradas para a sua educação e letramento, mediante a Língua Portuguesa: uma

1 Professor de Língua Portuguesa, Especialista em Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

2 Professora de Sociologia, graduada em Ciências Sociais com ênfase em Ciência Política pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

3 Professora de Letras Libras/Língua Portuguesa, Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Ciências Wenceslau Braz (FACIBRA).

4 Professor EBTT de sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Pará (IFPA). Mestre em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

5 Professor EBTT de informática no Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Pará (IFPA). Mestre em Gestão de Risco e Desastres Naturais pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

6 Professora EBTT de Língua Espanhola no Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Pará (IFPA). Mestre em Desenvolvimento Rural Sustentável pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UEOPR)

7 Professor EBTT de Engenharia Florestal no Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Pará (IFPA). Mestre em Ciência Florestal pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).

proposta que vai além do letramento em si, fomentando que o surdo seja cada vez mais envolvido e aceito pela sociedade de forma inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Aluno Surdo, Libras, Ensino do Português, Educação Básica.

ABSTRACT: This work aims to propose practices to be adopted by schools of Brazilian Basic Education, specifically the educational work with deaf students in the discipline of Portuguese Language, therefore, not a few difficulties this clientele, especially because it is a foreign language for such students that have the Brazilian Sign Language, as a first language. The teaching of Portuguese for deaf students needs to be relevant in Primary Schools, starting from practices that should be developed, selected and/or adopted by the teachers in the teaching-learning process of these students. Noting that most of the Basic Education deaf members express and communicate through the Brazilian Sign Language, many schools do not have a practice in which it makes proper use or necessary service for deaf students learn efficiently the Portuguese language. This research is a bibliographical nature, exploratory, in a qualitative statement, therefore, seeks to present practices to be adopted by the Basic Schools, as the Portuguese Education and Literacy of their proficient deaf students in the Brazilian Sign Language. It is understood that the deaf has special requirements as to deafness, however, that this physical impediment, does not eliminate his act of communication with the world around. Therefore, as a citizen and active participant of Basic Education, the deaf student, their specificities (including Brazilian Sign Language) should be considered for their education and literacy, through the Portuguese language: a proposal that goes beyond literacy itself, encouraging that the deaf is increasingly involved and accepted by society inclusively.

KEYWORDS: Deaf Student, Brazilian Sign Language, Portuguese Teaching, Elementary Education.

1 INTRODUÇÃO

Este ensaio trata-se de um trabalho de caráter bibliográfico e exploratório, baseando-se em uma abordagem qualitativa, de maneira que o presente trabalho fora constituído mediante, inicialmente, a uma análise documental, no qual, leis e decretos incumbidos pela legislação brasileira, que regem a Educação Básica referente aos direitos de acessibilidade ao Ensino Regular e Educação Especializada que contemplam a pessoa com surdez e que, apresentam-se, aqui, criteriosamente e relevantemente por parâmetros direcionados à educação do surdo e para o atendimento de suas especificidades.

Respectivamente, para tratar da problemática que atinge em particular o alunado surdo nas Escolas Básicas, foram selecionadas obras e pesquisas de autores conceituados e requisitados sobre a temática, que discutem, retratam, problematizam, propõem sobre a identidade e cultura surda, suas especificidades e, portanto, promovem iniciativas educacionais na perspectiva inclusiva à esse público discente.

Na contemporaneidade, é necessária uma política de inclusão e ensino numa perspectiva direcionada para o aprendizado do Português aos alunos da Educação Básica que apresentam surdez e que, de maneira natural, em sua grande maioria, possuem como a língua materna a Língua Brasileira

de Sinais (Tecnicamente classificada como L1), com a qual se comunicam entre si e com o mundo. Essa política de inclusão e ensino deve analisar, compreender e interagir com a cultura surda reiterando novas práticas de ensino que atendam as necessidades de formação e letramento dos discentes com surdez. No que diz a respeito a esse assunto, Freire (2009, p.26) considera:

> A aprendizagem da Língua Portuguesa, como primeira ou como segunda língua, é direito de todo o cidadão brasileiro e o ensino desta língua é de responsabilidade da escola. Se o fracasso existe, ele tem que ser enfrentado a partir de uma proposta nova calcada nas reais necessidades do aprendiz surdo, para quem a primeira língua é a Língua de Sinais e para quem a Língua Portuguesa é uma segunda língua com função social determinada.

Nesse sentido, a Educação Básica, como propulsora política de ensino nas Escolas Públicas, ainda passa por dificuldades quanto à acessibilidade e à inclusão do surdo nesta, justificada pela ausência de políticas e práticas curriculares de ensino no exercício da função integrativa deste aluno, tornando, assim, a ascensão da comunidade surda na escola, abafada pela descontextualização do conhecimento linguístico característico da Libras.

Portanto, cabe às Escolas Básicas observarem este paradigma social, cultural e ideológico, exercendo práticas de Ensino por meio da Língua Portuguesa que, em conjunção com a Língua Brasileira de Sinais, possam integralizar o aluno surdo ao cenário efetivo da Educação, sendo focalizado como um integrante de importância na sociedade brasileira em formação, ou seja, um cidadão, ciente das lutas e dos direitos que vêm sendo conquistados pela sociedade surda mediante uma sociedade intrínseca e excludente, que dificulta o reconhecimento dos valores de igualdade humana, do ato de posicionamento crítico à liberdade de expressão, que deveriam ser dispostos e acessíveis a todos, indiferentemente de grupos sociais, culturas e identidades.

Em contraste, surge ainda um discurso de igualdade perante a sociedade, pregando um falso paralelismo com relação ao surdo, que, por motivo de particularidade física, sofre preconceito e desprezo principalmente no âmbito educacional, sendo desmerecido em relação aos demais (ouvintes), muitas vezes em caráter de recepção de conhecimento além das relações sociais. Contextualizando o Surdo neste sentido, Lima (2006, p.7) afirma:

> Essa visão equivocada da realidade (educação igual para todos), gerada no seio das discussões voltadas para a educação dos surdos, não releva que a escola regular possui objetivos e práticas pedagógicas que objetivam acolher funções sociais determinadas, como por exemplo, a transmissão de conhecimentos, a preparação do aluno para exercer uma profissão na sociedade, tudo à luz da premissa de que todos os alunos são iguais e detentores das mesmas habilidades e capacidades.

Por então perceber este prévios anúncios, que denunciam a necessidade de uma nova prática linguística e educadora, que atenda o aluno surdo, enquanto cidadão em formação, posicionando-o linearmente para com a sociedade brasileira e fundamentalmente tendo como ferramenta regulamentadora a Língua Portuguesa, pois, como porta de entrada para novos conhecimentos,

comunicação escrita e interdisciplinaridade, em conformidade, e aplicabilidade junto a Libras, se tornando uma implementação contínua e eficiente para o aluno surdo na Educação Básica, na sustentação da inclusão social deste indivíduo enquanto ser passível de conhecimento e também aprendizagem nas escolas, que desta maneira possa ser enxergado pela sociedade e respeitado devidamente como um cidadão.

Obtendo embasamento mediante aos parâmetros confeccionados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e por meio dela também a partir das Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, busco, apresentar na seção 2 deste artigo, os princípios legais e de direito que conferem também à pessoa surda garantia de educação em quaisquer estâncias, nelas ressaltados que:

> As Novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, [...] buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas (BRASIL, 2013, p.4).

A partir da proposição principal desta pesquisa, cujo objetivo geral é promover uma nova prática de ensino do Português para alunos surdos da Educação Básica que possuem a LIBRAS como Língua materna, e os específicos, que são: Apresentar os direitos à Educação Básica cabíveis a pessoa com surdez, contextualizar a Libras como formadora de Identidade e Cultura do surdo, identificar a Libras como principal canal de aprendizagem da Língua Portuguesa na perspectiva do bilinguismo, verificar a educação e o atendimento especializado ao surdo na Escola Básica, incidir por meio de novas Práticas de Ensino do Português aos alunos surdos da Educação Básica proficientes em Libras, a integração dos mesmos a sociedade brasileira numa perspectiva inclusiva. Obtenho referencial norteador na obra de Quadros e Schmiedt, *Ideias para ensinar português para alunos surdos*, e referêncial complementar através de alguns autores como Dámazio, Fernandes, Freire e Lima. Desta forma fundamentando-me na construção deste trabalho e conduzindo-o a provocar futuras discussões sobre o assunto, permeando novos caminhos e efeitos positivos quanto à causa militante da pessoa surda enquanto ser social, neste caso com ênfase ao aluno da Escola Básica. Para retratar o tema abordado, me firmo na sucinta afirmação a seguir:

> A Língua Brasileira de Sinais – Libras e a Língua Portuguesa são as línguas que permeiam a educação de surdos e se situam politicamente enquanto direito. A aquisição dos conhecimentos em língua de sinais é uma das formas de garantir a aquisição da leitura e escrita da língua portuguesa pela criança [assim como para qualquer faixa etária da pessoa] surda. O ensino da língua de sinais e o ensino de português, de forma consciente, é um modo de promover o processo educativo (DUTRA, 2006 apud QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p.7).

Acerca da análise apresentada no decorrer do texto e das problemáticas expostas, é aberto o foco para reflexões sobre o Ensino da Língua Portuguesa direcionado especialmente para alunos surdos, o qual é envolto no contexto do Curso de Licenciatura em Letras, portanto, sendo essa a minha formação acadêmica em prosseguimento, dou atribuição a este projeto.

