

ANAISENILACFASB

Organização:
Maria Nilza Oliveira Quixaba
Ricardo Oliveira Barros



EDUFMA

[Descrição da imagem]. Nas páginas seguintes consta na parte superior as palavras II SENILAC/FASB com letras maiúsculas na cor vinho e ao lado um círculo pequeno com a logo do evento e na parte inferior da página centralizada consta ilustrações coloridas de várias pessoas com deficiência praticando Artes. [Fim da descrição].

ANAIS DO II SEMINÁRIO NACIONAL INTERDISCIPLINAR DE LINGUAGEM E ACESSIBILIDADE COMUNICATIVA – SENILAC E II FESTIVAL ARTES SEM BARREIRAS – FASB





UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva
Vice-Reitor Prof. Dr. Leonardo Silva Soares



EDUFMA

EDITORA DA UFMA

Coordenadora Dra. Suênia Oliveira Mendes
Conselho Editorial Prof. Dr. José Carlos Aragão Silva
Prof. Dr. Luis Henrique Serra
Profª. Dra. Ana Caroline Amorim Oliveira
Prof. Dr. Márcio José Celeri
Profª. Dra. Diana Rocha da Silva
Profª. Dra. Raimunda Ramos Marinho
Prof. Dra. Débora Batista Pinheiro Sousa
Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva
Prof. Dr. Carlos Delano Rodrigues
Prof. Dr. Felipe Barbosa Ribeiro
Profª. Dra. Maria Aurea Lira Feitosa
Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas
Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior
Bibliotecária Iole Costa Pinheiro



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Associação Brasileira das Editoras Universitárias



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0.



Organização:

MARIA NILZA OLIVEIRA QUIXABA
RICARDO OLIVEIRA BARROS

**ANAIS DO
II SEMINÁRIO NACIONAL INTERDISCIPLINAR
DE LINGUAGEM E ACESSIBILIDADE
COMUNICATIVA – SENILAC
E
II FESTIVAL ARTES SEM BARREIRAS – FASB**

São Luís



EDUFMA

2024



Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Ricardo Oliveira Barros

Imagens na capa e no rodapé das páginas

@sketchify em canva.com

Revisão

Maria Nilza Oliveira Quixaba

Seminário Nacional Interdisciplinar de Linguagem e Acessibilidade Comunicativa (2.: 2024: São Luís, MA): Festival Artes sem Barreiras (2.:2024: São Luís, MA)

Anais do II Seminário Nacional Interdisciplinar de Linguagem e Acessibilidade Comunicativa – SENILAC e II Festival Arte sem Barreiras – FASB / Organização: Maria Nilza Oliveira Quixaba, Ricardo Oliveira Barros. – São Luís: EDUFMA, 2024.

218 p.

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5363-430-5

1. Linguagem e Acessibilidade comunicativa – Seminário – Anais. 2. Festival Artes sem Barreiras – Anais. 3. Arte – Linguagem – Seminário – Anais. I. Título.

CDD 371.9
CDU 376.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Neli Pereira Lima CRB 13 / 600

CRIADO NO BRASIL [2024]

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, eletrônico, mecânico, fotocópia, microimagem, gravação ou outro, sem permissão do autor.

| EDUFMA | EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Av. dos Portugueses, 1966 | Vila Bacanga

CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil

Telefone: (98) 3272-8157

www.edufma.ufma.br | edufma@ufma.br



APRESENTAÇÃO

Abrir um espaço de discussão que pudesse reunir ideias sobre a linguagem, a acessibilidade comunicacional e as artes, esta foi a motivação que levou à realização do 2º Seminário Nacional Interdisciplinar em Linguagem e Acessibilidade Comunicativa (SENILAC) e o 2º Festival Artes sem Barreiras (FASB), ocorridos no Centro Pedagógico Paulo Freire, no campus da Universidade Federal do Maranhão em São Luís - MA, nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2023.

Os eventos tiveram suas programações norteadas pelo tema “Arte e práticas educativas acessíveis em diferentes linguagens”. Durante este, ocorreram palestras, minicursos, rodas de conversa e mesas de debates, e simpósios temáticos.

O tema desse ano direcionou as discussões do seminário para o ambiente educacional, e buscou criar um local de troca sobre as experiências exitosas, os desafios e as soluções encontradas para que a acessibilidade da comunicação e das artes se concretizem.

Este volume reúne os resumos dos trabalhos apresentados durante os eventos, bem como artigos completos que foram enviados por alguns dos apresentadores. Dessa forma, mantemos os registros do que o evento propiciou criar, e esperamos contribuir para a ciência que se debruça pela interface acessibilidade-linguagens-arte.



SUMÁRIO

PROGRAMAÇÃO.....	11
------------------	----

RESUMOS.....	14
--------------	----

Arte, educação e tecnologia para o atendimento das pessoas com cegueira e deficiência visual 14

A TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES CEGOS E COM BAIXA VISÃO: uma abordagem a partir do livro o Pequeno Príncipe	15
---	----

AUDIODESCRIÇÃO: um recurso para acessibilidade e inclusão	16
---	----

A TRAJETÓRIA DE MULHERES CEGAS E SURDOCEGAS EM SÃO LUÍS: uma análise a partir da escolarização recebida na Escola de Cegos do Maranhão (ESCEMA) no período de 1960 a 1980.....	17
--	----

AUDIO BINAURAL: construção da paisagem sonora imersiva na pintura renascentista o nascimento de vênus.....	18
--	----

MY FAVORITE COLOR: o audiobook como ferramenta de ensino para crianças cegas.....	19
---	----

THE LAST OF US PART II: cognição corporificada e percepção sonora pela gameplay de jogadores com deficiência visual	20
---	----

MÍDIA E EDUCAÇÃO: o ensino da audiodescrição como prática de inclusão.....	21
--	----

Arte, educação e tecnologia para o atendimento das pessoas com surdez e deficiência auditiva 22

METODOLOGIAS UTILIZADAS PARA O ENSINO DE LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR: em pauta as práticas pedagógicas para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem.....	23
---	----

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) PARA ALUNOS(AS) OUVINTES: um relato de experiência sobre a prática pedagógica.....	24
--	----

VARIAÇÃO LEXICAL NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: sinais de Beiju e Cuscuz na grande ilha de São Luís.....	25
---	----

TERMINOLOGIAS DA LINGUÍSTICA EM LIBRAS: um campo de pesquisa inclusivo..	26
--	----

O CORPO SURDO NA HISTÓRIA E NO DISCURSO POÉTICO DA LITERATURA SURDA: a Libras como forma de resistência.....	27
--	----

REFLEXÕES E PERSPECTIVAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO NO MOVIMENTO ESCOTEIRO DE SÃO LUÍS-MA: <i>Mogli o menino lobo</i> da Língua Portuguesa para a Libras.....	28
--	----

DOCÊNCIA E SURDEZ: análise da trajetória de vida de professoras surdas.....	29
---	----

FORMAÇÃO EM LIBRAS PARA MEDIADORES CULTURAIS.....	30
---	----



O LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA EM MEIO AS TECNOLOGIAS	31
RESPEITÁVEL PÚBLICO SURDO: inclusão e acessibilidade como políticas na arte circense.....	32
PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE SINAIS: um estudo das gírias utilizadas pela comunidade surda de São Luís – MA.....	33
VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS NA LIBRAS: distinções no contexto da cultura popular	34
O USO DE CANÇÕES PARA O ENSINO DE LIBRAS.....	35
PRODUÇÃO TEXTUAL E FATORES DE TEXTUALIDADE: uma análise da produção escrita de surdos no ensino superior na cidade de São Luís-MA.....	36
A DOR E A DELÍCIA DE TORNAR-SE PROFESSOR INTÉRPRETE DE LIBRAS: relato de experiência na educação básica no município de Santa Inês-MA.....	37
O JOGO COMO RECURSO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DA LIBRAS PARA ALUNOS SURDOS E OUVINTES.....	38
POR UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	39
O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA COMO L2 NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: implicações na prática pedagógica, a partir da Proposta Curricular do Ministério da Educação (MEC).....	40
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	41
WITTGENSTEIN E OS “JOGOS DE LINGUAGEM”: contribuições no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos	42
A REEDIÇÃO DE GLOSSÁRIOS ONLINE EM FORMATO DE E-BOOK: um estudo sobre a produção do livro digital do Maranhão em Sinais.....	43
O SITE MARANHÃO EM SINAIS COMO INSTRUMENTO PARA A DIFUSÃO E ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	44
RECURSOS TECNOLÓGICOS E MATEMÁTICA EM LIBRAS: os obstáculos enfrentados pelos alunos surdos no processo de apropriação do conteúdo das quatro operações básicas.....	45
FORMAÇÃO DOS SINAIS DOS BAIRROS DE SÃO LUÍS	46
OS EMOJIS NA CONSTRUÇÃO DO VOCABULÁRIO DE ALUNOS SURDOS: uma estratégia em contexto bilíngue – Libras e Língua Portuguesa.....	47
OS IMPACTOS DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA OS TELESPECTADORES SURDOS NA NARRATIVA CINEMATOGRAFICA DO CURTA "CRISÁLIDA"	48
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO: relato de experiência das discentes do curso de Letras Libras.....	49
ASPECTOS LINGUÍSTICOS E TOPOGRÁFICOS NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: uma análise da fábula <i>A cigarra e a formiga em Libras</i>	50



LETRAMENTO VISUAL AOS ESTUDANTES SURDOS NA AQUISIÇÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA	51
OS TEXTOS MULTIMODAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O APRENDIZADO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA ALUNOS SURDOS.....	52
O ENSINO DA ESCRITA PARA PRODUÇÃO DE TEXTOS POR CRIANÇAS SURDAS ...	53
Arte, educação e tecnologia para o atendimento das pessoas com deficiência intelectual	54
PROMOVENDO A ACESSIBILIDADE ESCOLAR: uma análise da atuação dos Tutores em Paço do Lumiar.....	55
ESTRATÉGIAS, METODOLOGIAS E RECURSOS TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM SÃO LUÍS – MA.....	56
Arte, educação e tecnologia para o atendimento das pessoas com transtorno do espectro autista	57
MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E ATIVIDADES LÚDICAS PARA O ENSINO DE CRIANÇA COM AUTISMO.....	58
TRABALHOS COMPLETOS.....	59
A TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES CEGOS E COM BAIXA VISÃO: uma abordagem a partir do livro o Pequeno Príncipe	60
<i>MY FAVORITE COLOR: o audiobook</i> como ferramenta de ensino para crianças cegas.....	75
DOCÊNCIA E SURDEZ: ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DE VIDA DE PROFESSORAS SURDAS	86
PRODUÇÃO TEXTUAL E FATORES DE TEXTUALIDADE: uma análise da produção escrita de surdos no ensino superior na cidade de São Luís - MA	97
A DOR E A DELÍCIA DE TORNAR-SE PROFESSORES INTÉRPRETES DE LIBRAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SANTA INÊS/MA.....	109
O JOGO COMO RECURSO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DA LIBRAS PARA ALUNOS SURDOS E OUVINTES.....	124
O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA COMO L2 NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: implicações na prática pedagógica, a partir da proposta curricular do Ministério da Educação (MEC)	131
FORMAÇÃO EM LIBRAS PARA MEDIADORES CULTURAIS.....	142
WITTGENSTEIN E OS “JOGOS DE LINGUAGEM”: Contribuições no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos	156