2 DOS DIREITOS A EDUCAÇÃO BÁSICA REFERENTE À PESSOA COM SURDEZ

Para situar a o surdo quanto aluno na Educação Básica é proveniente que se apresente as principais diretrizes legais desta, que assegurem os direitos de modo geral a todo o cidadão brasileiro, e por fim as que incluem o surdo, tendo como direitos também os especificamente ele cabíveis. No Brasil a Educação é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Quanto a Educação Básica, ela sanciona os deveres referente às esferas do governo brasileiro, que assim promovam a formação educacional e a organização curricular de Ensino e das suas respectivas etapas e modalidades, assim prescrito da seguinte maneira pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

> No tocante à Educação Básica, é relevante destacar que, entre as incumbências prescritas pela LDB aos Estados e ao Distrito Federal, está assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem. E ao Distrito Federal e aos Municípios cabe oferecer a Educação Infantil em Creches e Pré-Escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental. Em que pese, entretanto, a autonomia dada aos vários sistemas, a LDB, no inciso IV do seu artigo 9º, atribui à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 2013, p. 7)

O Surdo ante a qualquer legalidade específica, é de modo comum a todos e igualmente amparado pela legislação sobre Educação Básica. Referente a esta, uma nova comissão responsável pela elaboração dessas Diretrizes que foi constituída em 2009 e passou a reorganizar os trabalhos elaborados pela comissão anterior (BRASIL, 2013). E desde então vem analisando as estatísticas curriculares realizadas pelo Ministério da Educação – MEC, desta forma, promovendo uma ação integradora e participativa na estimativa da Educação. Portanto, no que se foi constatado nos dados obtidos e através dessa nova organização, se acamou os seguintes planos conceituais gerais, no qual a pessoa com surdez é também enquadrada:

> I – as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica devem presidir as demais **diretrizes curriculares específicas para as etapas e modalidades**, contemplando o conceito de Educação Básica, princípios de organicidade, sequencialidade e articulação, relação entre as etapas e modalidades: articulação, integração e transição;
>
> II – o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade, considerando que a educação, **enquanto direito inalienável de todos os cidadãos**, é condição primeira para o exercício pleno dos direitos: humanos, tanto dos **direitos sociais** e econômicos quanto dos **direitos civis e políticos**;
>
> III – a Educação Básica como direito e considerada, contextualizadamente, em um projeto de Nação, em consonância com os acontecimentos e suas determinações **histórico-sociais e políticas no mundo;**
>
> IV – a dimensão articuladora da integração das diretrizes curriculares compondo as três **etapas e as modalidades da Educação Básica**, fundamentadas na indissociabilidade dos conceitos referenciais de cuidar e educar;
>
> V – a promoção e a ampliação do debate sobre a política curricular que orienta a organização da Educação Básica como sistema educacional articulado e integrado;
>
> VI – **a democratização do acesso, permanência e sucesso escolar com qualidade social, científica, cultural**. (BRASIL, 2013. p.9, grifo meu).

Visto então, que, as Diretrizes Curriculares Nacionais, enquanto termo organizador da educação básica dá seguridade ao acesso da pessoa surda a educação, tanto nas etapas (Ensino Infantil, fundamental e médio), quanto nas modalidades (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância).

Fomentando ela, que no letivo educacional, pode ocorrer de uma ou mais modalidades de ensino serem transigidas a cada etapa (BRASIL, 2013). Contundentemente, a modalidade de Educação Especial, é determinante para atendimento também ao aluno surdo, quanto a sua necessidade, por motivo de impedimento físico, neste caso a ausência de funcionamento motor do sentido auditivo. Pela legislação é considerada deficiência auditiva "a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz."(BRASIL, 2005).

Perante esse contraponto, é instituído o Atendimento Educacional Especializado - AEE, onde o aluno surdo será acompanhado atenciosamente pelo professor especializado, com finalidade para complementação de seu aprendizado nas disciplinas escolares. Esse atendimento foi homologado pela sentença CNE/CEB nº 13/2009 que é firmada pelos seguintes artigos:

> Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.
>
> Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.
>
> [...]
>
> Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.
>
> Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:
>
> I – Alunos com deficiência: **aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física**, intelectual, mental ou sensorial. (BRASIL, 2013, p. 302, grifo meu).

Desta forma, a Educação Básica, pleiteia pela inclusão em suas escolas, perante isso o aluno surdo é contemplado teoricamente. Entretanto, a teoria somente não é suficiente para demandar uma Educação inclusiva de qualidade que realmente compreenda e atenda a necessidade de aprendizado que este aluno possui. Então, me questiono de que maneira na prática o Ensino inclusivo pode ser aplicado junto à disciplina de Língua Portuguesa para alunos surdos que depreendam sobre a Libras. Veremos mais profundamente sobre esse assunto a partir da seção 4. Antes de adentrarmos nesse contexto, é necessário que basicamente entendamos a relação da Língua Brasileira de Sinais com o surdo.

3 LIBRAS: A PRIMEIRA LÍNGUA DO SURDO E O BILINGUISMO

De acordo com a legislação que regulamenta a lei sobre a Libras, mediante ao decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu segundo artigo, a pessoa surda é classificada como "aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, **manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras**." (BRASIL, 2005, grifo meu).

Portanto, a Língua Brasileira de Sinais é de uso específico da grande maioria dos surdos no Brasil. A Libras é uma Língua reconhecida por lei, advinda referencialmente através da Língua de Sinais Francesa. É importante considerar que a Libras não é a Língua Portuguesa gestualizada e sim uma Língua particular da pessoa surda.

> 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 ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (LEI FEDERAL, nº 10.436 de 2002)

Dessa forma, deve-se considerar a estrutura gramático-lexical da Libras, a partir dos sinais que são formados pela configuração de mão e os pontos de articulação (locais do corpo) onde são feitos os movimentos e desta forma são formadas as frases. Nesse aparato, a LIBRAS é categorizada como a Língua Materna do surdo, pois sendo o seu canal de comunicação o campo visual-espacial, de forma que, os movimentos e os sinais a representam como uma Língua gestual. Quadros e Schmeidt (2006, p.15) afirmam: "Língua de sinais brasileira – Língua que é o meio e o fim da interação social, cultural e científica da comunidade surda brasileira, é uma língua visual-espacial".

A Língua Brasileira de Sinais e naturalmente adquirida pelo surdo sem necessidade de um curso ou aulas específicas desta, pois, em meio ao contato com outros surdos que a dominam, a interação lhes direciona, de modo com que ele aprenda e se torne proficiente nessa língua espontaneamente.

Para que o surdo possa se expressar e compreender ao mundo que o cerca, a Libras é o principal canal que viabiliza essa comunicação, então, focando na troca de informação e no seu aprendizado quanto aluno, é necessário que o mesmo adquira o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais, tendo-a como sua primeira língua.

O aprendizado da primeira língua do surdo é importante para que ele possa, em relação a uma segunda língua que irá assumir (neste caso o Português), encontrar e compreender as diferenças entre elas, de modo que facilite seu processo de aquisição desta. Em relação à primeira língua, Fernandes (2006, p.14) contribui dizendo que "sem sua mediação, os alunos não poderão compreender as relações textuais na segunda língua, já que necessitam perceber o que é igual e o que é diferente entre sua primeira língua e a língua que estão aprendendo". E considerando o aprendizado linguístico do aluno surdo em relação a uma segunda língua, Dizeu e Caporali (2005, p. 588) afirmam que "no momento em que a criança (aluno surdo) adquire sua língua natural ela se torna capaz de realizar o

aprendizado de uma segunda língua, tornando-se um ser bilíngue".

Para que o surdo possa aprender o Português, é necessário que já tenha domínio sobre a sua primeira língua, a Libras. A Língua Portuguesa, considerada uma das mais complexas no mundo inteiro, não é de fácil aprendizagem ao surdo, pois, que articula a sua primeira língua a partir da visão e do espaço corporal, espacial-visual, tendo uma escrita simplificada em relação a uma segunda língua que possui estrutura escrita gramaticalmente criteriosa na formalidade. No currículo da Escola Básica, deverá ser introduzida a Libras, e o Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, sentenciado pelo Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005).

> O ensino da língua de sinais é um processo de reflexão sobre a própria a língua que sustenta a passagem do processo de leitura e escrita elementar para um processo mais consciente. Esse processo dará sustentação para o ensino da língua portuguesa que pode estar acontecendo paralelamente. (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p. 32)

Assegurados os alunos surdos da Educação Básica pelo Decreto n° 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que devem ser assistenciados por tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005). Porém, constatei em meu estagio supervisionado (realizado em uma escola estadual em Belém do Pará, no segundo semestre deste ano.) que a realidade da educação dos surdos é outra: Na escola não se têm interprete para o atendimento educacional do aluno surdo na sala de aula e os professores especialistas em educação especial não se encontram devidamente preparados para atender esse aluno, pois não obtivera o contato e a busca pelo aprendizado da Libras para que se estabeleça uma comunicação entre professor e aluno, portanto o ensino-aprendizagem.

O Decreto estabelece também, que o professor conheça a singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos (BRASIL, 2005), isso é importante para que haja uma comunicação que favoreça a troca de informações entre o professor e o aluno. O professor de Língua Portuguesa, Pedagogia ou qualquer outra disciplina, necessita de aperfeiçoamento voltado para a Libras, a considerar que os alunos surdos estão presentes e são de números crescentes nas Escolas Básicas e que eles precisam, como qualquer aluno, serem assistidos.

O professor de Língua Portuguesa que trabalhará com esse público discente, deverá estar adequadamente preparado e capacitado para proceder com a educação e letramento deste. Primeiramente, já obtendo conhecimento prévio sobre a Língua Brasileira de Sinais, tratar de sua contextualização entre os alunos surdos na escola, trabalhando com a Libras, a análise e produção de textos para posteriormente iniciar o ensino do Português.

> O professor que é fluente em Libras é a pessoa mais habilitada para transmitir seus conhecimentos aos alunos usuários da Língua de Sinais. Uma vez que o domínio do conhecimento a ser trabalhado é exclusivo desse professor, não existe a barreira da comunicação e, assim sendo, o intérprete será desnecessário. (DÁMAZIO. 2007. p. 51).

Percebendo que os alunos estão prontos para receber o ensino de uma "nova língua", o professor poderá assim então, iniciar o processo, baseando-se nos conhecimentos de mundo dos alunos e do

contexto contemporâneo e, portanto, o escolar. O professor apresentará a Língua Portuguesa para os alunos surdos a partir de textos extraídos de livros didáticos, jornais, revistas e internet, e fará uma socialização entre os alunos surdos para discutir sobre a compreensão e dificuldades linguísticas encontradas no texto. Desta maneira, irá interagir com o aluno em Libras para explicar sobre como será desenvolvida a atividade.

> O professor precisa conversar na língua de sinais sobre o que a leitura estará tratando. Isso não necessariamente implica em ler o texto em sinais, mas sim conversar sobre o texto ou trazer o texto dentro do contexto das atividades já em desenvolvimento na sala de aula. Além disso, muitas vezes discutir sobre alguns elementos lingüísticos presentes no texto pode ser muito útil para o aluno que está aprendendo a ler. (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p.41).

Enquanto organizador das práticas curriculares, o professor deverá confeccionar, analisar, selecionar ou mesmo adotar metodologias didáticas para trabalhar com o aluno surdo através de texto escrito, imagens, vídeos, jogos educativos, desenhos, quadrinhos e demais gêneros textuais que se propagam pelo meio visual.