OS IMPACTOS DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVA NA EXPERIÊNCIA DE IMERSÃO DOS TELESPECTADORES SURDOS NA NARRATIVA CINEMATOGRAFICA DO CURTA CRISÁLIDA.....	165
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO: relato de experiência das discentes do curso de Letras Libras.....	176
LETRAMENTO VISUAL AOS ESTUDANTES SURDOS NA AQUISIÇÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA	186
PROMOVENDO A ACESSIBILIDADE ESCOLAR: uma análise da atuação dos Tutores em Paço do Lumiar.....	193
TRABALHOS ARTÍSTICOS DO II FESTIVAL ARTES SEM BARREIRAS - FASB	209
TEUS PLANOS (tradução em Libras)	210
BOI DA LUA - PAPETE (tradução em Libras)	210
SE NÃO EXISTISSE O SOL (tradução em Libras)	211
VAI CHEGAR SUA VEZ EM LIBRAS (noiva cadáver)	211
ESCOLHO JESUS (em Libras).....	212
AMOR SEM LIMITES – LIBRAS.....	212
A CORRIDA DA VIDA - BRAULIO BESSA (tradução em Libras).....	213
LITERATURA DE CORDEL EM LIBRAS: Tradução do poema cordelístico ‘Do Lado Esquerdo do Peito’ (Bráulio Bessa)	213
ILHA DE SÃO LUÍS	214
NOSSA LÍNGUA.....	214



PROGRAMAÇÃO

11

23/10/2023
segunda-feira
II SENILAC

8:00 - Cadastramento e recepção

9:00 - Cerimônia de Abertura

9:30 - Conferência de abertura

Arte e Práticas Educativas Acessíveis em Diferentes Linguagens

Prof. Esp. Derocy Reis

11:30 - Apresentação cultural no auditório

14:00 - Minicursos (4 horas)

Metodologias de Pesquisa em Libras

Prof. Me. Ricardo Barros

Produção de materiais didáticos para o Atendimento Educacional Especializado

Prof. Esp. Simone Pinheiro,

Prof. Me. Silvia Cleide Piquiá dos Santos

Prof. Dra. Maria Nilza Oliveira Quixaba

Educação física acessível

Prof. Dra. Silvana M. M. da Silva

Prof. Dr. Alex Fabiano S. Bezerra

Prática para leitores e audiodescritores

Prof. Esp. Soraia Maria N. C. Faria

Prof. Esp. Hilda Diniz Dias

Prof. Esp. Flávio Góes

Prof. Esp. Thiago Cardoso

Atendimento ao estudante com deficiência intelectual

Prof. Dra. Teresa Cristina Castro Pinho

Expressão corporal acessível

Prof. Dra. Dayana Roberta Leal

Atendimento ao estudante do transtorno do espectro do autismo

Prof. Dra. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa



24/10/2023
terça-feira
II SENILAC

12

8:00 - Cadastro e recepção

8:30 - Simpósios temáticos

Arte, educação e tecnologia para o atendimento das pessoas com cegueira e deficiência visual.

Arte, educação e tecnologia para o atendimento das pessoas com surdez e deficiência auditiva.

Arte, educação e tecnologia para o atendimento das pessoas com deficiência intelectual.

Arte, educação e tecnologia para o atendimento das pessoas com transtorno do espectro autista.

14:00 - Roda de conversa:

Acessibilidade para surdos e ensurdecidos, e as práticas educativas para a difusão da Libras.

Prof. Roseane Lima Martins

Prof. Dra. Walkíria de Jesus França Martins,

Prof. Dra. Michelle Nascimento Cabral Fonseca

Mediadora - Prof. Esp. Roselane Laiza Lima Martins

14:00 - Roda de conversa:

Mulheres, deficiência e interseccionalidades

Prof. Esp. Louize Ludmilla Rodrigues Oliveira

Sra. Deline Cutrim

Sra. Priscila Selares

Sra. Liane Souza

Mediadora - Prof. Me. Claudiane Santos Araújo

16:00 - Mesa:

Institucionalização e acessibilidade

Prof. Esp. Carlivan Conceição Ferreira Braga (Secretário Municipal da Secretaria Extraordinária da Pessoa com Deficiência - SEMEPED)

V. Ex^a Alenilton Santos da Silva Júnior

Jose (Promotor do Centro de Apoio de Defesa dos Direitos das Pessoas Idosas e das Pessoas com Deficiência - Ministério Público),

Marilda Rosa (NAU/UEMA)

Denise Ferreira Costa (Coordenadora de Ações Inclusivas - CAI/IFMA

(IFMA/NAPNEE)

Beatriz Carvalho - SEDIHPOP

Mediadora - Prof. Dra. Maria Nilza Oliveira Quixaba

16:00 - Palestra:

Audiodescrição e inteligência artificial

Prof. Dr. Márcio Carneiro dos Santos

17:00 - Palestra (por videoconferência)

Práticas pedagógicas aplicadas à educação de surdos.

Prof. Dra. Edeilce Aparecida dos Santos Buzar



25/10/2023
quarta-feira
II SENILAC

IIFASB

8:00 - Exposição de artes plásticas do FASB

8:30 - Mesa:

Apresentação de trabalhos científicos de pessoas com deficiência.

Apresentadores -

Mediador -

10:00 - Intervalo

10:30 - Conferência do FASB (videoconferência)

Arte e acessibilidade na prática

Prof. Dra. Fernanda Machado

Mediador - Ricardo Barros

15:30 - Mostra competitiva

18:00 - Encerramento SENILAC e FASB

13



RESUMOS

Arte, educação e tecnologia para o atendimento das pessoas com cegueira e deficiência visual



A TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES CEGOS E COM BAIXA VISÃO: uma abordagem a partir do livro o Pequeno Príncipe

15

Kaline Pereira Raposo
Maria Nilza Oliveira Quixaba

Este trabalho intitulado “A Tecnologia Assistiva no ensino e aprendizagem de estudantes cegos e com baixa visão: uma abordagem a partir do livro o Pequeno Príncipe” apresenta dados da pesquisa em andamento realizada junto aos estudantes de graduação e do ensino médio. A pergunta que norteia este trabalho é: Como as Tecnologias Assistiva se inserem no processo de inclusão e ensino de estudantes cegos e com baixa visão? Assim sendo, o objetivo geral consiste em analisar como as Tecnologias Assistiva se inserem no ensino e aprendizagem de estudantes cegos e com baixa visão, visando a identificação de boas práticas de acessibilidade. Desse modo, podemos mensurar que as Tecnologias Assistiva são recursos que tornam a dinâmica da vida dos sujeitos mais fáceis. Na perspectiva de uma educação inclusiva, as Tecnologias Assistiva podem se configurar como um conjunto de aparatos que promovem o acesso e a participação dos estudantes, além contribuir para adaptar as necessidades, respeitando suas singularidades. No que tange aos aspectos metodológicos, esta pesquisa segue as orientações da abordagem qualitativa, exploratória e descritiva para a qual busca-se compreender os múltiplos sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos. Utilizou-se cinco questionários semiestruturado para a coleta de dados com questões abertas e fechadas. Assim sendo, os resultados obtidos apontam para a relevância do uso da descrição de imagens para um ensino inclusivo posto que, a pessoa com deficiência visual convivi diariamente com vários desafios e em muitos casos a imagem passa uma comunicação indispensável para o aproveitamento compreensão e desenvolvimento das habilidades e que as tecnologias assistiva pode servir como apoio nesse processo.

Palavras-Chave: Tecnologia Assistiva. LBI. Pessoa com Deficiência Visual.



AUDIODESCRIÇÃO: um recurso para acessibilidade e inclusão

16

Hilda Diniz Dias
Silvia Maria Rodrigues
Maria Nilza Oliveira Quixaba

Este estudo discute a audiodescrição como recurso para acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência visual. Ela vem sendo utilizada em diversos países desde a década de 1970 e no Brasil a partir de 2003. A necessidade da existência da audiodescrição nos espaços sociais, principalmente nos educacionais, têm se tornado cada vez mais frequente. A presença do audiodescritor, nos ambientes sociais têm garantido às pessoas com deficiência visual experienciar situações enriquecedoras. O tipo de pesquisa seguiu as da abordagem qualitativa e foi realizada no período de quinze de outubro a oito de novembro de 2020. Para saber às opiniões das quatro pessoas com deficiência visual sobre a audiodescrição, realizamos uma entrevista com cinco perguntas abertas. Constatamos mediante as informações obtidas que essas pessoas reconhecem a audiodescrição como elemento importante para que tenham garantida a acessibilidade de informações, que na maioria das vezes, são expressas por meio de imagens e possam serem repassadas por meio da fala, como a imagem de ambientes e localização de objetos e pessoas, fisionomias, performance, figurinos e outros. Como o mundo é rico em imagens e informações as pessoas cegas, idosos e com diferentes deficiências podem se beneficiarem dessa tecnologia que tem estado mais evidente atualmente.

Palavras-Chave: Deficiência Visual. Audiodescrição. Acessibilidade.



A TRAJETÓRIA DE MULHERES CEGAS E SURDOCEGAS EM SÃO LUÍS: uma análise a partir da escolarização recebida na Escola de Cegos do Maranhão (ESCEMA) no período de 1960 a 1980

17

Claudiane Santos Araujo

O objetivo deste estudo é mostrar o protagonismo e trajetória das mulheres cegas e surdocegas na educação maranhense a partir da escolarização recebida na Escola de Cegos do Maranhão (ESCEMA); Ademais, identificar as influências que a escola de cegos trouxe na vida de mulheres cegas e verificar de que forma acontecia o ensino primário na instituição desde a sua criação, para tanto, o marco temporal é de 1960 a 1980. A pesquisa é objeto de estudo do curso de doutoramento em educação, que busca dar destaque às Mulheres com Deficiência na História da Educação maranhense, com o viés de uma história das que foram apagadas dos registros e fontes históricas. Com o desenvolvimento dos estudos relacionados à interseccionalidade se observa a ressignificação de práticas educativas que contemplem o acesso das pessoas com deficiência à essas problematizações. Quando pensamos no verdadeiro sentido da educação, o de conduzir o sujeito ao descobrimento de si e do mundo, percebemos que a Educação Inclusiva não é tão complexa, e muito menos se discutir sobre gênero e deficiência. Nesse sentido, pretende-se aqui, estimular os debates e reflexões acerca dos desafios cotidianos que a mulher com deficiência enfrenta nas relações e nos espaços sociais, nessa perspectiva, o aporte teórico-metodológico são por meio do resgate das memórias, utilizando História Oral, por meio dos estudos de Alberti (2004) com entrevistas não-estruturadas e a História Social com o autor Burke (2003).

Palavras-Chave: Mulheres cegas e surdocegas, Escema. História oral. Memória.



AUDIO BINAURAL: construção da paisagem sonora imersiva na pintura renascentista o nascimento de vênus

18

Gabriel Gustavo Carneiro Braga
Jorge Leandro Martins Sousa
Rosinete de Jesus Silva Ferreira
Jefferson Saylon Lima de Sousa

O áudio binaural é a técnica de gravação que emula a audição humana, captando o áudio em três dimensões: distância, direção e profundidade. Essa técnica é muito utilizada no cinema, música e jogos digitais, mas seu uso pode ser direcionado também como recurso de acessibilidade para pessoas com deficiência visual, utilizando-se de sua imersão sonora nas audiodescrições. Essa aplicabilidade é estudada pela linha de pesquisa Processos Comunicacionais e Mídias - COMULTI vinculada ao Grupo de Pesquisa em Estratégias de Comunicação - GPECOM da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Para o presente artigo será realizado um recorte do trabalho de conclusão de curso (TCC), que está em andamento, intitulado: “Audiodescrição Binaural na pintura O nascimento de Vênus”, experimento sonoro, inclusivo e imersivo elaborado na pintura renascentista “O Nascimento de Vênus”, de Sandro Botticelli. A obra foi escolhida por apresentar elementos da paisagem sonora (Schafer, 2001), sendo possível a criação sonora de movimentos da paisagem sonora de alta fidelidade (hi-fi), a exemplo dos sons da natureza presentes na pintura. Elementos que podem ser captados em seu ambiente natural, com microfones/gravadores convencionais, bem como microfones/fones específicos para a gravação em áudio binaural ou ainda reproduzidos em estúdios de gravação com o auxílio de instrumentos de percussão para produção de efeitos. Com o presente trabalho, esperamos obter novas possibilidades na construção de elementos sonoros que contribuam com a imersão e acessibilidade da obra.

Palavras-Chave: Áudio Binaural. Paisagem Sonora. Audiodescrição.



MY FAVORITE COLOR: o audiobook como ferramenta de ensino para crianças cegas

19

Bárbara Liz Silva Souza
Rosinete de Jesus Silva Ferreira
Jefferson Saylon Lima de Sousa

A sala de aula pode ser, muitas vezes, um ambiente excludente às pessoas com deficiências. Então, quando falamos de alunos cegos no ambiente escolar as dificuldades e enfrentamentos são significativas, pois o corpo docente não está preparado tecnicamente para atender estes alunos. Tal despreparo, traz como consequência a ausência deste público no ambiente educacional e o aumento do capacitismo. Quando reconfiguramos o cenário para um ambiente mais restrito como o de escola de idiomas, a realidade não é diferente, pois leva-se em consideração, que boa parte do conteúdo apresentado é visual: são imagens em livros, desenhos, vídeos, revistas, dentre outros suportes didáticos. Neste sentido, pensando na prática de ensino da língua inglesa, aliada à pesquisa com áudio, é possível levantar a seguinte indagação: por que há ausência de pessoas cegas ou com baixa visão nos cursos de inglês? Seria a falta de tecnologia específica das escolas de idiomas para trabalhar com este público ou porque os alunos não videntes se sentem excluídos pelas abordagens adotadas? A partir da experiência com ensino da língua inglesa e com pesquisas no programa de iniciação científica com a temática áudio, começamos a indagar sobre as possibilidades de agregar as tecnologias sonoras na relação ensino-aprendizagem. Percebemos que o ambiente escolar, com foco no ensino de idiomas, tem se reinventado diante das ofertas de plataformas com cursos, no entanto, a acessibilidade àqueles que não detém o código visual, ainda é restrita. Neste sentido, estamos investigando sobre a importância do áudio, em forma de audiobook e audiodescrição, no ensino da língua inglesa. Partimos, portanto, da hipótese de que o áudio, aliado à audiodescrição, pode ser tido como uma mídia inclusiva, especialmente para alunos com deficiência visual - cegueira ou baixa visão. A audiodescrição pode ser compreendida como o ato de se traduzir imagens em palavras. Esse recurso “amplia o entendimento de pessoas com deficiência visual em todos os tipos de eventos, sejam eles acadêmicos, científicos, sociais ou religiosos, por meio de informação sonora” (Motta, 2016, p. 02). Neste sentido, na primeira parte da investigação, utilizamos pesquisa bibliográfica, que envolve documentos e pesquisa histórica, que aponta para perspectivas positivas e possibilidades de utilização do audiobook com audiodescrição como recurso didático e inclusivo no ensino da língua inglesa.

Palavras-Chave: Acessibilidade. Educação. Inglês.



THE LAST OF US PART II: cognição corporificada e percepção sonora pela gameplay de jogadores com deficiência visual

20

Jorge Leandro Martins Sousa
Gabriel Gustavo carneiro Braga
Jefferson Saylon Lima de Sousa
Carlos Benedito da Silva Alves

O presente trabalho apresenta uma discussão teórica de questões das mídias digitais sobre mediação entre videogame e experiência de gameplay dentro de uma abordagem cognitiva de som e sonoridades como mediadores entre jogo de videogame com recursos de acessibilidade sonora e jogadores com deficiência visual. O objetivo é mostrar como jogadores com deficiência visual, através apenas da percepção sonora, tem uma experiência de gameplay com o jogo *The Last Of Us Part II* (Naughty Dog, 2020). Foram selecionados para a análise dois canais na plataforma do Youtube, com entrevistas semiestruturadas e experiência de gameplay: “LEY*Demolidor”, jogador com deficiência visual adquirida. O segundo é o “Cegos da Maldade”, nickname da dupla de amigos, Maurício Castilho, possui baixa visão e Marcelo Oliveira, cego congênito. A partir da experiência de gameplay de jogadores com deficiência visual, buscou-se entender/discutir e a pensar outra cognição (Kastrup, 2008) desassociada da centralidade da visão na modernidade que serviu de modelo para a indústria dos videogames. O videogame *The Last Of Us Part II* (Naughty Dog, 2020) é um game extremamente visual, mas todo aspecto imagético é descentralizado, baseado nas configurações de acessibilidade sonora para jogadores com deficiência visual. O som passar a ser o fator principal para a gameplay e narrativa do jogo, seja pela trilha sonora e efeitos sonoros, Sound Design e todas as inferências auditivas que estão compostas dentro do jogo. A base teórica da pesquisa está circunscrita na perspectiva de conceitos de cognição (Kastrup, 2008), cognição corporificada (Regis; Messias e Perani, 2022), som/sonoridades (Menezes, 2016) e videogame (Messias, 2020).

Palavras-Chave: Cognição. Corporificada. Videogame. Deficiência Visual.



MÍDIA E EDUCAÇÃO: o ensino da audiodescrição como prática de inclusão

21

Rosinete de Jesus Silva Ferreira
Jefferson Saylon Lima de Sousa
Gabriel Gustavo Carneiro Braga
Jorge Leandro Martins de Sousa

Inclusão e acessibilidade são pautas necessárias ao debate nos tempos atuais. Com propósito de contribuir com essa discussão, nosso objetivo é refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas na disciplina Mídia e Educação (2020), presentes na matriz curricular do Curso de Comunicação Social - Rádio e Televisão da Universidade Federal do Maranhão. A disciplina tem como proposta refletir sobre o campo da Educomunicação, assim como sua interface entre Comunicação e Educação. Ao pensarmos nesta interseção urge a necessidade de uma comunicação dialógica privilegiando os processos de inclusão e acessibilidades, que podem ser compreendidos como a utilização segura dos espaços, assim como das edificações, serviços de transporte, dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação. Nessa perspectiva o objetivo da disciplina é proporcionar ao educando o conhecimento sobre comunicação inclusiva e desenvolvimento de produtos que façam uso de tecnologias assistivas (TA) no processo de consumo e imersão nas mídias. Neste caso em específico, foca-se no público com deficiência visual a partir da aplicação de textos audiodescritivos em produtos imagéticos e/ou audiovisuais. A metodologia no primeiro módulo da disciplina consiste em discussão em torno dos conceitos de “acessibilidade” e “comunicação inclusiva”. Em um segundo momento os alunos criam roteiros e desenvolvem produtos audiodescritos. O resultado são produções que contenham audiodescrição pensadas para obras de arte, videocliques dentre outros formatos que carecem da acessibilidade proposta pela inserção da linguagem sonora a fim de que haja compreensão do uso da acessibilidade não só na sala de aula, mas também, o uso da inclusão no processo de comunicação.

Palavras-Chave: Mídia. Educação. Acessibilidade. Tecnologia Assistiva. Audiodescrição.



RESUMOS

Arte, educação e tecnologia para o atendimento das pessoas com surdez e deficiência auditiva



METODOLOGIAS UTILIZADAS PARA O ENSINO DE LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR: em pauta as práticas pedagógicas para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem

23

Claudiane Santos Araujo
Maria Nilza Oliveira Quixaba
Arenilson Costa Ribeiro

O objetivo desta pesquisa é propor metodologias para docentes que possam ser utilizadas para o ensino da Libras como segunda língua nos cursos de Licenciatura no Ensino Superior. Desde a regulamentação da lei da Libras por meio do Decreto 5.626/2005, que a disciplina Libras tem sido obrigatória nos cursos de licenciaturas. Posto isso, entende-se a relevância do processo de ensino aprendizagem da Libras na formação de futuros professores, para que em suas atuações possam dar aos alunos surdos condições apropriadas, respeitando seus aspectos linguísticos e culturais. A fim de fundamentar este trabalho, faz-se uso principalmente os estudos de propostas didáticas e fazeres pedagógicos de Candau (2020), Quadros (2019) sobre os aspectos linguísticos da Libras; e Sutton-Spence (2021) acerca da Literatura em Libras. Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, pois visa discorrer sobre a qualidade das metodologias aplicadas à disciplina Libras nos cursos de graduação da Universidade Federal do Maranhão. Portanto, para que se atingisse o objetivo proposto, seguiu-se o seguinte percurso: abordagens educacionais que perpassaram a educação de surdos e vocabulário para a comunicação em Libras; discussões sobre os níveis linguísticos e gramaticais da língua brasileira de sinais; e introdução à literatura em Libras e dramaturgia sinalizada em Libras. Como resultado os discentes de graduação adquiriram conhecimentos básicos da Língua Brasileira de Sinais - Libras, de forma contextualizada, considerando as especificidades da mesma e os seus aspectos históricos, legais, antropológicos, linguísticos e gramaticais.

Palavras-Chave: Metodologias de ensino. Libras. Ensino e aprendizagem de segunda língua.