O professor pode trabalhar com o aluno surdo a contextualização do cotidiano, por exemplo: incentivando o aluno a produzir textos sobre o seu cotidiano, sobre sua vida e visão de mundo, seguindo as normas gramaticais da Língua Portuguesa e poderá comparar com a escrita da Língua Brasileira de Sinais, apresentando-lhe as estruturas que as diferencia, uma da outra, de forma a considerar a cadência de aprendizagem do aluno.

> A aquisição/aprendizagem da escrita, sobretudo quando se trata da elaboração de textos, pressupõe, portanto, uma tarefa imprescindível: o ato de ler, que, para o aprendiz ouvinte, se processa tanto oral como silenciosamente, já, para o surdo, a leitura silenciosa é certamente a técnica mais recorrente. Acrescente-se que, nesse caso, os recursos gráficos e visuais constituem um instrumento auxiliar de excelência. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 18).

O surgimento do Bilinguismo, quebrou o paradigma de que os surdos, para serem aceitos, deveriam ser oralizados, fomentando na afirmativa de que, além de uma primeira língua (a Língua de Sinais), o surdo deve adquirir uma segunda língua para se tornar incluso no meio social.

> A constatação de que os surdos eram subeducados com o enfoque oralista puro e de que à aquisição da língua oral deixava muito a desejar além da realidade inquestionável de a comunicação gestual nunca deixou de existir entre os surdos, fez com que uma nova época se iniciasse dentro do processo educativo dos surdos, nascendo assim à abordagem educacional por meio do Bilinguismo. (FONSECA, 2012)

O Bilinguismo conceitua uma metodologia que trabalhe a educação do surdo em sua língua natural inicialmente e posteriormente o ensino da língua oral, com enfoque na forma escrita, entretanto, lhe possibilitando a oralização. Desta maneira, a trabalhar uma educação para o surdo, com o intuito de lhes favorecer mediante uma facilitação na aquisição de conhecimentos, ou seja, a

sua aprendizagem na escola por meio da Libras e da Língua Portuguesa.

> O bilingüismo possibilita ao surdo adquirir/aprender a língua que faz parte da comunidade surda. O trabalho bilíngue educacional respeita as particularidades da criança surda, estabelecendo suas capacidades como meio para essa criança realizar seu aprendizado. Esta proposta também oferece o acesso à língua oral e aos conhecimentos sistematizados, priorizando que a educação deve ser construída a partir de uma primeira língua, a de sinais, para em seguida ocorrer a aquisição da segunda língua, o português (oral e/ou escrito). (DIZEU e CAPORALI, 2005, p. 591, 592)

Portanto, além de pregar que o surdo seja letrado pela língua oral, a principal objetivação da vertente bilíngue é proporcionar ao cidadão surdo sua inclusão no meio social, lhes permitindo conhecimento livre, oportunidade profissional, expressão e posicionamento crítico e social. A Libras será o canal de aprendizagem para a Língua Portuguesa, assim como esta será o canal para sua inserção, aceitação e reconhecimento na sociedade. Essa é uma perspectiva que em toda a historia de lutas da pessoa com surdez, mediante a exclusão, surgiu para favorecê-lo em sua especificidade e se tornou uma grandiosa conquista para a cultura e identidade surda.

> O Projeto de Educação Bilíngüe para os Surdos busca a aceitação da surdez sem almejar transformações culturais e de identificação do sujeito surdo. Segundo essa proposta, o indivíduo ao adquirir uma língua natural é capaz de se desenvolver plenamente, vivenciando, aprendendo e se comunicando, além de se identificar com sua cultura. (DIZEU e CAPORALI 2005, p. 591, 592).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se desenvolveu mediante a uma analise da atual situação educacional do aluno surdo na Educação Básica, partindo da premissa do Ensino da Língua Portuguesa, por meio de praticas curriculares que seja estabelecidas pelo docente que atenderá a este aluno.

A Legislação que foi apresentada em referência ao surdo e sua acessibilidade à Educação Básica, lhes assegura, fomentando seus direitos plenos e os deveres da Escola quanto à organização educacional para a recepção e atendimento da pessoa com surdez.

No presente trabalho, foi apresentado embasamento teórico, no qual os autores falam da relação entre a Libras e a cultura surda, e a identificam como uma língua representante do surdo, ou seja, formadora de sua identidade. Também presente nos termos legislativos aqui apresentados, a Língua Brasileira de Sinais é de uso característico da pessoa com surdez, portanto, de uso particular da mesma.

Para salientar o processo atual de atendimento ao aluno surdo na Escola Básica, tornou-se necessário uma verificação presencial para confirmação da procedência dos fatos analisados ante a teoria dos autores, portanto, foi observado no estagio supervisionado deste que vos relata, em uma escola de Ensino Regular na cidade de Belém do Pará, que não há auxilio de um interprete na escola para a comunicação com o aluno surdo, nem capacitação por parte dos professores para que se tenha

uma mínima comunicação possível.

Foram citadas práticas de ensino, no qual o professor de Língua Portuguesa poderá, a partir delas, implementar as suas práticas educacionais quanto ao letramento do discente surdo, trabalhando em uma perspectiva bilíngue, introduzindo no currículo metodologias e recursos didáticos, que se adequem e atendam a especificidade desse discente.

Conclui-se que, ainda com todos os aparatos legais presentes na constituição, que amparam a pessoa com surdez, e mesmo com as conquistas alcançadas pela identidade surda, no que se refere à Educação Básica contextualizada no atendimento educacional do surdo, necessita-se que as leis sejam estritamente repeitadas e praticadas nas Escola Básicas. De modo que os recursos de acessibilidade sejam providos nas escolas para o atendimento que contemple o aluno surdo. Segundo as Diretrizes Gerais Nacionais da Educação Básica, afirma-se no Parecer CNE/CEB nº 13/2009, em relação aos recursos de acessibilidades:

> Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (BRASIL, 2013, p. 302).

As Escolas Básicas precisam dispor desses recursos para que o surdo tenha uma aprendizagem eficaz, necessitam repensar as práticas educacionais, objetivando que o aluno surdo também, possa estar sendo formado, para ser um cidadão que desfrute de seus direitos e observe seus deveres, e que desse modo haja a sua integração na sociedade. Portanto, necessitam as escolas da Educação Básica, analisar sua procedência no atendimento ao surdo e considerar afetivamente as especificidades por ele apresentadas, tornando-o transcendente em capacidade física, intelectual e social.

> A escola deve promover o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, moral e social dos alunos com necessidade educativas especiais, e ao mesmo tempo facilitar-lhes a integração na sociedade como membros ativos. Mas, para que isto aconteça, é importante que o indivíduo portador de necessidades educativas especiais seja visto como um sujeito eficiente, capaz, produtivo e, principalmente, apto a aprender a aprender Goffredo apud. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SEED 1999, p. 32).

O enfoque principal desta pesquisa está para além somente da educação e letramento do aluno surdo, mas que necessitam de novas metodologias, novas práticas, pensadas especialmente para o atendimento de suas necessidades educacionais, a partir da formação e capacitação dos professores em primeiro lugar, não tão somente isso, é também, principalmente proporcionar ao surdo a inclusão, que lhe dê o direito de ser aceito pela sociedade, direito de ter uma identidade, de mostrar que ser surdo é ter também uma cultura, que é ser um ser humano e que necessita ser respeitado e integrado no meio social

> A educação inclusiva de alunos com surdez na escola regular, parte do reconhecimento e

> valorização da diversidade como fator de enriquecimento do processo educacional, provoca mudanças na escola e na formação docente, propõe uma reestruturação da educação que beneficie todos os alunos. É uma abordagem que procura responder as necessidades de aprendizagem desses educandos, melhora a qualidade do ensino, atua como impulsionadora das mudanças nas práticas educacionais nas escolas, desafiando os professores a desenvolverem novas metodologias. (FONSECA, 2012).

Sabe-se que a Educação Básica passa por muitas dificuldades para efetuar o atendimento educacional às pessoas que apresentam necessidades especiais, dentre elas o surdo, por falta de capacitação por parte dos professores e por má distribuição de recursos de acessibilidades pelo governo. Porém, a mudança ocorre a partir da iniciativa de se tornar capacitado, ainda que seja singular ou individual, cabe ao professore renovar suas metodologias e adquirir novas formas didáticas para o ensino. Seria interessante que todo o professor, principalmente o de Língua Portuguesa, realizasse curso de aperfeiçoamento em Libras, pois provavelmente, no exercer de sua função, haverá grande probabilidade de lecionar à um discente surdo.

7 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n° 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 22 set. 2015.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em 22 set. 2015.

_____. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

DÁMAZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado para Pessoa com Surdez**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005.

DUTRA, Cláudia. Apresentação. In: QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos** / Ronice Muller Quadros, Magali L. P. Schmiedt. – Brasília : MEC, SEESP, 2006.120 p.

FERNANDES, S. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FONSECA, M. L. **Surdez:** Linguagem, comunicação e aprendizagem do aluno com surdez na sala de aula comum. Revista Anápolis Digital . Vol.3, n.1, 2012. Disponível em: http://www.anapolis.go.gov.br/revistaanapolisdigital/wp-content/uploads/2013/05/Maria-de-Lourdes-Fonseca.pdf. Acesso em 27 set. 2015.

FREIRE, A. M. da F. **Aquisição do português como segunda língua**: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, C. (org.) Atualidade da educação bilíngüe para surdos: Interfaces entre pedagogia e linguística. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

GOFFREDO, Vera Lúcia flôr Sénéchal de.Como formar professores para uma escola inclusiva?. In **Salto para o futuro**: Educação Especial: tendências atuais / Secretaria de educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. cap.

LIMA, M.S.C. **Algumas considerações sobre o ensino de português para surdos na escola inclusiva**. Letra Magna (Online), v. 5, p. 1-14, 2006. Disponível em: http://www.letramagna.com/escolainclusiva.pdf. Acesso em 27 set. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica / Heloisa Maria Moreira Lima Salles et al. 2 v.: il. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos) Brasília : MEC, SEESP, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos** / Ronice Muller Quadros, Magali L. P. Schmiedt. – Brasília : MEC, SEESP, 2006.120 p.