O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) PARA ALUNOS(AS) OUVINTES: um relato de experiência sobre a prática pedagógica

24

Ana Thayrla Pereira Silva Pires Azevedo
Claudiane Santos Araújo

O presente trabalho tem como mecanismo metodológico um relato de experiência (RE) (DALTRO: FARIA, 2019), a partir da vivência como professora da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), por meio do projeto de extensão do departamento de Letras (DELER) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), ocorrido no Núcleo de Cultura Linguística do Maranhão (NCL). Os alunos em questão são da faixa etária - adultos, ouvintes e têm o português como primeira língua (L1). A experiência relatada apresenta atividades metodológicas que contribuíram para o desenvolvimento desse aprendizado. Esta pesquisa tem por objetivo compreender como se dá a prática pedagógica segundo a teoria Sociointerativa (VYGOTSKY, 2007) e significativa (AUSUBEL, 2003) no contexto do ensino da Libras para alunos adultos ouvintes do curso de módulo intermediário, a fim de atingirem as competências básicas para uma comunicação em Libras. Além disso, analisar o processo de ensino e aprendizagem dos discentes no decorrer da experiência; discorrer sobre as vivências e os saberes adquiridos no percurso do curso; por fim, constatar a eficácia da prática pedagógica sociointerativa e significativa no ensino da Libras. A metodologia utilizada foi de natureza bibliográfica e narrativa (RE). Para execução da pesquisa, que está em andamento, foram realizadas atividades em sala de aula no intuito de averiguar o aprendizado na língua de sinais e contribuir significativamente no desenvolvimento dos discentes.

Palavras-Chave: Ensino. Aprendizagem. Libras.



VARIAÇÃO LEXICAL NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: sinais de Beiju e Cuscuz na grande ilha de São Luís

25

Renan Pires Azevedo
Wendel Silva dos Santos

Partindo-se da compreensão de que as línguas são vivas e que por essa razão mesmo, atravessam os processos de variação e mudança linguística, esta pesquisa objetiva analisar a variação lexical para beiju e cuscuz, parte do campo semântico Alimentos, na língua de sinais brasileira produzida em quatro cidades da chamada região metropolitana de São Luís, que engloba a capital, de mesmo nome, além das cidades de São José de Ribamar, Raposa e Paço do Lumiar. O aparato teórico-metodológico é o da Sociolinguística Variacionista (Labov, 2008[1972]), e, com o interesse de descrever os fatos linguísticos no espaço geográfico abaixo demonstrado e no tempo em que ocorrem (Cardoso, 2016) os fatos linguísticos aqui analisados, apoia-se, também, nas orientações metodológicas da Dialetoлогия, além dos estudos sobre a língua de sinais (Quadros, 2012) e da proposta para a noção de comunidades de prática (Eckert, McConnell-Ginet, 1992). Discute-se que a variedade sociolinguística do português maranhense já vem sendo sistematicamente descrita (Alves, 2015; Santos, 2015; 2020; Barbosa, 2016), e, do ponto de vista da dialetologia, os trabalhos desenvolvidos pelo Atlas Linguístico do Maranhão - ALiMA (Ramos; Bezerra; Rocha; 2005; 2006; 2010; Ramos et al, 2019) mostram a solidez de pesquisas baseadas nos dados coletados para a elaboração desse Atlas, mas que o mesmo não ocorre com a língua de sinais. Assim, este trabalho contribui para a compreensão do sistema linguístico da Libras e do estudo da variação lexical na sinalização da comunidade surda presente nas cidades de São Luís, São José de Ribamar, Raposa e Paço do Lumiar. Ressalta-se que a escolha dessas cidades da região metropolitana da Ilha de São Luís, Maranhão, se dá pelo fato de possuir muitas pessoas com deficiência auditiva (IBGE, 2010). De cada uma das localidades foram selecionados dois informantes surdos para serem entrevistados: um masculino e um feminino, totalizando 08 surdos entrevistados. Para cada indivíduo surdo, informante da pesquisa, foi disponibilizado um termo de consentimento livre e esclarecido, que foi assinado, em que permitiam a gravação e posterior análise dos sinais produzidos, garantindo-se a preservação de sua identidade. Os resultados para a sinalização lexical proposta é que mulheres não apresentaram diferenças significativas. Além disso, evidencia-se o fato de que os sujeitos surdos da pesquisa, ao apresentarem variação na realização do sinal aqui estudado, apontam para a importância de que processos de variação precisam avançar nessa direção. O trabalho que aqui se apresenta, busca contribuir para a ampliação desses estudos.

Palavras-Chave: Beiju. Cuscuz. Variação Lexical.



TERMINOLOGIAS DA LINGUÍSTICA EM LIBRAS: um campo de pesquisa inclusivo

26

Ruan Pires Azevedo
Luís Henrique Serra

O presente trabalho tem como ponto de partida a realidade das pessoas surdas que têm interesse na formação em Letras. Considerando que o curso de Letras-Libras e outros cursos de Letras têm recebido muitos surdos com interesse na formação em Linguística, apresenta-se a necessidade de um instrumento linguístico que busque o acesso e inclusão desses indivíduos no curso e na discussão de áreas no campo da Linguística. Nessa direção, os gêneros de natureza repertorial, como glossários e dicionários, são um importante caminho. O objetivo geral do trabalho é elaborar um glossário multimodal da área da Linguística, visando a inclusão e formação de uma comunidade de surdos especialistas no campo da Linguística. A pesquisa também tem como objetivo apresentar a metodologia de recolha e apresentação dos sinais-termo da área da Linguística em um glossário multimodal com um verbete constituído por definição, exemplos na frase, links do Youtube, QR code e local onde é realizado o sinal. Para fundamentar este trabalho, usou-se como pressupostos teóricos da área da Libras (Quadros, 2004, 1997) Terminologia (Krieger; Finatto, 2021;) e glossário/sinalário de termos técnicos em Libras (Stumpf, 2005), além de trazer a noção de comunidade discursiva (Swales, 1990). A metodologia utilizada foi de natureza bibliográfica e descritiva. Para execução da pesquisa, foi organizado um corpus de textos escritos do campo da Linguística, postos no programa AntConc, no qual foram selecionados alguns termos que serão analisados e coletados os correspondentes em Libras, que vão compor o glossário multimodal dos sinais-termos da Linguística em Libras. Para tanto, foram realizadas entrevistas com profissionais Tradutores-Intérpretes de Libras e surdos com formação no curso de Letras-Libras.

Palavras-Chave: Glossário. Linguística. Libras.



O CORPO SURDO NA HISTÓRIA E NO DISCURSO POÉTICO DA LITERATURA SURDA: a Libras como forma de resistência

27

Renan Pires Azevedo

Tratar o sujeito surdo no campo poético implica em concepções do sujeito surdo atravessado na/pela história, perpassa pela concepção de língua até a legitimação da Libras. Será utilizado o arcabouço teórico da Análise do Discurso materialista (Orlandi, 2013; Pêcheux, 2015) e a semiótica (Barros, 1997) que nos darão base para as análises, além da explanação da Libras (Quadros; Karnopp, 2004) e a produção poética surda como manifestação da literatura surda (Strobel, 2008). Ademais, conheceremos o arquivo e recorde discursivo a ser analisado nesta pesquisa e as análises dos efeitos de sentido de resistência na produção poética da literatura surda, em específico, será analisado a poesia surda Pra sempre, gravado pelo professor surdo Rodrigo Custódio e publicado no YouTube, para alcançar nossos objetivos. O presente trabalho se justifica pela necessidade de analisar, semiótico discursivamente, a materialização do sentido de resistência nas imagens da produção poética surda. Assim, a análise da produção de sentido será realizada na ordem do visual-espacial, por meio da Libras e da visualidade, que ultrapassa a unidade verbal e escrita dos textos. Dessa forma, o corpo surdo constituído na/pela história discursiva poeticamente e produz sentidos de resistência por meio da literatura surda. Esta pesquisa é de caráter qualitativo-descritivo. A partir desta análise, compreendemos que o discurso surdo rompe com discursos já enraizados relacionados à prática ideológica ouvintista. Desse modo, os efeitos de resistência são oposições ao ouvintismo ou a tentativa de “normalizar” os sujeitos surdos. Assim, os corpos surdos constituídos de uma posição ideológica produzem significação por meio da literatura surda.

Palavras-Chave: Surdo; Literatura surda; Discurso.



REFLEXÕES E PERSPECTIVAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO NO MOVIMENTO ESCOTEIRO DE SÃO LUÍS-MA: *Mogli o menino lobo* da Língua Portuguesa para a Libras

28

Perla Cristina Cunha Barbosa
Arenilson Ribeiro
Ricardo Barros

A presente pesquisa busca analisar escolhas tradutórias do texto *Mogli, o menino lobo* da Língua Portuguesa para a Libras e como essa tradução pode colaborar no trabalho de inclusão das crianças surdas no ramo lobinho do Movimento Escoteiro de São Luís- MA. Para tanto, analisaremos de que forma a tradução se adequa à proposta de aprendizado do escotismo, levando em consideração o POR (Princípios, Organização e Regras) existentes no Movimento Escoteiro do Brasil. A proposta se justifica por abrir a discussão sobre a inclusão de criança surda no ramo lobinho, tendo em vista que a obra *Mogli, o menino lobo* é um marco simbólico para as crianças do ramo lobinho. Ela direciona os adultos a como trabalhar o aprender fazendo e a autonomia dessas crianças, portanto, sua tradução para Libras tende a colaborar para o aprendizado e inclusão da criança surda nesse contexto. Esse estudo é um comentário à tradução da obra citada. Para compor a pesquisa, utilizaremos o POR, que é o guia básico dos fundamentos do escotismo para nos guiar em relação ao Movimento Escoteiro e seu método educativo. Buscaremos estabelecer as relações entre esse guia e a tradução, que será analisada a partir dos escritos de Sutton-Spence (2021), e Albres, Caramano e Santos (2022), e da perspectiva funcionalista de tradução de Nord (2018). Com a pesquisa esperamos apontar caminhos para a tradução que levem em conta o público e o contexto, visando a inclusão dos surdos no movimento de escotismo, que tem sido uma importante ferramenta na divulgação de valores sociais solidários.

Palavras-chave: Movimento Escoteiro. Tradução para Libras. Inclusão de surdos.



DOCÊNCIA E SURDEZ: análise da trajetória de vida de professoras surdas

29

Jacirema de Jesus Bezerra Batista
Claudiane Santos Araújo

O objetivo deste estudo é conhecer a trajetória de vida de mulheres surdas professoras no município de São Luís por meio de suas narrativas autobiográficas além de entender as narrativas autobiográficas como parte da realidade da profissão docente integrando as questões que envolvem a surdez e a categoria gênero; e analisar os percursos que envolvem a profissão docente por mulheres surdas atrelado a área do ensino de Libras. Tal investigação se faz necessária mediante a situação crescente das discussões sobre a profissionalização de sujeitos surdos em geral, principalmente no que diz respeito à inclusão destes no mercado de trabalho, emerge-se a voz e papel de protagonismo da mulher na sociedade em espaços diversos. Desse modo, esta pesquisa de abordagem qualitativa, elege como problema: como se dá a vivência da profissão docente por mulheres surdas que atuam como professoras de Libras por meio de seus relatos autobiográficos? Nesse sentido, esta investigação se constitui num espaço de disputa pela discussão de sujeitos que são atravessados por questões interseccionais, aqui em específico, as relações de gênero, surdez (deficiência) juntamente com questões que envolvem a profissão docente e como estas categorias formam mulheres com trajetórias de vida que construíram esse perfil de profissional do ensino que é mulher, deficiente e docente da área de língua. Para compor o corpus desta pesquisa, elegemos como principal instrumento de coleta de dados as entrevistas narrativas de acordo com a visão de Minayo (2016) e assim mostrar a história dessas mulheres que somam na luta pela igualdade de oportunidades e reconhecimento profissional, linguístico, a exemplo de Keller (2008), dentre outras. As mulheres surdas tem uma visibilidade social e política menor se formos considerar somente a questão de gênero e por isso, essas duas categorias unidas, lutam por meio da resistência para ultrapassar esse espaço do lugar de oprimido. Aborda-se para o desenvolvimento desta pesquisa em andamento, a natureza qualitativa e quanto à abordagem do problema; explicativa de acordo com Prodanov e Freitas (2013)

Palavras-chave: Docênci. Surdez. Mulher-Surda.



FORMAÇÃO EM LIBRAS PARA MEDIADORES CULTURAIS

30

João Emanuel Moreno Bezerra
Paula Francinete Barros Bezerra

O presente trabalho aborda o projeto "Formação em Libras para Mediadores Culturais", cujo objetivo é capacitar profissionais que atuam em espaços culturais para se comunicarem eficazmente com pessoas surdas, promovendo a acessibilidade e a inclusão desses indivíduos em ambientes culturais. Na introdução, contextualizamos a presença da arte na formação humana e destacamos a importância da mediação cultural como recurso para promover o acesso à cultura. A fundamentação teórica apresenta uma discussão detalhada sobre a relação entre a arte e a mediação cultural, ressaltando a necessidade de considerar a acessibilidade para pessoas com deficiência, particularmente aquelas que utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras). O texto enfatiza a importância da formação em Libras para os mediadores culturais como um meio de melhorar a comunicação e facilitar a participação de pessoas surdas em espaços culturais. O desenvolvimento do trabalho descreve as diferentes etapas do projeto, que abrangem tópicos específicos em blocos de conhecimento. Cada bloco foca em aspectos distintos da Libras e sua aplicação na mediação cultural, promovendo a prática e o aprendizado ao longo de um período de três meses. São discutidos os desafios enfrentados durante o projeto, como greves de transporte público e altas taxas de desistência por parte dos inscritos, ressaltando a importância de estratégias para aumentar a participação em futuras formações. A conclusão do trabalho realça a relevância do projeto como um meio de formação inicial e continuada para profissionais que atuam em espaços culturais, destacando seu papel na promoção da acessibilidade e inclusão de pessoas surdas. Além disso, ressaltamos o potencial da mediação cultural como uma ferramenta abrangente para a promoção da acessibilidade comunicacional e atitudinal em diversos contextos culturais e educacionais.

Palavras-Chave: Mediação cultural. Libras. Formação de Mediadores Culturais.



O LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA EM MEIO AS TECNOLOGIAS

31

Carlos Alberto Claudino Silva Júnior

O objetivo desse trabalho é fomentar debates sobre o Livro Didático para o Ensino da Língua de Sinais Brasileira - LSB, esse, presente desde o início da Organização Educacional do Surdo no Brasil com o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, assim, as literaturas narram que o primeiro livro apresentando os sinais para o ensino da língua veio da França, que ao passar dos anos passou a ser reproduzido e implementado, outro registro está logo após a regulamentação da língua de sinais no Brasil, um livro didático com o objetivo mediar o ensino/aprendizado da LSB, organizado por diferentes pesquisadores da língua em convênio com o Ministério da Educação - MEC. Atualmente, com a tecnologia mais presente na educação permitindo avanços significantes ao relacionar com o livro por proporcionar diferentes interações no contexto linguístico. Nesse sentido, optamos por fazer o uso das pesquisas bibliográfica, exploratória, qualitativa e de caso, por proporcionar reflexões sobre as teorias que promove e faça com que o livro didático deixe a amostra um dos artefatos culturais, vinda de uma língua visou espacial. Assim buscaremos compreender qual a relevância do livro didático para o ensino da língua acompanhar as tecnologias, objetivando deixar a amostra e revele algumas características de uma língua visou espacial.

Palavras-Chave: Livro didático. Representatividade. Tecnologias educacional.



RESPEITÁVEL PÚBLICO SURDO: inclusão e acessibilidade como políticas na arte circense

32

Edneide Maria Ferreira Santos
Arenilson Costa Ribeiro
Ricardo Oliveira Barros

A proposta deste trabalho busca ressaltar a importância da presença do tradutor intérprete de língua de sinais e português (TILSP) no cenário do circo, para romper as barreiras da comunicação e atender as necessidades linguísticas do público surdo. O universo circense é rico em comunicação corporal presente na atuação de todos os artistas que integram o espetáculo. Além disso, o circo é visto como um ambiente prazeroso de aprendizagem, transmitindo conhecimentos e sentimentos. Disponibilizar eventos artísticos, para que todos possam apreciar em condições de igualdade as diversas formas de arte, é uma maneira de promover a inclusão cultural. Por outro lado, a ausência da acessibilidade em Libras nas atrações circenses pode significar uma participação incompleta de pessoas surdas. Tornar o circo acessível (Lei nº 10.098/2000) e inclusivo (Lei nº 13.146/2015) significa atender tais direitos das pessoas com deficiência, o que configura um dos grandes desafios da sociedade contemporânea. O referencial teórico está pautado em Leite (2020), sobre o uso educativo do circo; Silva (2020), que traz a temática da acessibilidade para o circo; no Ministério da Educação e Cultura (2004), acerca das competências metodológicas e técnicas da interpretação, entre outros. Tendo como base os conceitos pesquisados nestes estudiosos e no órgão do governo Federal (MEC), fizemos entrevista com TILSP que tiveram experiências de interpretação em eventos culturais. Dessa forma, buscamos promover uma discussão sobre os aspectos relacionados à presença desses profissionais nesse espaço, para proporcionar a inclusão, a acessibilidade, e a experiência cultural completa das pessoas surdas.

Palavras-Chave: Arte circense. Políticas de inclusão e acessibilidade. Tradutor Intérprete de Libras.



PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE SINAIS: um estudo das gírias utilizadas pela comunidade surda de São Luís – MA

33

Esteliude Santos Cardoso
Maria Nilza Oliveira Quixaba

O presente estudo tem como objetivo compreender os processos morfológicos de formação de sinais das gírias utilizadas pela comunidade surda de São Luís. A pesquisa surgiu, do desdobramento de pesquisas dos sinais das gírias utilizados pelos surdos Ludovicense e coletado pelo grupo MA em Sinais, que foi minuciosamente transformada nesta pesquisa intitulada, “Processos de formação de sinais: um estudo das gírias utilizadas pela comunidade surda de São Luís - MA.” A pesquisa ainda está em andamento; analisa-se, 25 sinais - gírias do site MA em Sinais. As gírias, como fenômeno linguístico e social, costumam ser utilizadas em contextos informais, carregam valores culturais das comunidades e assim, estudar essas manifestações no locus em que se situa essa pesquisa, o que pode nos evidenciar facetas tanto do aspecto estrutural dos sinais, correspondendo ao recorte temático elegido, como os aspectos morfológicos de sua formação. A metodologia alicerça-se nos estudos qualitativos e descritivos. Tendo com aporte orientador a abordagem histórico cultural. Conclui-se inicialmente que a análise morfológica dos sinais de gírias permite perceber os elementos estruturantes que compõem o sinal, conhecer um modo de comunicação dos surdos muito particular que circula nas suas interações e que na maioria das vezes esses sinais têm características icônicas, trazendo um componente referencial que permite relacionar com a mensagem correspondente.

Palavras-Chave: Gírias. Surdos Ludovicense. Formação dos sinais - Libras.



VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS NA LIBRAS: distinções no contexto da cultura popular

34

Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira
Ilka Janaira Martins Padilha Pinheiro
Clayton Gabriel Pavão Ferreira
Marta Maria Portugal Ribeiro Parada

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), assim como as línguas orais auditivas possuem variações, tendo diferentes formas de se expressar, a depender das regiões ou mesmo comunidades linguísticas; ou seja, os sinais variam de diferentes regiões ou comunidades surdas, o que a ratifica, ao mesmo tempo em que a legitima como língua. O objetivo desta pesquisa é analisar as variações linguísticas que acontecem dentro da Libras, focalizando os sinais de elementos da cultura popular, tais como “bumba meu boi”, “tambor de crioula”, “divino espírito santo”. A metodologia utilizada foi de caráter bibliográfico e estudo de campo, uma vez que o trabalho ora proposto tem como objetivo descrever como esse fenômeno ocorre na Língua Brasileira de Sinais, a partir de pesquisas já realizadas na área ou de sinais coletados entre surdos ludovicenses. Como aporte teórico, nos fundamentamos nos estudos de Labov (1972) e Bagno (1999) os quais abordam a variação na Língua, podendo estes contribuir com os estudos nas pesquisas acerca da Língua de Sinais. Trabalhamos ainda, com Bakhtin (2003), em seus estudos sobre autoria e produção de sentidos, discutindo como se formam os enunciados/sinalizações em Libras, com base naqueles que os criam, ou seja, dos sujeitos surdos. Os resultados iniciais da análise apontam que a variação pode ocorrer em razão da dificuldade que as pessoas surdas encontram, em relação aos elementos da cultura popular maranhense, assim como na distância geográfica existente entre diferentes grupos linguísticos, formados por pessoas surdas.

Palavras-chave: Libras. Variações. Linguística. Cultura Popular.



O USO DE CANÇÕES PARA O ENSINO DE LIBRAS

35

Veronica França
Ricardo Barros

Este trabalho tem por objetivo mostrar as possibilidades e a importância do uso de canções para o ensino da Língua Brasileira de Sinais, a Libras. As canções fazem parte do cotidiano da sociedade brasileira, na qual surdos e ouvintes estão inseridos. Visando a acessibilidade da comunidade surda, é comum vermos versões de canções em Libras sendo difundidas por tradutores, ouvintes e surdos, por meio de vídeos na internet. Além disso, canções são executadas por corais de surdos nas escolas bilíngues ou inclusivas. Percebe-se, dessa forma, que canções em Libras estão presentes no cotidiano da comunidade surda. Assim, buscamos compreender como estas podem ser utilizadas para ensinar Libras para surdos e para ouvintes. Esse trabalho se baseia nos escritos de Ferreira e Queiroz (2021), Mathias (2019), Melo e Bussolotti (2020) e Ramos (2023), todos explorando canções ou música como recurso metodológico para o ensino de Libras; e em Quixaba, Cardoso e Perry (2019) sobre o uso de canções na produção de recursos educacionais para surdos. É um trabalho de natureza básica e abordagem qualitativa, com procedimentos de pesquisa exploratória. Buscamos analisar traduções de canções e identificar possíveis usos para o ensino de Libras. Esperamos, com esse trabalho, contribuir para os estudos sobre didática da língua de sinais. Esse trabalho tem grande relevância para a comunidade surda para desmitificar as pré-noções existentes na maioria dos indivíduos quando associa música e surdez como elementos insociáveis.