CAPÍTULO 8

AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR

UNIEDUSUL
EDITORA

KASSIA LOANA GOMES DALCOMUNE
Centro Universitário Campos de Andrade

DIEGO DA SILVA
Centro Universitário Campos de Andrade

RESUMO: O presente trabalho tem como proposito descrever as principais características do autismo, que é um transtorno do neurodesenvolvimento que compromete as habilidades de comunicação e interação social. A síndrome de Asperger foi incorporada a um novo termo médico e integrado, chamado de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). De acordo com DSM-V o transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Por conta disso problemas de comportamento podem ocorrer como resultado de sua maior sensibilidade a um som ou algo que pode ter visto ou sentido. As pessoas com transtorno do espectro autista, aderem rigidamente a rotinas e podem passar seu tempo com comportamentos repetitivos a fim de tentarem reduzir as incertezas e manter a previsibilidade do ambiente. Com essas características a criança autista tem os mesmos direitos dos portadores de necessidades especiais, direito a tutoria em sala de aula e um currículo adaptado, apoio psicopedagógico para investigar a relação da criança com a aprendizagem, e utilizar de estratégias e recursos enfatizados na utilização de técnicas e apoio.

Palavras-chave: Autismo; Escola; Aprendizagem.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to describe the main characteristics of autism, which is a neurodevelopmental disorder that compromises communication and social interaction skills. And Asperger's syndrome has been incorporated into a new, integrated medical term called Autism Spectrum Disorder (ASD). According to DSM-V autism spectrum disorder is characterized by persistent deficits in social communication and social interaction in multiple contexts, including deficits in social reciprocity, nonverbal communication behaviors used for social interaction, and skills to develop, maintain and understand relationships. Because of this behavioral problems may occur as a result of your increased sensitivity to a sound or something you may have seen or felt. People with autism spectrum disorder adhere rigidly to routines and may spend their time with repetitive behaviors in an attempt to reduce uncertainties and maintain predictability of the environment. With these characteristics the autistic child has the same rights as those with special needs, the right to classroom tutoring and an adapted curriculum, psychopedagogical support to investigate the child's relationship with learning, and to use strategies and resources emphasized in the use of techniques and support.

Keywords: Autism; School; Learning.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta as dificuldades de aprendizagem em crianças com TEA no ambiente escolar, especificando as características do transtorno de espectro autista, que caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos.

A atualidade do tema se justifica por existir na educação a aprovação de um documento chamado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovado em 2007, pelo Ministério de Educação e Cultura, com o objetivo de atender o movimento mundial de educação para todos. Nessa política há recomendações sobre a escolarização das pessoas com síndromes no sistema geral de ensino. Em relação à formação e a atuação dos profissionais da educação, se torna efetiva quando estes passam a atuar com uma clientela diversa, incluindo os alunos com necessidades educativas especiais (BARBERINI, 2016).

Logo a compreensão das orientações pedagógicas adequadas para possibilitar a aprendizagem de todos, é fundamental para a caracterização da escolarização de todo e qualquer aluno. Outro aspecto relevante é a percepção sobre a função da escola, que deve ser realizada por todos os profissionais de educação, já que estes têm conhecimentos sobre as políticas de educação, aprendizagem e recursos necessários para que esse processo de inclusão se efetive da melhor forma possível (BARBERINI, 2016).

O objetivo deste trabalho é apresentar as possíveis dificuldades de aprendizagem em crianças, a importância do processo de inclusão escolar no qual a proposta de um currículo adaptado, facilita o processo de alfabetização e a tutoria por um profissional qualificado, com o apoio psicopedagógico para investigar a relação da criança com a aprendizagem.

Para tanto, foi utilizada metodologia de revisão integrativa de literatura a partir da busca de artigos pesquisados nas plataformas, Google acadêmico, Scientific Electronic Library Online (scielo), Lei nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012, Portaria nº 948/2007, e manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM- V e literatura especializada na área. As publicações deveriam conter informações que englobassem: Identificação das dificuldades no processo de aprendizagem de crianças com TEA; análise dos aspectos de padrões de comportamento que podem estar dificultando o processo de aprendizagem; os dilemas em torno da inclusão da criança autista no ambiente escolar.

O QUE É TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA?

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que que compromete as habilidades de comunicação e interação social, e a síndrome de Asperger foi incorporada a um novo termo médico e integrado, chamado de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Com essa nova definição, a Síndrome de Asperger passa a ser considerada, uma forma moderada de autismo, dessa forma, os pacientes são diagnosticados apenas em graus de comprometimento. Esses transtornos são

coletivamente conhecidos como transtornos invasivos de desenvolvimento (KLIN, 2006).

O TEA é considerado um transtorno que vai além da sua complexidade, distante de ser definido com exatidão, pois não existem meios pelos quais se possa testá-lo, muito menos medi-lo. Em outras palavras, as pesquisas realizadas atualmente estão distantes no sentido de apresentarem a "cura" para o autismo, acompanhando o indivíduo por todo seu ciclo vital (ONZI e GOMES, 2015).

De acordo com Gómez e Terán (2014), p. 447.:

> O termo "Autismo" foi nomeado pelo psiquiatra Leo Kanner tendo como base a terminologia originalmente concebida por seu colega suíço Eugene Bleuler em 1911. Bleuler utilizou o termo "autismo" para descrever o afastamento do mundo exterior observado em adultos com esquizofrenia, que tendem a mergulhar em suas próprias fantasias e pensamentos.

Em 2014, foi lançada a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V), o qual se encontra vigente. Nesta nova edição o Transtorno do Espectro Autista (TEA) inclui o Transtorno de Autismo, a Síndrome de Asperger, o Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento não especificado (CORDEIRO e SILVA, 2018).

O Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-V (2014), descreve o Transtorno do espectro autista:

> O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Em 1943, Leo Kanner observou respostas incomuns ao ambiente, que incluíam maneirismos motores estereotipados, resistência à mudança ou insistência na monotonia, bem como aspectos não-usuais das habilidades de comunicação da criança, tais como a inversão dos pronomes e a tendência ao eco na linguagem (ecolalia). Em 1944, Asperger relatou casos em que as crianças apresentavam dificuldades de comunicação social em crianças com cognitivo preservado (GADIA et al., 2004).

> As manifestações comportamentais que definem o autismo incluem déficits qualitativos na interação social e na comunicação, padrões de comportamento repetitivos e estereotipados e um repertório restrito de interesses e atividades. A grande variabilidade no grau de habilidades sociais e de comunicação e nos padrões de comportamento que ocorrem em autistas tornou mais apropriado o uso do termo transtornos invasivos do desenvolvimento (GADIA et al, 2004, p.83).

As pessoas com o transtorno do espectro autista, devido às dificuldades que têm de responder ao ambiente, podem apresentar um comportamento incomum. O seu comportamento é geralmente uma tentativa de comunicar os seus sentimentos ou para lidar com uma situação. Problemas de comportamento podem ocorrer como resultado de sua maior sensibilidade a um som ou algo que pode ter visto ou sentido.As pessoas com transtorno do espectro autista, aderem rigidamente a rotinas e podem passar seu tempo com comportamentos repetitivos a fim de tentarem reduzir as incertezas e

manter a previsibilidade do ambiente.

O DSM-V (2014) descreve padrões de comportamentos:

> Durante o segundo ano, comportamentos estranhos e repetitivos e ausência de brincadeiras típicas tornam-se mais evidentes. Uma vez que muitas crianças pequenas com desenvolvimento normal têm fortes preferências e gostam de repetição (p. ex., ingerir os mesmos alimentos, assistir muitas vezes ao mesmo filme), em pré-escolares pode ser difícil distinguir padrões restritos e repetitivos de comportamentos diagnósticos do transtorno do espectro autista. A distinção clínica baseia-se no tipo, na frequência e na intensidade do comportamento (p. ex., uma criança que diariamente alinha os objetos durante horas e sofre bastante quando algum deles é movimentado).

Diante das informações citadas acima, além dessas características, pode-se observar nos sujeitos com TEA: dificuldades na compreensão de metáforas e duplos sentidos (interpretação literal das frases) evitam contato visual, estresse na mudança de rotina, empecilho em interpretar sinais (expressões faciais, expressões verbais), ecolalia (repetições de palavras ou frases), comportamentos motores repetitivos (pular, balançar, fazer movimentos com os dedos e/ou mãos, bater palmas, etc.), dentre outras.

A partir dessas características pode-se ressaltar, de acordo com Klin (2006) que nessa condição, existe um marcado e permanente prejuízo na interação social, alterações da comunicação e padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e interesses. As anormalidades no funcionamento em cada uma dessas áreas devem estar presentes em torno dos três anos de idade.

A dificuldade em estabelecer interações sociais também se deve ao fato de o autista ter dificuldades em entender e aplicar as normas sociais, que normalmente são aprendidas com base na observação. Segundo Gonçalves (2013) os distúrbios do relacionamento: falta do desenvolvimento de uma relação interpessoal e de contato visual, ausência de sorriso social, desinteresse em participar de jogos e brincadeiras entre outros.

De acordo com o DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), não existem subtipos de autismo, mas sim diferentes níveis ou graus do transtorno, sendo níveis um, dois e níveltrês.Esses graus são definidos de acordo com as habilidades e capacidades da pessoa autista.

No nível um, pode ser caracterizada como a síndrome de Asperger, que requer necessidade de pouco apoio na comunicação social, a criança necessita de apoio contínuo para que as dificuldades na comunicação social não causem maiores prejuízos. Apresenta dificuldade em iniciar interações com outras pessoas, sejam adultos ou crianças, ocasionalmente oferecem respostas inconsistentes as tentativas de interação por parte do outro, aparentemente demonstram não ter interesse em se relacionar com outras pessoas.

Há comportamentos repetitivos e restritos, nesse padrão de comportamento ocasiona uma inflexibilidade comportamental na criança, gerando assim dificuldade em um ou mais ambientes. A criança fica por muito tempo em uma única atividade (hiperfoco) e apresenta resistência quando necessita mudar para outra, apresenta alterações na organização e planejamento o que pode atrapalhar o trabalho pela busca da independência e autonomia da pessoa.

Klin (2006, p. 11) ressalta que:

> O diagnóstico de SA requer a demonstração de prejuízos qualitativos na interação social e padrões de interesses restritos, critérios que são idênticos aos do autismo. Ao contrário do autismo, não há critérios para o grupo dos sintomas de desenvolvimento da linguagem e de comunicação e os critérios de início da doença diferem no sentido de que não deve haver retardo na aquisição da linguagem e nas habilidades cognitivas e de autocuidado. Aqueles sintomas resultam num prejuízo significativo no funcionamento social e ocupacional.

Nível dois há necessidade de apoio substancial na comunicação social a criança apresenta um déficit notável nas habilidades de comunicação tanto verbais como não-verbais. Percebe-se acentuado prejuízo social devido pouca tentativa de iniciar uma interação social com outras pessoas, quando o outro inicia o diálogo as respostas, geralmente, mostram-se reduzidas ou atípicas. Segundo Klin (2006) a coreografia social mutuamente reforçadora entre a criança e o cuidador inicia o desenvolvimento das habilidades sociais cognitivas, de comunicação e simbólicas. Em bebês e crianças jovens com autismo, a face humana possui pouco interesse, observam-se distúrbios no desenvolvimento da atenção conjunta, apego e outros aspectos da interação social.

Há a presença de comportamentos repetitivos e restritos, na qual apresenta inflexibilidade comportamental e evita a mudança na rotina, pois tem dificuldade em lidar com ela. Essas características podem ser notadas por mudanças na rotina onde a criança se estressa com facilidade e tem dificuldade de modificar o foco e a atividade que realiza.

Já no nível três há a necessidade de muito apoio substancial, na comunicação social, há severos prejuízos na comunicação verbal e não- verbal, apresenta grande limitação em iniciar uma interação com novas pessoas e quase nenhuma resposta as tentativas dos outros, e há a presença de comportamentos repetitivos e restritos e também a presença de inflexibilidade no comportamento.

Há ainda a hipersensibilidade a luminosidade e sons, Klin (2006, p.9) conclui:

> Tanto a hiper quanto a hipossensibilidade aos estímulos sensoriais são típicos das crianças com autismo. As crianças com autismo podem ser muito agudamente sensíveis a sons (hiperacusia), e.g., tapar os ouvidos ao ouvir um cão latir ou o barulho de um aspirador de pó (...)Luzes brilhantes podem causar estresse, ainda que algumas crianças sejam fascinadas pela estimulação luminosa, mover um objeto para frente e para trás em frente dos seus olhos. Pode haver extrema sensibilidade ao toque (defensividade tátil), incluindo reações fortes a tecidos específicos ou ao toque social/ afetuoso,

Sendo assim, o autismo pode ser diagnosticado a partir dessas características, as quais demostram que entre os indivíduos com autismo há uma pluralidadenos níveis de evolução. A partir dessas características pode-se afirmar a importância da inclusão dessas crianças para o processo de desenvolvimento.

A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR

Embora o TEA não seja uma deficiência propriamente dita, ela está enquadrada nos direitos da pessoa com deficiência, com isso a pessoa com TEA, tem os mesmos direitos em educação especial, portanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que tem a finalidade de garantir educação de qualidade as crianças com TEA:

> Acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.14).

Diante de tal respaldo legal, é reafirmado o direito do indivíduo autista à educação em escolas da rede regularde ensino, bem como, também que ele pode fazer uso de um profissional mediador com as devidas especialidades para seu apoio quando necessário (OLIVEIRA, 2015).

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, estabelece que a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, parágrafo único Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990:

> Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2o, terá direito a acompanhante especializado.

Em alguns casos há a necessidade de um tutor para auxiliar as crianças com TEA, as escolas estão se adaptando e melhorando o currículo para receber esses alunos, segundo Oliveira (2015, p.10).

> o sistema escolar brasileiro busca encontrar soluções que respondam ao acesso e à permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Algumas instituições públicas e particulares já mudaram sua organização pedagógica, valorizando e reconhecendo as diferenças, sem discriminar os alunos e/ou segregá-los. Ainda existe resistências, porém, as redes de ensino, escolas, professores, pais e instituições dedicadas à inclusão de pessoas com deficiência estão buscando aceitar a inclusão e vivendo novas experiências.

Além do apoio do respaldo legal para o mantimento da educação inclusiva, é necessário o apoio da sociedade para a permanência e devido cumprimento das políticas públicas de Educação, visto que, é no convívio social que o indivíduo trabalha o comportamento interpessoal, possibilitando assim, pensamentos e atos inclusivos reflexivos (OLIVEIRA, 2015).

Nesse contexto, Papim e Sanches (2013, p 28) afirmam que:

> Os familiares de crianças autistas são de grande importância para promover o desenvolvimento da comunicação, da interação social e do afeto, pois é o núcleo familiar que pode, juntamente com os profissionais capacitados, estimular e interagir de maneira adequada, tanto em casa como na escola, para que o indivíduo tenha bons resultados no seu desenvolvimento. Desta maneira, a família deve trabalhar junto ao filho autista em parceria com os educadores, focando-se no desenvolvimento adequado da criança.

Como afirmado acima, a família tem grande importância na identificação do TEA, com as técnicas de psicologia, e a colaboração da escola no processo de inclusão, o indivíduo tem um acesso facilitado à educação, e com a organização pedagógica da escola adaptada, a criança terá as mesmas oportunidades de alfabetização da criança típica.

Como dito anteriormente a criança com TEA, tem o direito a receber um profissional de apoio, porém um profissional habilitado em psicopedagogia pode contribuir para a pessoa que vive com autismo.

A psicopedagogia é uma área destinada a investigar a relação da criança com a aprendizagem, segundo Melo (2016) as estratégias e recursos direcionados aos processos de ensino de crianças autistas da sala de aula podem contribuir para a aprendizagem de todos os alunos. As estratégias e recursos são enfatizados na utilização de recursos de apoio visual confeccionados pela escola.

E este campo é muito abrangente, dando ao profissional total condição para criar formas de desenvolver um caminho adequado para a aprendizagem, pois poderá estabelecer uma maneira apropriada de socializar os conhecimentos para incentivar o desenvolvimento cognitivo, e ajuda-la na construção de regras assertivas, enfocando a convivência da criança com TEA na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do trabalho foi elencado alguns objetivos, como a identificação das dificuldades no processo de ensino aprendizagem, que de acordo com suas características mencionadas acima, a hipersensibilidade sonora, hiperfoco, dificuldades de relacionamentos com pares, é possível perceber o motivo do qual essas crianças em alguns casos são acometidas por dificuldades escolares.

Com tudo, a inclusão da criança TEA no ambiente escolar é de suma importância, visto que esse transtorno não é uma deficiência, porém, o mesmo tem os mesmos benefícios e pode se favorecer deste direito, visto que irá auxiliar a criança a passar por este processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

American Psychiatry Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders - DSM-5.** 5th.ed. Washington: American Psychiatric Association, 2014.

BARBERINI, Karize Younes. A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. **Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv.**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 46-55, jun. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm

BRASIL. Ministério da educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf >.

GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **J. Pediatr**. (Rio J.), PortoAlegre, v. 80, n. 2, supl. p. 83-94, Apr. 2004.

GONÇALVES, P. Paula."O Autismo e a Aprendizagem Escolar" em *Só Pedagogia*. Virtuous Tecnologia da Informação, 2008-2019. Consultado em 23/06/2019 às 12:09. Disponível na Internet em *http://www.pedagogia.com.br/artigos/autismo/index.php*

CORDEIRO, C. Leilane; SILVA, Diego. A contribuição da psicomotricidade relacional no desenvolvimento das crianças com transtorno do espectro autista.Fac. Sant'Ana em Revista, Ponta Grossa, v. 3, p. 69-82, 1. Sem. 2018 Disponível em: https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/index

GÓMEZ, A. M. S., TERÁN, N. E. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. Cultural, S.A, 2014.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatr.,** SãoPaulo, v. 28, supl. 1, p. s3-s11, May 2006.

MELO, S.C. Carla. **Estratégias Pedagógicas direcionadas ao aluno com TEA no ensino fundamenta**l. UFRN, Centro de Educação- CE. 2016.

ONZI, Z.Franciele, GOMES, F. Roberta. Transtorno do Espectro Autista: A importância do diagnóstico e reabilitação. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 12, n. 3, p. 188-199, 2015.

OLIVEIRA, G. Luciana. **A educação de crianças autistas**: dificuldade e possibilidades. Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas, 2015.

PAPIM, P.A. Angelo, SANCHES, G. Kelly. Autismo e Inclusão: Levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do atendimento educacional especializado em sua prática com crianças com autismo. Centro Universitário Católico Salesiano Auxílium, UNISALESIANO. Lins, 2013.

CAPÍTULO 9

CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS EM BRAGANÇA NO NORDESTE PARAENSE

UNIEDUSUL
EDITORA

THAYSE MARIA ALVÃO CORREA
Universidade Federal do Pará.

ADY EMILIA ALVES DE JESUS
Universidade Federal do Pará.

TATIANA DO SOCORRO COUTINHO REIS
Universidade Federal do Pará.

JOÃO PLINIO FERREIRA DE QUADROS
Universidade Federal do Pará

JOANA D´ARC DE VASCONCELOS NEVES
Universidade Federal do Pará

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo propor uma reflexão sobre a importância de uma escola bilíngue no município de Bragança no nordeste paraense. Ademais, ao levar-se em consideração as fronteiras econômicas e políticas que atenuam-se cada vez mais, possibilitando situações novas de contato entre culturas e concomitantemente de línguas, ser bilíngue torna-se, imprescindivelmente, importante. O estudo desenvolveu-se a partir de um levantamento documental. Na análise documental realizou-se o levantamento estatístico na Educação de Surdos no Brasil, na Secretaria Municipal de Educação, na I Unidade Regional de Educação, no município de Bragança, Tracuateua e Augusto Corrêa. A fim de diagnosticar a população de surdos e sua inserção na escola. Durante muitos anos pensou-se que não era possível educar o surdo, baseado também sobre textos clássicos como os escritos de Aristóteles, que acreditava que os surdos eram seres humanos incompletos e incapazes de aprender, pois para ele os indivíduos só poderiam aprender por meio da audição. Porém, as lutas em busca de uma educação mais adequada ao indivíduo, foram respaldadas por estudos que demonstraram que a língua de sinais é uma língua e não apenas linguagem, ao longo da história os surdos lutaram pelo seu reconhecimento enquanto uma comunidade que apresenta uma diferença linguística e não como pessoa com deficiência. Em relação ao número de pessoas com deficiência auditiva no município de Bragança temos 5.333, mas apenas 19 alunos surdos estão matriculados nas escolas municipais e 51 alunos surdos nas escolas estaduais. Por isso, ratificamos a necessidade da criação da I Escola Bilíngue de Surdos em Bragança, tendo em vista que, entre outros fatores, há uma demanda a ser atendida no município, possibilitando a esse sujeitos uma formação integral no que diz respeito a questões cognitivas e também sociais.