Palavras-chave: Ensino de Libras; Canções; Recursos metodológicos.



PRODUÇÃO TEXTUAL E FATORES DE TEXTUALIDADE: uma análise da produção escrita de surdos no ensino superior na cidade de São Luís-MA

36

Gracy Kelia Lopes Silva
Jacinilde Estrela Ribeiro

Este trabalho tem como foco a compreensão e reflexão sobre o processo e experiências da escrita do português de surdos graduados ou que estão se graduando, em São Luís, Maranhão. O estudo é realizado a partir de pesquisa de campo, de cunho qualitativo, que teve como recursos dados secundários e primários. Por não ser um processo fácil no que tange à educação especial de surdos, teve-se, como ponto de partida deste trabalho, o objetivo de verificar, por fatores textuais - como coesão e coerência - o grau de informação, intencionalidade e aceitabilidade dentro de um contexto de produção textual. A pesquisa foi realizada na Associação dos Surdos do Maranhão - ASMA, com 07 (sete) surdos, entre graduados e com graduação incompleta, que foram convidados a produzir um texto escrito, com tema visual e atual. Os resultados da análise textual evidenciaram o desafio que é a adaptação dos sujeitos surdos a um universo majoritariamente ouvinte, as dificuldades de transitar entre a língua de sinais e a língua portuguesa, de pensar em uma língua e escrever em outra, a necessidade de manter referenciais identitários valorizados aos olhos dos ouvintes, além da importância de reorganizar pensamentos e partir para outro campo na modalidade escrita.

Palavras-chave: Fatores de textualidade. Produção textual de surdos. Modalidade escrita.



A DORE E A DELÍCIA DE TORNAR-SE PROFESSOR INTÉRPRETE DE LIBRAS: relato de experiência na educação básica no município de Santa Inês-MA

37

Gracy Kelia Lopes Silva
Erlana Gomes
Antônio Carlos Macedo
Fernando Muniz

Historicamente as pessoas com deficiência estiveram excluídas da sociedade, sobretudo, no que se refere a educação. Nesse contexto, estão inseridas as pessoas surdas que em algumas sociedades não tiveram direito à vida e ao longo dos anos direitos foram sendo adquiridos, mas ainda há muitos desafios a serem superados. Deste modo, objetiva-se com este trabalho: Compartilhar narrativas e experiências como professores de alunos surdos; refletir sobre os desafios, avanços e as implicações na educação de surdos no município de Santa Inês/MA. A justificativa do município de Santa Inês trata-se de ser o local de trabalho dos autores. Escolhemos como metodologia de trabalho: As reflexões sobre nossa prática docente o qual nomeamos de “relato de experiência”, contemplando narrativa docente como (auto)biográficas, partindo do pressuposto que são narrativas construídas a partir da prática docente construídas em nossas vivências na modalidade de educação de surdos. Resultados: O município de Santa Inês avançou no que se refere a educação especial com atendimentos aos alunos surdos com intérpretes de libras em sala regular, bem como, atendimento no contraturno no Atendimento Educacional Especializado - AEE, oficinas de libras em salas que há alunos surdos matriculados, ensino de libras com instrutores surdos, mas mesmo com esses avanços, há desafios na rede municipal que impedem uma inclusão na sua totalidade. Conclusão: Os resultados deste trabalho apontam na possibilidade de uma prática libertadora onde os alunos aprendem e se tornam sujeitos ativos na sociedade e são capazes de transformar sua realidade e saírem da condição de discriminação o qual estiveram durante anos na sociedade.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Surdez. Relato de Experiência.



O JOGO COMO RECURSO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DA LIBRAS PARA ALUNOS SURDOS E OUVINTES

38

Helen Vanessa Silva Lopes
Vandilma Sousa Aguiar
Neliane da Silva Mesquita Mulato
Teresa Cristina Lafontaine

Este trabalho objetiva discutir a respeito da implementação de atividades lúdicas na metodologia de ensino da Língua Brasileira de Sinais para o aprendizado dos educandos surdos e ouvintes. Como o jogo "Vocalibrando" pode auxiliar no processo ensino aprendizagem dentro da sala de aula. O percurso metodológico desta produção foi composto por uma parte teórica e uma prática. Para alicerçar o campo teórico, foi realizada uma pesquisa bibliográfica fundamentada nos autores: Kishimoto (2011), Maluf (2004), Massa, (2015), Paiva (2017), Rezende (2020), na busca de apresentar a contribuição dos recursos pedagógicos lúdicos para as práticas em sala de aula e compreender como as teorias behaviorista e sociocultural, embasam o ensino através do lúdico. Já referente a parte prática, esta contou com a ação direta das pesquisadoras visto que pensaram, produziram e aplicaram o recurso. Por meio da aplicação do jogo pode-se perceber o quanto o uso de tecnologias, como esta, o jogo Vocalibrando, são importantes para maximizar o rendimento das aulas. Em como a utilização do lúdico como metodologia educacional, pode elevar o interesse dos alunos e levá-los a desenvolver a criatividade, efetividade, interação, construção e oportunidade de alcançar os objetivos dos conteúdos ministrados em classe de forma agradável e atrativa.

Palavras-chave: Metodologia. Lúdico. Vocalibrando.



POR UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS 39

Pablo José Corrêa de Jesus
Maria Nilza Oliveira Quixaba

O presente trabalho centra-se na análise das atuais políticas públicas que orientam a Educação de Surdos no Brasil, previstas a partir de documentos oficiais como o Plano Nacional da Educação (2014-2024), as legislações específicas que as fundamentam como as Leis nº 10.436/2002, Lei nº 13.146/2015 e o Decreto nº 5.626/2005. Essa discussão é desafiante e necessária para que se possa projetar uma educação de surdos no Brasil mais promissora. Observa-se que por muitos anos as políticas voltadas para essa área eram quase inexistentes. Com base no percurso histórico, objetiva-se destacar alguns pontos fundamentais que marcaram essa trajetória, as iniciativas, as idas e vindas dessa construção. Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, do tipo bibliográfica. O principal resultado observado a partir da revisão literária, é que mesmo considerando todo o arcabouço legal que versa sobre a educação de surdos na perspectiva bilíngue, está só será de fato efetivada se a percepção sobre o surdo deixar de ser a de deficiente, de não normal, e passar a ser sob a ótica antropológica, de indivíduo cultural e de identidades multiformes. As políticas surgem fundamentadas na legislação e as leis são criadas a partir da necessidade dos grupos políticos de se fortalecerem. A Educação Bilíngue de surdos ao ser inserida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação evidencia a manifestação do reconhecimento da necessidade de se construir uma política voltada para a educação de surdos consistente. Os desdobramentos históricos remetem a necessidade de um reordenamento que se defende a construção e implantação de uma política de educação de surdos mais coesa e eficaz.

Palavras-chave: Política. Educação de Surdos. Bilinguismo.



O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA COMO L2 NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: implicações na prática pedagógica, a partir da Proposta Curricular do Ministério da Educação (MEC)

40

Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos

Este estudo objetiva analisar o ensino de língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L2) considerando a vigente Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito para surdos do Ministério da Educação (MEC) do ano de 2021. Justifica-se a tessitura deste texto como atividade da disciplina Currículo e Didática na Educação de Surdos do Curso de Segunda Licenciatura em Letras Libras do Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI, Polo Athena, São Luís, Maranhão. Metodologicamente está pautado na abordagem qualitativa por meio de uma pesquisa do tipo bibliográfica e uma análise documental. O aporte teórico que subsidiou a escrita e análise deste texto compreenderam: Quadros e Schmiedt (2006), Fernandes (2012), Slomski (2012), Vieira-Machado (2016), Coll (2000), Travaglia (2012) entre outros que trazem em seus discursos problematizações e atravessamentos da educação bilíngue de surdos, da língua portuguesa escrita como segunda língua e do currículo na prática pedagógica cotidiana. Os resultados obtidos após as devidas análises evidenciaram que o ensino de Língua Portuguesa escrita é importante para o estudante surdo, pois é por meio dela que ele poderá ampliar seu desenvolvimento tanto em sala de aula quanto no convívio com a sociedade ouvinte, mas esse processo ainda se constituiu um desafio e um caminho longo. Na análise do Plano Curricular foi possível compreender que as orientações voltadas para o ensino da Língua Portuguesa Escrita enfatizam a compreensão da diversidade de gêneros textuais e, de certo modo desconstrói o ensino oralista que prima pelas regras gramaticais em primeiro plano. Concluiu-se que a proposta curricular emerge como um primeiro passo, mas muito ainda há de se avaliar quanto ao ensino de Língua Portuguesa escrita para surdos num contexto social e histórico em que predomina a hegemonia de um ensino para ouvintes e assinalado por constantes fracassos ao longo na educação desses sujeitos.

Palavras-chave: Língua Portuguesa Escrita. Currículo. Educação de Surdos.



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

41

Nayla Corrêa Silva
Maria Nilza Oliveira Quixaba

Este trabalho investiga as práticas pedagógicas desenvolvidas para crianças surdas na educação infantil, considerando que esta etapa é fundamental para o pleno desenvolvimento das crianças, especialmente da sua linguagem. Portanto, para compreender as suas especificidades, fez-se necessário realizar uma breve contextualização histórica, bem como dos métodos utilizados no decorrer deste processo, sendo identificado a importância da língua de sinais para a maturação destes sujeitos. Desta forma, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e qualitativa. Este processo se constituiu a partir da coleta de dados no periódico da CAPES e em autores na perspectiva histórico-cultural, no que se refere uma educação humanizada, e o desenvolvimento da linguagem pela criança surda, quando argumenta sobre o desenvolvimento crítico e a assecuridade da identidade surda mediante uma Educação Bilíngue e nas políticas nacionais vigentes. Em suma, a partir da análise das pesquisas coletadas, verificou-se que a proposta curricular para criança surdas não se diferem das ouvintes, todavia, existem práticas pedagógicas especializadas para elas, caracterizadas pela valorização da sua identidade surda, a partir de um modelo bilíngue. Nesta perspectiva, as atividades propostas devem contemplar o uso da língua de sinais e da língua portuguesa na modalidade escrita, podendo estas serem: contação de histórias, vivências em espaços diferentes da sala de aula e por meio das interações estabelecidas na brincadeira.

Palavras-chave: Inclusão; Criança surda; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas.