Palavras-chave: Escola Bilíngue. Línguas. Bilíngue. Surdos. Educação especializada.

ABSTRACT: This paper aims to propose a reflection on the importance of a bilingual school in the municipality of Bragança in northeastern Pará. Moreover, in taking into account the increasingly attenuating economic and political boundaries, enabling new situations of contact between cultures and concomitantly with languages, being bilingual becomes indispensable. The study was developed from a documentary survey. In the documental analysis, a statistical survey was carried out on the Deaf Education in Brazil, at the Municipal Secretariat of Education, at the I Regional Education Unit, in Bragança,

Tracuateua and Augusto Corrêa. In order to diagnose the deaf population and their insertion in school. For many years it was thought that it was not possible to educate the deaf, also based on classical texts such as the writings of Aristotle, who believed that the deaf were incomplete human beings and unable to learn, because for him individuals could only learn through hearing. However, the struggles for a more adequate education for the individual were supported by studies that showed that sign language is a language and not just a language. Throughout history, deaf people have struggled for recognition as a community that presents a difference. not as a disabled person. Regarding the number of hearing impaired people in the municipality of Bragança we have 5,333, but only 19 deaf students are enrolled in municipal schools and 51 deaf students in state schools. For this reason, we ratify the need for the creation of the First Bilingual Deaf School in Bragança, considering that, among other factors, there is a demand to be met in the municipality, enabling these subjects a comprehensive formation regarding cognitive and cognitive issues. also social.

Keywords: Bilingual School. Tongues. Bilingual. Deaf Specialized education.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo propor uma reflexão sobre a importância de uma escola bilíngue no município de Bragança no nordeste paraense. Ademais, ao levar-se em consideração as fronteiras econômicas e políticas que atenuam-se cada vez mais, possibilitando situações novas de contato entre culturas e concomitantemente de línguas, ser bilíngue torna-se, imprescindivelmente, importante.

O município de Bragança tem uma população de 113.227 habitantes conforme dados do IBGE. Sendo que 30% dessas pessoas tem algum tipo de deficiência (visual, auditiva, física ou intelectual). Em relação às pessoas com perda total ou parcial auditiva o número chega a 5.333 pessoas, como elucida a tabela 2 abaixo:

Tabela 2. Quantidade de pessoas com perda auditiva total ou parcial no município de Bragança nordeste paraense.

Pessoas com Deficiência Auditiva – 2010	
Não consegue de modo algum	130
Grande dificuldade	897
Alguma dificuldade	4306
Total	**5.333**

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010.

De acordo com o Censo Escolar do ano de 2018, o Município de Bragança possui 257 escolas, no total de 32.751 alunos matriculados, sendo que nenhuma dessas escolas oferece uma educação bilíngue de surdos.

Apesar da quantidade de pessoas com deficiência auditiva e surdez no município, eles não estão frequentando as escolas, muitos abandonaram, por encontrar barreiras como: a falta de interpretes, professores sem formação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), materiais adaptados, etc. Fato

esse, confirmado no Censo Escolar de 2019 no município de Bragança que apresenta 19 alunos surdos matriculados na Rede Municipal e 51 alunos entre deficiência auditiva e surdez na Rede Estadual. Ou seja, dos 32.751 alunos matriculados, 70 apresentam deficiência auditiva e/ou surdez.

Nos municípios vizinhos, como Augusto Corrêa e Tracuateua, os índices de estudantes surdos ou com alguma deficiência auditiva matriculado na rede estadual e municipal de ensino também são muito baixos, 28 e 10 respectivamente (CENSO, 2019). Haja vista, que segundo o IBGE, em Augusto Corrêa a população de indivíduos surdos somava 1.857 e 1.474 em Tracuateua (CENSO, 2010). Portanto, afere-se a necessidade de projetos e políticas públicas educacionais que contemplem esses sujeitos nos referidos municípios.

O Plano Nacional de Educação/ PNE, aprovado pela Lei 13005/2014, assegurou o direito dos surdos, ou seus responsáveis de optarem por três formas de educação. As Escolas Bilíngues, as Classes Bilíngues e as Classes Regulares com o AEE sendo oferecido no contra turno, em que o ensino é ministrado em português com o intermédio de tradutores e intérpretes de Libras.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva representou um retrocesso na luta dos surdos em busca de serem reconhecidos como uma comunidade que apresenta uma diferença linguística apenas e não uma deficiência como esse documento veio classificar. E as escolas especiais para surdos foram obrigadas a fechar, abrindo espaços apenas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sá & Sá (2015, p.123) afirmam que:

> O que se percebe é que há pressões de cima (advindas dos órgãos que regem o sistema educacional), há resistências de baixo (da parte dos estudantes e profissionais da Educação), configurando um movimento de verdadeira disputa de poder. Nesta mediação de forças, apresentam-se a força das instituições governamentais, a dos profissionais da Educação, a dos estudantes e a força da comunidade surda organizada.

Um estudo, realizado pela Universidade de São Paulo, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), fez uma avaliação da eficiência da escola regular e da escola especial para o aluno surdo. No período de 10 anos participaram da pesquisa 9.200 alunos surdos, com idades de 6 a 40 anos, de 15 estados brasileiros. Nesse estudo foi avaliado a leitura e escrita, a leitura orofacial, o conhecimento da Libras e o desempenho em avaliações nacionais como a Provinha Brasil e a Prova Brasil (CAPOVILLA, 2009).

Foi então concluído que as crianças surdas aprendem mais e melhor português, escrevem melhor, desenvolvem melhor a LIBRAS e realizam melhor leitura orofacial nas escolas bilíngues do que nas escolas comuns. E a competência que determina o melhor desenvolvimento nas avaliações nacionais é o conhecimento em LIBRAS, pois, o aluno surdo só vai compreender o intérprete, e por consequência aprender o conteúdo se ele souber LIBRAS. Sendo que a maioria das crianças surdas nascem em lares ouvintes, então necessitam desse contato direto com a libras que a escola especial oferece desde os primeiros anos escolares. Pois ela precisa primeiro aprender LIBRAS, para poder compreender o que diz o intérprete, para só depois aprender a leitura e a escrita e posteriormente os conteúdos escolares (CAPOVILLA, 2009). Nesse contexto, torna-se evidente que o aprendizado para

o aluno surdo deve iniciar pelo ensino de LIBRAS.

O estudo desenvolveu-se a partir de um levantamento documental. Na análise documental, realizou-se o levantamento estatístico na Educação de Surdos no Brasil, na Secretaria municipal de Educação, na I Unidade Regional de Educação, no município de Bragança, Tracuateua e Augusto Corrêa. A fim de diagnosticar a população de surdos e sua inserção na escola. A pesquisa documental é feita a partir de documentos existentes, conforme Gil (2002, p. 29) "é fonte rica e estável de dados". Logo, ratifica-se a importância desses documentos como fator preponderante para a construção do presente trabalho.

Destarte, faz-se necessário desenvolver ações voltadas para o acesso do surdo a uma educação bilíngue, seja em nível da Educação Infantil, Básica e Superior. Possibilitando verdadeiramente um espaço de conhecimento dialético e produtivo, de forma a possibilitar uma aprendizagem significativa como propõe Ausubel et al. (1980). Nesse sentido, a 1º URE (Unidade Regional de Educação) em parceira com SEMED (Secretária de Educação de Bragança), UFPA (Universidade Federal do Pará) e a comunidade surda vem reafirmar a importância da aprendizagem e crescimento de alunos surdos, fomentando políticas públicas e medidas que possibilitem a criação da I ESCOLA BILÌNGUE DE SURDOS EM BRAGANÇA.

2 A EDUCAÇÃO DE SURDOS – UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

Durante muitos anos pensou-se que não era possível educar o surdo, baseado também sobre textos clássicos como os escritos de Aristóteles, que acreditava que os surdos eram seres humanos incompletos e incapazes de aprender, pois para ele os indivíduos só poderiam aprender por meio da audição, desta forma os surdos eram menos capazes que os cegos. Na idade média, segundo Capovilla (2011, p.100)

> (...) supunha-se que os surdos não teriam acesso à salvação, já que, de acordo com Paulo na Epístola aos Romanos, a fé provem de ouvir a palavra de Cristo (Ergo fides ex audito, auditur autem oer verbum Cristi). A esse propósito, no entanto, é preciso reconhecer que, séculos mais tarde, seria essa mesma preocupação para com a salvação dos surdos que acabaria motivando religiosos no mundo todo, como o abade l´Épée na França e o padre Oates no Brasil, a trabalhar com surdos procurando resgatar seus sinais.

A história da educação de surdos no mundo tem início na Espanha, com o Monge Ponce de Léon, que começou seu trabalho com filhos de nobres, sobretudo os primogênitos, pois caso não conseguissem oralizar não receberiam a herança. Outro marco importante foi a fundação da primeira escola pública para surdos, fundada no ano de 1760 na capital francesa por Charles-Michel de l' Épée, o Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris (RAMOS, 2017).

No Brasil, por iniciativa de Dom Pedro II, é inaugurada o Instituto para Educação de Surdos-Mudos em 1857, com a participação do Professor surdo Eduard Huet, que veio da França para dirigir o instituto. Sua metodologia baseava-se no ensino da língua de sinais francesa, a qual influenciou diretamente por meio da combinação com os sistemas utilizados pelos surdos das diversas regiões do Brasil, a criação da LIBRAS. Vale ressaltar que não foi fácil o trabalho de Huet, pois, as famílias

relutavam em colocar seus filhos surdos para estudar. Atualmente é denominado o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, sendo referência na educação de surdos e no ensino da Libras (VILELA, 2011).

Com o insucesso da abordagem oralista, tanto no aspecto cognitivo quanto social, Os educadores e estudiosos começaram a defender um sistema combinado que utilizava a leitura orofacial, mas também a língua de sinais, ou seja, o que fosse mais fácil para o surdo e promovesse de forma mais rápida a aprendizagem. Pois como diz Sacks (2002, p.12) "enquanto houver duas pessoas surdas sobre a face da Terra e elas se encontrarem, serão usados sinais". Surgiu então a Comunicação Total, lembrando que existem ressalvas em relação a esse método, como por exemplo, que o uso da língua de sinais e da língua português oral não devem ser utilizadas de forma simultânea, haja vista, que estas línguas apresentam estruturas gramaticais diferenciadas.

As lutas em busca de uma educação mais adequada ao indivíduo, foram respaldadas pelos estudos do americano STOKOE (1960, 1976) que demonstrou que a língua de sinais é uma língua e não apenas linguagem. Pois, apresenta estrutura gramatical, como qualquer outra língua falada. No Brasil esses estudos também foram realizados e comprovou-se a estrutura linguística da Libras, realizados pelas pesquisadoras Tania Felipe, Lucinda Ferreira de Brito e Ronice Muller (REBOUÇAS E AZEVEDO, 2011).

Com o decorrer do tempo, foi possível perceber que a comunicação total também não era a forma mais adequada para o desenvolvimento intelectual e social do surdo. Os surdos então começaram a reivindicar por uma educação bilíngue, em que a LIBRAS é primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua.

> O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como Segunda língua, a língua oficial de seu país (...) os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez (GOLDFELD, 1997, p.38).

A escola Bilíngue para surdos vai além da colocação do interprete na sala de aula. Em um primeiro momento é preciso que essa proposta faça parte do Projeto Político Pedagógico– PPP, da escola. Assim como, todos os profissionais da escola saibam libras, que os professoras das diversas disciplinas sejam fluentes nesse idioma, e dessa forma todas as interações aconteçam em língua de sinais. As aulas são realizadas pelos professores em libras, evitando as perdas que podem ocasionar se caso esse diálogo fosse intermediado pelo interprete. Outro fator relevante é a presença do professor surdo na escola, pois este vai servir de referência, de modelo de identidade, enfim irá mostrar para o aluno surdo que ele não está sozinho, mas sim, faz parte de um grupo. Influenciando diretamente na formação da identidade surda deste aluno (QUADROS e SCHMIEDT, 2006).

3 A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO PARÁ COM O RECORTE PARA O MUNICÍPIO DE BRAGANÇA

Após visitas na Amazônia, assim como outras regiões no Brasil, o padre Eugenio Oates, autor do dicionário Linguagem das mãos, teve grande influência na difusão da Libras no Pará e Amazonas, pois realizava visitas divulgando a religião católica por meio da Língua de Sinais (BENTES E HAYASHI, 2012).

Até meados da década de 90, a educação de surdos era fundamentada na premissa da integração, em que os surdos estudavam na mesma sala com todos os tipos de deficiência, as chamadas classes especiais, não havendo nenhuma diferenciação no atendimento conforme a necessidade educacional especializada.

No entanto, a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9394/96, os diretores de escolas especializados de Belém começaram a fazer formações no INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) no Rio de Janeiro, o que incentivou a formulação de uma escola inclusiva para o surdo.

A escolarização de pessoas surdas no Pará ocorre atualmente por duas escolas especializadas, a Unidade de Ensino Especializado Profº Astério de Campos e Instituto Felippo Smaldone. Ademais, em escolas regulares com AEE, todavia, destaca-se que muitos alunos estão sem atendimento devido à ínfima quantidade de profissionais especializados.

Há também outras instituições que propiciam o apoio, pesquisa e formação em busca de uma educação bilíngue para o surdo, entre eles: CAS (Centro de Atendimento ao Surdo), a ASTILP (Associação dos Surdos do Pará); a UFPA (Universidade Federal do Pará), com o curso de graduação em Letras Libras, assim como, Universidade Federa Rural da Amazônia, que dispõe do mesmo curso, a UEPA (Universidade Estadual do Pará) que além do Curso de Letras Libras, é polo do curso de Pedagogia Bilíngue ofertado pelo INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos).

No Estado do Pará a oferta de educação bilíngue foi reconhecida na legislação através da Resolução 304 de 25 de maio de 2017, no seu Art. 84, no Inciso seguinte:

> IV. oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e língua portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita, em instituições, centros (núcleos ou unidades) educacionais especializados e classes bilíngues em escolas regulares (BRASIL, 2017).

Vale ressaltar que no Estado do Pará ainda não tem nenhuma escola bilíngue, apenas centros especializados como, a Unidade de Educação Especializada Astério de Campos, e a Escola em Regime de Convênio Felipo Smaldone.

No ano de 2019 o Decreto nº 9.665 de 2 de Janeiro de 2019, instituiu a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, que entre outras competências irá (BRASIL, 2019):

> I - planejar, orientar e coordenar, em parceria com os sistemas de ensino voltados às pessoas surdas, com deficiência auditiva ou surdocegueira, e com as instituições representativas desse público, a implementação de políticas de educação bilíngue, que considerem a Língua de Sinais Brasileira (Libras), como primeira língua, e Língua Portuguesa Escrita, como segunda língua ;

> II - fomentar a criação de Escolas Bilíngues de Surdos, em todo o território nacional, com oferta de educação integral, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino;
>
> III - definir e implementar ações de apoio didático, técnico e financeiro ao ensino bilíngue;
>
> IV - promover o desenvolvimento de ações para a formação inicial e continuada de profissionais da educação bilíngue;
>
> V - planejar e executar ações que visem ao fortalecimento dos Centros de Apoio aos surdos dentro das Escolas Bilíngues, para a formação educacional, elaboração de materiais didáticos bilíngues e interação com a família;

Esse decreto vem fortalecer a política de educação bilíngue, impulsionando a criação de Escolas Bilíngues de Surdos no Brasil, implementando medidas que busquem a promoção e valorização da língua e cultura surda.

Ao fazer o recorte para o município de Bragança, constatou-se que a educação dos alunos com deficiência, acontecia através da integração dos mesmos nas classes regulares das escolas públicas e particulares, de acordo com registro nas cadernetas das escolas e relatos de professores. Somente em 1980, a Educação Especial teve início com a fundação da APAE (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais) – Centro Educacional Especializado Ana Heleny Vasconcelos, fundada em 13 de Dezembro de do referido ano, que teve como público alvo as pessoas com deficiência intelectual e múltiplas, oferecendo serviços na rede socioassitencial. A partir da Resolução nº 4 de 10/2009, que promoveu a inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, a APAE Bragança deixa de oferecer a escolarização e passa a ser um Centro de atendimento Educacional Especializado, recebendo alunos da rede estadual e municipal.

A Educação Especial para atender os alunos surdos teve início apenas em 1992, com a criação da Escola Heraldo da Silva Fonseca. Funcionando com classes especiais de deficientes intelectuais e auditivos, além de classes regulares, mas vale ressaltar que atendia apenas o ensino fundamental menor , ou seja da 1ª série à 5ª série, nomenclatura denominada antes da implantação do ensino fundamental de 9 anos que passou a utilizar ‘anos’, após concluir esse nível de ensino os alunos eram obrigados a continuarem sua educação nas escolas regulares, levando alguns alunos a não prosseguirem seus estudos, devido as barreiras na comunicação, na formação dos profissionais, etc, resultando no abandono escolar. A referida escola era gerenciada pela Secretaria Estadual de Educação do Pará.

Com a homologação do CNE/CEB nº11 de 11/09/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, afirma em seu Art.7º que “O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 2001). Dessa forma, a organização funcional da escola supracitada não se enquadrava mais, sendo assim, fez-se necessário que os alunos fossem encaminhados para escolas regulares que tivesse salas de recursos multifuncionais. Dessa forma, as atividades na Escola Heraldo da Silva Fonseca foram encerradas em 2011.

A Equipe Técnica da COEES (Coordenadoria de Educação Especial) veio a Bragança para se reunir juntamente com os técnicos da 1º URE (Unidade Regional de Educação) na Escola Heraldo, com o intuito de organizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assim como

a implantação e funcionamento das salas recursos multifuncionais. Foram escolhidas as escolas Instituto Santa Terezinha, Externato Santo Antônio e Bolívar Bordallo da Silva, por já apresentarem espaço e material adequado para o funcionamento (SILVA ET AL, 2014).

É importante elencar que houve uma má interpretação na legislação, pois as escolas e centros especializados não precisariam fechar, apenas esses alunos deveriam também ser matriculados nas classes regulares seja elas escolas especializadas ou não e no contra turno realizar o atendimento educacional especializado.

No município de Bragança está sendo elaborada no presente ano, uma Resolução que altera a Resolução 001/2017, sobre Educação Especial inclusiva. Estabelecendo diretrizes para o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação dos Centros de Atendimento Educacional Especializado e Terapêutico das Redes de Ensino pública e privada do município de Bragança e dá outras providências.

Este documento aborda no item IV, do seu ART. 15:

> IV.A oferta de educação bilíngue, em libras como primeira língua e língua portuguesa como a segunda língua, na modalidade escrita, em instituições, centros (núcleos ou unidades) educacionais especializados e classes bilíngues em escolas regulares (BRASIL, 2019).

E especifica o público alvo dessas escolas no Art. 29 em seu parágrafo 1º:

> **§1º** As Escolas e classes de Educação Bilíngue deverão ser abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, com a presença de tradutores e intérpretes de Libras- Língua Portuguesa escrita (BRASIL, 2019).

Dessa forma, a Educação Bilíngue está amparada legalmente para concretização de um Projeto de uma escola Bilíngue no munícipio de Bragança que propicie um ambiente de aprendizado mais adequado para o aluno surdo, em que se valorize a questão cultural e identitária desses cidadãos.

Ademais, no ano de 2019, Bragança possui, na rede Estadual de ensino, 13 salas de recursos multifuncionais e 13 professores de AEE. E na rede Municipal, contam com o Centro De Referência Em Atendimento Terapêutico Educacional Especializado Moendy Akã, desde 2014, que além do AEE, possui os serviços de: terapia ocupacional, fonoaudiologia, psicologia, assistente social, psicopedagoga e Neuropsicopedagogia. E há 18 salas de recursos multifuncionais distribuídas nas escolas, assim como, 3 salas de AEE conveniadas com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Nas localidades mais distantes o serviço de Atendimento Educacional Especializado Itinerante é feito por três professoras.

Em relação aos alunos com deficiência temos 420 estudantes nas escolas municipais, sendo 19 alunos surdos. Nas escolas estaduais 498, sendo 51 surdos. Percebe-se a discrepância no número de surdos, como mostra do Censo 2010, com o número de matrículas destes no estabelecimentos educacionais. Ou seja, a grande maioria ainda encontra-se fora da escola ao encontrar as barreiras de acessibilidade.