WITTGENSTEIN E OS “JOGOS DE LINGUAGEM”: contribuições no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos

42

Nelcyleide de Jesus Pedrozo
Arenilson Ribeiro

O presente artigo tem por objetivo apresentar como os “jogos de linguagem” podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos. Compreende-se que a linguagem é uma atividade dinâmica e interativa e que pode ser moldada a partir do contexto social ou cultural em que esta se apresenta, logo, os “jogos de linguagem” serão as nuances que se pode fazer com a linguagem, uma vez que necessita das interações das atividades das práticas diárias e de novas estratégias de uso das palavras. A fim de fundamentar este artigo, buscou-se, principalmente, o aporte teórico de Wittgenstein (1979), abordando o conceito de linguagem e de jogos de linguagem. Além disso, abordamos a educação de alunos surdos em uma perspectiva bilíngue, a partir da homologação da Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Logo, buscamos analisar esta problemática por meio da pesquisa bibliográfica, que se desenvolve com base em material já elaborado, que abordam a temática estudada. E, examinamos as obras dos autores (Marcondes, 2010; Moreira e Costa, 2019; Santos e Nascimento, 2010). Como resultado, o estudo realçou a necessidade de se pensar a linguagem para além de uma comunicação, mas também para a construção de significados utilizados para a interação com o mundo e com outros. Os “jogos de linguagem” podem se fazer presentes no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos, pois ao integrar essa abordagem filosófica na educação dos alunos surdos, os professores criam experiências em que os alunos aprendam não apenas o significado, mas também o entendimento do uso em determinados contextos e a percepção das diferentes formas da expressão linguística.

Palavras-chave: Jogos de linguagem; Processo de ensino-aprendizagem; Alunos surdos.



A REEDIÇÃO DE GLOSSÁRIOS ONLINE EM FORMATO DE E-BOOK: um estudo sobre a produção do livro digital do Maranhão em Sinais.

Fernanda Silva Pereira
Ricardo Oliveira Barros

O meio on-line oferece ferramentas que dependem da internet e que permitem um nível de interatividade maior do que um e-book. Por outro lado, um e-book pode ser mais prático por não depender de conexão para funcionar. Diante desse fato, surge a inquietação: Que ganhos e que perdas teríamos na transformação de um site em um e-book? Buscando sanar essa questão, essa pesquisa tem como objetivo descrever o processo de transformação de um site de terminologia em Libras em um e-book. Como referencial teórico utilizamos os estudos de Durão e Sutton-Spence (2022) sobre glossários e Libras; Quixaba et al (2016, 2021) a fim de traçar um marco histórico de produção do site; Barros e Sobrinho (2022) e; Cabré (2003) sobre a variação terminológica. A metodologia empregada no estudo é a Pesquisa participante, tendo como procedimentos metodológicos, a observação do processo de produção do E-book do site Maranhão em Sinais; Descrição dos passos do processo; Identificação dos desafios e de fatores influenciadores das escolhas feitas durante a produção e; Identificação de ganhos e perdas na comparação do site com o e-book. Espera-se como resultado a descrição do processo de produção de um e-book baseado no site, seus desafios e soluções. Listagem das vantagens e desvantagens de um e-book com o conteúdo de um site.

Palavras-chave: E-Book. Libras. Educação.



O SITE MARANHÃO EM SINAIS COMO INSTRUMENTO PARA A 44 DIFUSÃO E ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Fernanda Silva Pereira
Ricardo Oliveira Barros

Desde que nos organizamos em sociedade estamos conectados uns aos outros. Essa conexão só é possível graças à linguagem e a língua. Todos nós, sujeitos sociais, precisamos da língua para tudo: seja ela oral ou sinalizada. Dessa forma, é inquestionável o valor da língua para o ser humano. Na sociedade 4.0, o modo como aprendemos mudou e ganha a cada dia novas possibilidades. Nesse sentido, esta pesquisa busca identificar as contribuições do site Maranhão em sinais para a difusão do ensino da Libras. Para isso, buscamos embasamento em obras de estudiosos como Grolla e Silva (2018) e Paiva (2014) que falam sobre aquisição de linguagem e segunda língua; Lodi e Lacerda (2014) sobre letramento em língua portuguesa e língua de sinais; Bagno (2014) sobre língua, linguagem e linguística. Utilizaremos também Quixaba et. al. (2016; 2021) a fim de traçar um marco histórico de produção do site; e Durão e Sutton-Spence (2022) sobre glossários e Libras. A base epistemológica da presente pesquisa é crítico-dialética, que é sempre inacabada, questionadora e contestadora, exigindo reexames da teoria e a crítica da prática com vistas à mudança natural, política, econômica e social. O método da abordagem é qualitativo, quanto aos objetivos é exploratória, pois visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com a intenção de torná-lo explícito. Já em relação aos procedimentos ela é bibliográfica e documental. Tendo em vista que a falta de difusão da Libras atrapalha a inserção do surdo na sociedade, esperamos como resultado evidenciar a importância do site Maranhão em Sinais como uma valiosa ferramenta de democratização do conhecimento, uma vez que, disponível no campo virtual, é acessível a diversos sujeitos que buscam ampliar seus conhecimentos em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Palavras-chave: Aprendizagem. Ensino. Libras.



RECURSOS TECNOLÓGICOS E MATEMÁTICA EM LIBRAS: os obstáculos enfrentados pelos alunos surdos no processo de apropriação do conteúdo das quatro operações básicas

45

Ana Claudia Furtado Rocha
Arenilson Ribeiro

Este artigo tem como objetivo investigar os obstáculos enfrentados pelo aluno surdo na disciplina de matemática no processo de apropriação do conteúdo das quatro operações básicas no 5º ano do ensino fundamental I. O aluno surdo tem suas especificidades e particularidades linguísticas e culturais, que devem ser respeitadas no ambiente escolar. E, o uso de recursos tecnológicos na sala de aula tem sido cada vez mais constante nas aulas de matemática, este pode ser uma ferramenta significativa no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. A fim de fundamentar este estudo, utiliza-se principalmente os aportes teóricos de Sales (2008), acerca dos problemas que pode ocorrer no ensino e aprendizagem na disciplina de matemática pelo aluno surdo; e no que tange aos recursos tecnológicos optou-se por utilizar o Plano Nacional de Educação (2001) que aborda sobre a dificuldade e desafios de introduzir esses recursos no sistema educacional brasileiro. Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, de cunho exploratório descritiva, onde entrevistou a professora e observou-se como acontecem as aulas. O trabalho foi desenvolvido em uma escola de ensino regular que tem como proposta bilíngue a Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa na modalidade escrita. Conclui-se, portanto, que os obstáculos enfrentados pelos alunos surdos na disciplina de matemática acontecem por vários motivos: falta de recursos adequados; falta de conhecimento na Libras, sua língua materna; e a falta de conhecimento de utilização das tecnologias.

Palavras-chave: Alunos surdos. Matemática em Libras. Recursos tecnológicos.



FORMAÇÃO DOS SINAIS DOS BAIRROS DE SÃO LUÍS

46

Elis Maria Barbosa Silva dos Santos
Maria Nilza Oliveira Quixaba

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma língua de modalidade visual-espacial oficializada no Brasil desde 2002 pela Lei nº 10.436/2002 e Decreto 5.626 Um significativo meio de comunicabilidade para os surdos. Desse modo, compreendendo que a língua expressa sentimentos, emoções, é rica em informações e, sobretudo, culturalmente linguística, objetiva-se apresentar esta pesquisa que está em andamento sobre a formação dos sinais dos bairros da região metropolitana de São Luís em Libras, coletados com base na Plataforma Acessibilidade Maranhão em Sinais. Nesse sentido, busca-se analisar a formação de 15 sinais em libras, a fim de se verificar morfologicamente a formação destes bairros. Para um melhor aprofundamento sobre a questão investigada optou-se pelos fundamentos teórico histórico culturais e pesquisas atuais que versam sobre essa temática. Quanto à abordagem metodológica escolheu-se como norte os pressupostos qualitativos e descritivos. Os resultados parciais têm evidenciado que a formação de sinal pode ser explicada a partir de elementos da morfologia e dos parâmetros em Libras. Por fim, enfatiza-se que analisar esse processo morfológico poderá contribuir para se entender a organização e formação dos sinais de Libras, principalmente os construídos em comunidades surdas específicas valorizando o desenvolvimento social dessa comunidade surdas em geral para assim ser difundida essas informações com mais precisão.

Palavras-chave: Libras. Morfologia. Formação de Sinais.



OS EMOJIS NA CONSTRUÇÃO DO VOCABULÁRIO DE ALUNOS SURDOS: uma estratégia em contexto bilíngue – Libras e Língua Portuguesa.

47

Thatiana Silva Santos
Jacirema de Jesus Bezerra Batista
Teresa Lafontaine

Resumo: Em busca de um ensino, prioritariamente, inclusivo dos surdos é que essa pesquisa está sendo realizada, em um contexto bilíngue com uso de estratégias tecnológicas, aqui o uso dos Emojis, visando o ensino das línguas, Libras (Língua Brasileira de Sinais) e Língua Portuguesa para surdos e ouvintes, com conteúdo voltado para ampliação do vocabulário dos alunos. Para o desenvolvimento da pesquisa, partimos de uma oficina de recursos ministrada na disciplina- Prática Pedagógica V- ofertada ao 9º período do curso de Letras/Libras da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, onde objetivamos investigar a possibilidade de ampliar o vocabulário, concomitantemente, das duas línguas dos alunos envolvidos. Especialmente por serem línguas distintas, uma oral-auditiva a outra espaço-visual, escolhemos usar estratégias visuais facilitando à compreensão dos significados do nosso público alvo, por isso a opção pelos Emojis como corpus da pesquisa. Como percurso metodológico optamos por uma ampla pesquisa bibliográfica em livros e periódicos científicos, para alinharmos a teoria à prática, seguir os nossos objetivos específicos e alcançar uma abordagem qualitativa e, exploratória quanto aos nossos objetivos de forma significativa, com a catalogação e mapeamento dos Emojis mais relevantes no cotidiano dos alunos, com a finalidade de responder ao nosso questionamento: como os Emojis podem servir de estratégia ,para o ensino de ampliação do vocabulário de alunos surdos e ouvintes no contexto de educação bilíngue? Dessa forma, buscamos resposta, também, da questão norteadora da nossa pesquisa em autores como: Paiva(2016), Evans (2017), Polguère (2018), Godoi(2019) e outros que fundamentaram nossas discussões. Concluímos, preliminarmente, a viabilidade dessa estratégia de ensino, bem como os primeiros resultados positivos de nossa investigação.

Palavras-chave: Línguas. Ensino. Emojis.