Ao longo da história os surdos lutaram pelo seu reconhecimento enquanto uma comunidade que apresenta uma diferença linguística e não como pessoa com deficiência. Foram várias as barreiras enfrentadas, sobretudo, nas décadas em que a política oralista predominava e a língua de sinais foi proibida. Com o passar do tempo e o aprofundamento na área, foi possível perceber que somente por meio da educação bilíngue é possível proporcionar ao aluno surdo o pleno aprendizado dos conteúdos escolares.

Apesar da Lei 10. 436/2002 e o Decreto 5.626/2005 reconhecerem a LIBRAS como meio de comunicação legal do surdo e introduzir a disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e fonoaudiologia respectivamente (BRASIL, 2002), percebe-se contrassensos na própria legislação que ainda faz referência a superioridade da língua portuguesa, pois como afirma Machado (2017), a mesma lei que afirma a necessidade de acesso e tratamento adequado as pessoas com deficiências auditivas, em órgãos públicos de assistência à saúde, empresas e instituições públicas, não apoia a língua de sinais com idioma oficial do país, assim como é a língua portuguesa, apenas efetiva o seu "reconhecimento", como podemos visualizar no parágrafo único "A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa" (BRASIL, 2002).

No entanto, é importante ressaltar os avanços que essa legislação trouxe como:

> A medida que a Libras passou a ser reconhecida como língua natural, ou seja, como propriedades linguísticas de qualquer outra língua natural, os Surdos passaram a ter a garantia de acesso política educacional, por meio da presença desse profissional, o TILS (MACHADO, 2017)

Todavia, isso não garante de forma efetiva a participação do aluno surdo nas aulas. Pois como afirma Medeiros (2015) a inclusão de uma disciplina que aborde LIBRAS, não vai garantir os professores a fluência mínima para poder ensinar em libras os conteúdos escolares, pois não se aprende um idioma em tão pouco tempo. Além do que, são poucos os espaços públicos que tem o TILS – Tradutor e Interprete em Libras, para garantir o direito de acesso ao surdo nos mais diversos ambientes, hospitais, correios, bancos, e outros órgãos públicos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva veio alocar a surdez enquanto deficiência o que representou um retrocesso para a comunidade surda (BRASIL, 2008). Pois segundo orientações do relatório da Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, apenas os surdos que apresentam outras deficiências necessitam do AEE, como: surdo cegos, surdos autistas, surdo com deficiências intelectual (BRASIL, 2014).

> As Línguas de Sinais são reconhecidas "cientificamente" como língua, por serem compostas pelos universais linguísticos, por apresentarem os aspectos fonológicos, morfológicos, sintático e semântico-pragmático, mas usualmente são atingidas pelo preconceito linguístico e estereótipo por seus usuários serem principalmente pessoas consideradas deficientes (ALBRES, 2017).

Apesar de em um primeiro momento parecer que a política de inclusão e em contrapartida as implantações das salas de AEE tenham sido benéficas para todos os alunos, para o aluno surdo

isso não condiz. Pois é a escola bilíngue ou escola especial a mais adequada para o desenvolvimento cognitivo e social.

4 CONCLUSÕES

Apesar da LIBRAS brasileira de sinais ser reconhecida no Brasil pela Lei nº 10.436/2002, a língua majoritária é a Língua Portuguesa. Ou seja, poucos avanços foram obtidos para a consolidação da LIBRAS no Brasil. No Ensino Superior foi obrigatório a inserção da Língua de Sinais como disciplina curricular nos curso de licenciatura e fonoaudiologia, contudo, essa é medida foi insuficiente para a aquisição da fluência, o professor continua sem a fluência necessária para trabalhar com o aluno surdo.

Os ambientes da esfera pública e privada, que deveriam contar com intérpretes para proporcionar a acessibilidade dos surdos não realizaram em sua grande maioria essa formação com seus funcionários. Percebe-se que em todas as esferas, que ainda é a Língua Portuguesa que domina, ou seja, a cultura surda não é respeitada.

Dessa forma, sendo os surdos uma comunidade linguística que já apresenta sua língua própria, a LIBRAS, institucionalizada pela Lei 10.436/2002 é imprescindível sua inclusão no processo de aprendizagem em todos os níveis de ensino. Diversos estudos como o do professor Fernando Capovilla (2011), Sá e Sá (2015), Quadros (1997), Skiliar (2011), Lodi et al. (2002) entre outros, e embasados em documentos como a educação que nós surdos queremos (1999) e o projeto integral bilíngue (libras e português – escrito), é a escola bilíngue que promove o melhor desenvolvimento para a educação de surdos.

O processo de aquisição da linguagem pela criança surda envolve a aquisição da LIBRAS de forma natural e espontânea, sem a necessidade de um ensino formal. A interação em LIBRAS desde os primeiros meses de vida proporciona o desenvolvimento no estágio adequado de sentimentos, expressões através dessa comunicação pessoal. Possibilitando a compressão de contextos que serão de suma importância para o posterior aprendizado no ambiente formal.

Dessa forma, o ambiente escolar bilíngue deve prever o aprendizado de LIBRAS, haja vista que a maioria das crianças não tem acesso a essa língua, pois nascem em lares ouvintes. E no espaço escolar, as atividades para aquisição dessa língua devem ocorrer por meio da interação, conversação, histórias, lendas e entre outros aspectos da cultura própria da região. Sendo necessário o contato com a comunidade surda no processo de aprendizagem.

Os profissionais para atuarem na Educação Infantil (creches e pré-escolas) devem ser preferencialmente surdos, proporcionando a aquisição das Libras por essa criança surda. E em relação à criança surda cega, o profissional deve ter formação especifica e ser fluente em libras.

O quadro de professores da Escola Pública Integral Bilíngue (Libras e Português-Escrito) tem como objetivo, progressivamente, atingir o percentual de 50% de profissionais surdos e 50% de profissionais ouvintes. No início, portanto, espera-se que haja 30% de profissionais surdos

sinalizantes, que poderão ser absorvidos por meio de abertura de concurso público para professores surdos bilíngues, com adequação da prova e da correção; e 70% de profissionais ouvintes bilíngues, ou seja, fluentes em Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais, que poderão ser absorvidos por meio dos critérios de seleção sugeridos nesse tópico.

Entre os profissionais surdos e ouvintes bilíngues encontram-se os professores bilíngues, intérpretes (Libras-Português e Português-Libras) e demais profissionais da escola. Na Secretaria Estadual de Educação do Pará e Secretaria Municipal de Bragança, será aproveitado os funcionários efetivos das redes estaduais e municipais, disponibilizando as formações necessárias para trabalharem na escola bilíngue.

Outrossim, ratificamos a necessidade da criação da I Escola Bilíngue de Surdos em Bragança, tendo em vista que, entre outros fatores, há uma demanda a ser atendida no município, possibilitando a esse sujeitos uma formação integral no que diz respeito a questões cognitivas e também sociais.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, Neiva de Aquino**. História da Língua Brasileira de Sinais em Campo Grande – MS**. Disponível em: www.editora-arara-azul.com.br. Acesso em 27/09/2017.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana. 1980.

BENTES, José Anchieta de Oliveira; HAYASHI, Massao. **Normalidade e disnormalidade**: formas de trabalho docente na educação de surdos. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei** Nº 9394/96. Ministério da Educação/MEC. de 20 de dezembro de 1996. Brasília: DOU, 23/12/1996.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais (libras) e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL, MEC/SEESP. **Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008**. Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL, MEC. **Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº1.060/2013 e nº91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** MEC, 2014.

BRASIL. **Conselho Estadual de Educação Resolução 304 De 25 De Maio De 2017**: Altera a Resolução 001/2010, que dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará, relativamente aos Capítulos VIII e XIV – Seção II, que tratam da Educação Especial e dá outras providências.

BRASIL**. DECRETO Nº 9.665, DE 2 DE JANEIRO DE 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm

CAPOVILLA, Fernando César. Avaliação escolar e políticas públicas de Educação para os alunos não ouvintes. **Pátio:** Revista Pedagógica, 13 (50), 24 – 25, 2009.

CAPOVILLA, Fernando César. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. In: SÁ, Nídia Regina L. de. **Surdos:** qual escola? Manaus: Valer, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE. **Censo 2010**. Publicado no Diário Oficial da União do dia 04/11/2010. Disponível em: http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados/index.php?uf=31. Acesso em: 15/09/2019.

MACHADO, Flávia Medeiros Alves. C**onceitos Abstrato:** escolhas interpretativas de Português para Libras. Curitiba: Appris, 2017.

MEDEIROS, Daniela**.** Políticas públicas e educação de surdos: na territorialidade das negociações. **Revista de Educação do IDEAU**. Vol. 10 – Nº 21 - Janeiro - Julho 2015. Semestral. ISSN: 1809-6220.

RAMOS, Clélia Regina. **LIBRAS**: A Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros. Editora: Arara Azul. 2017.

REBOUÇAS, Larissa Silva. A centralidade da língua para os surdos: pelos espaços de convivência e uso da libras. **Anais do seminário nacional sobre história e identidade cultural dos povos surdos.** 29 e 30 de abril de 2011 - Natal/RN.

SÁ, Nelson Pereira de; SÁ Nidia Limeira de. **Escola Bilíngue de Surdos**: por que não? Manaus: EDUA, 2015. 150p.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**: Uma jornada pelo mundo dos Surdos. Rio de Janeiro, Imago Editora, 2002.

SILVA, Gleidiston Wallen Moura da; FERREIRA, Joandra Marianne Silva; CRUZ, Shisnaira da Costa; MESQUITA, Amélia Maria Araújo. **A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE BRAGANÇA: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES.** Disponível em: http://files.enepe-2014.webnode.com/200000651-24378262c2/A%20POL%C3%8DTICA%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf. Acesso em: 15/09/2014.

STOKOE, William. **Sign language structure:** An outline of the visual communication systems of the American deaf. Studies in linguistics: Occasional papers, n. 8. Buffalo: Dept. of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo, 1960.

STOKOE, William. **Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles**. Linstok Press, 1976.

VILELA, Genivalda Barbosa. **Histórico da Educação do Surdo no Brasil.** 2011. Disponível em: http://www.feneis.com.br/page/noticias_detalhe.asp?categ=1& cod=623. Acesso em 03/09/2019.

UNIEDUSUL
EDITORA