OS IMPACTOS DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA OS TELESPECTADORES SURDOS NA NARRATIVA CINEMATOGRAFICA DO CURTA "CRISÁLIDA"

48

Raquel Pereira dos Santos
Silvia Helena Muniz da Cunha
Carlos Ayres

Em um mundo cada vez mais interconectado por tecnologias, a questão da inclusão de pessoas com deficiências, particularmente aquelas com surdez e deficiência auditiva, torna-se imperativa. No entanto, o campo da arte cinematográfica ainda carece de abordagens que integrem eficazmente elementos tecnológicos para promover a inclusão. O estudo em questão se concentra em analisar o impacto das tecnologias assistivas na experiência de imersão dos telespectadores surdos na narrativa cinematográfica do Curta Crisálida, a fim de compreender como a integração dessas tecnologias contribui para uma experiência mais acessível, envolvente e autêntica, promovendo a inclusão e a representatividade surda no contexto do cinema. A relevância do estudo reside na necessidade de compreender como a arte e a tecnologia podem coexistir para criar espaços mais inclusivos. O filme inova ao incorporar recursos tecnológicos como legendas interativas e elementos visuais dinâmicos para criar uma experiência de visualização acessível e envolvente para o público surdo. Para atingir seus objetivos, o estudo desenvolveu uma abordagem qualitativa e hermenêutica, incluindo análise textual. Além disso, questionários foram aplicados a uma amostra de espectadores surdos para coletar suas percepções. A fundamentação teórica contou com os estudos de Ronice Quadros, Raquel Schaitza, Perlim, Linda Seger, Kristin Thompson, Walter Murch, Harlan Lane, Paddy Ladd, Eduardo Senna, entre outros. As descobertas dessa pesquisa confirmaram as hipóteses de que a integração bem-sucedida de tecnologias assistivas enriquece não apenas a narrativa do filme, mas também serve como um recurso pedagógico eficaz. Isso demonstra que a intersecção entre arte, educação e tecnologia tem um enorme potencial para transformar a forma como as pessoas interagem e consomem conteúdo cinematográfico. Portanto, este estudo destaca a importância de mais pesquisas e práticas inclusivas no campo do cinema, passando pela promoção da inclusão e pela criação de espaços mais acessíveis para o público surdo desfrutar plenamente das experiências cinematográficas.

Palavras-Chave: Tecnologia Assistiva. Surdo. Cinema.



DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO: relato de experiência das discentes do curso de Letras Libras

49

Gracy Kelia Lopes Silva
Estefania Ferreira Almeida

O estágio obrigatório faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando, ele possibilita ao educando aprendizado de competências próprias da atividade profissional à contextualização curricular, objetivando desenvolvimento para a vida cidadã e para o trabalho. O estágio obrigatório é aquele definido no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma. Para tanto, objetiva-se com este trabalho apresentar as experiências obtidas durante o estágio obrigatório das alunas do curso de Letras Libras da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. O relato de experiência será atravessado por discussões de Libâneo (1994), Zabala (1998), Perrenoud (1999), além disso, destaca-se a observação, prática e regência do estágio no chão da escola e os desafios para a formação de futuros docentes de Libras, bem como, as contribuições que possibilitam um aprendizado mais amplo da prática pedagógica. Os resultados deste trabalho apontam que o estágio curricular obrigatório possibilita para um fazer pedagógico, ter experiência com a docência, mas indicam uma lacuna e um desafio a ser superado na formação dos futuros professores de libras, a saber: a não ministração de aulas de libras no campo de estágio, pois, o campo de estágio são escolas regulares que são ministradas disciplinas de Língua Portuguesa e a disciplina Libras entra secundariamente.

Palavras-chave: Estágio. Relato de experiência. Prática pedagógica. Surdez.



ASPECTOS LINGUÍSTICOS E TOPOGRÁFICOS NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: uma análise da fábula *A cigarra e a formiga em Libras*

50

Gracy Kelia Lopes Silva
Arenilson Costa Ribeiro
Marcia Pereira de Sousa

O objetivo desta pesquisa é analisar as especificidades linguísticas e topográficas presentes na fábula *A cigarra e a formiga* em Libras. Atualmente existem várias produções literárias em Libras, que são produzidas por autores surdos. Sendo assim, há uma certa padronização linguística e topográfica que estabelece uma narrativa mais visual e prazerosa para o público surdo. A fim de fundamentar esta pesquisa, utilizou-se principalmente os aportes teóricos de Toury (1995), acerca do conceito de Normas; Cuxac (2001), no que se refere aos aspectos linguísticos das línguas de sinais; Ribeiro (2020) sobre o uso do espaço topográfico na Libras; e Sutton-Spence (2021), quanto ao nível linguístico das fábulas em Libras. A metodologia de trabalho consistiu em uma pesquisa qualitativa a partir de uma análise descritiva, pois se descreve a temática de forma precisa. Portanto, como resultados identificou-se os elementos linguísticos e topográficos encontrados foram: transferência de pessoa, transferência de tamanho e forma, transferência de situação, espaço token, espaço sub-rogado e a marcação do olhar. Sendo assim, a organização dos personagens no espaço topográfico de sinalização em uma narrativa em Libras se deu em diferentes pontos para não haver ambiguidades, e, também, houve o direcionamento dos ombros e do corpo de forma leve.

Palavras-chave: Aspectos linguísticos e topográficos em Libras. Fábula em Libras. Normas.



LETRAMENTO VISUAL AOS ESTUDANTES SURDOS NA AQUISIÇÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA

51

Simone Pereira Pinheiro

Este estudo trata-se da importância da discussão das particularidades e das práticas metodológicas do ensino do letramento visual para os estudantes surdos durante a aquisição da língua de referência, a Libras e da língua majoritária, a Língua Portuguesa de modalidade escrita, com o propósito de instruir e ensinar didaticamente o ensino bilíngue aos estudantes surdos, de forma visual espacial, sendo que, quando matriculado pela escola, este possui a privação de sua língua materna, a Libras, nitidamente, assim como, difundindo a minha experiência durante muitos anos como professora surda aos professores que atuam na área da educação de surdos, para conhecer, aperfeiçoar e também ensinar os seus estudantes surdos. A metodologia realizou-se através de pesquisas bibliográficas dos autores pesquisadores sobre ensino do letramento, a aquisição das línguas e da pesquisa experimental, durante muitos anos como professora surda em sala de atendimento educacional especializado com um estudante surdo, matriculado pela escola sem a aquisição da língua materna, ou, seja, privado de sua língua, no entanto, sendo alfabetizado e letrado, inicialmente. e em seguida, a análise do processo ensino aprendizagem. Por fim, considerando a importância do letramento visual aos estudantes surdos, quando são matriculados nas escolas bilíngues e regulares, incluindo a sua língua de referência, terá um aprendizado bem desenvolvido durante o ensino no ambiente escolar.

Palavras-chave: Aquisição. Letramento visual. Ensino bilíngue.



OS TEXTOS MULTIMODAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O APRENDIZADO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA ALUNOS SURDOS.

52

Dayane de Fátima Ferreira Soares
Débora Maria da Silva Mendes

Este estudo busca investigar de que forma os gêneros textuais multimodais podem contribuir para aprendizado da língua portuguesa como segunda língua do sujeito surdos. Destacamos a relevância deste trabalho em decorrência das formas contemporâneas de linguagens, redesenho dos currículos educacionais e o que diz a lei 10.436 de 2002 que reconhece a Libras como “meio de comunicação e expressão da comunidade surda do Brasil” e reza em seu parágrafo único que a “Libras não poderá substituir a língua portuguesa em sua modalidade descrita”. Nessa perspectiva, esse estudo será ancorado em uma revisão bibliográfica, dos aportes teóricos de Marchuschi (2000), Dionísio (2012), Rojo e Mourão (2016) e os documentos oficiais de educação - PCN's e BNCC. A bibliografia nos diz que os textos multimodais são constituídos de diversas formas de linguagens e que são uma realidade presente nos contextos comunicativos. Para realizar este estudo faremos uma pesquisa de campo na escola bilíngue, na qual será proposto a organização de uma sequência didática. A sequência didática será a partir de um texto multimodal em que escolheu-se a história em quadrinhos (HQ), pois trata-se de um gênero que possibilita o desenvolvimento de aprendizagem para alunos surdos a partir das suas sequências visuais que constituem a HQ. Nesta pesquisa, espera-se que o estudante surdo consiga compreender o gênero apresentado e possa colaborar para o processo de desenvolvimento da Língua Portuguesa como L2.

Palavras-chave: Multimodais. Surdos. HQ.



O ENSINO DA ESCRITA PARA PRODUÇÃO DE TEXTOS POR CRIANÇAS SURDAS

53

Antonio Carlos Santana de Souza

O presente trabalho propõe uma análise de textos escritos por crianças surdas, em fase de aprendizagem da escrita da língua portuguesa. Para realização de análises das produções textuais, escritos por essas crianças, foram realizadas duas coletas de escrita de produções textuais apresentadas em Libras. Os resultados apontaram para a constatação de que, a criança surda que não tem o contato com sua língua natural (Libras) desde o seu nascimento, apresenta dificuldades no processo de aprendizagem de uma segunda língua e por consequência: a escrita da mesma. Logo, essa aquisição implicará em características particulares das estratégias de ensino e aprendizagem manifestadas na escrita de crianças surdas. Para tanto, destacamos os seguintes critérios: i) espaçamento entre as palavras; ii) ausência de artigos; iii) pronomes; iv) conjunções. As combinações de diferentes letras (vogais e consoantes) tornam o ensino da escrita do surdo, em processo de aquisição, um diferencial exclusivo da escrita dessas pessoas. Ao final, mostramos por meio dessa pesquisa que é possível compreender os “erros”, na escrita, de uma criança surda em fase de aquisição da escrita, sem ter que discriminá-la e, sim possibilitar a ela a construção de conhecimentos. Ressaltamos também a importância do método de ensino e a capacitação dos profissionais específicos designados para atender essas crianças.

Palavras-chave: Ensino da Língua Brasileira de Sinais. Surdez. Aquisição da escrita.



RESUMOS

Arte, educação e tecnologia para o atendimento das pessoas com deficiência intelectual



PROMOVENDO A ACESSIBILIDADE ESCOLAR: uma análise da atuação dos Tutores em Paço do Lumiar.

55

Dayanne Priscilla Dias Castro e Pessoa
Kalyne Sued Santos Trindade
Thelma Helena Costa Chahini

Tutores escolares são vistos como parte importante no processo educativo dos estudantes público alvo da Educação Especial, pois os auxiliam no apoio às atividades de aprendizagem. Assim, compreendendo a relevância desses profissionais no contexto da Educação Inclusiva, o presente estudo objetivou analisar o trabalho de tutores, na perspectiva inclusiva, de modo a contribuir para a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas. Pretende-se dar visibilidade à operacionalização do referido trabalho, e à efetividade de suas contribuições no aprimoramento da Educação Inclusiva na região. Assim, foi realizada uma pesquisa do tipo exploratória, descritiva, com abordagem qualitativa, em uma escola municipal de Paço do Lumiar/MA. Os participantes foram três tutores que trabalham na referida instituição. O desenvolvimento da pesquisa ocorreu a partir de levantamento bibliográfico, com estudos de Mantovan (2003), Oliveira (2018), Santos (2012) e Stainback (2007) que versam sobre a temática da inclusão escolar, seguida de análise de documentos oficiais, leis e diretrizes pedagógicas do município, como a Lei n.º 733 de março de 2018, que sanciona o cargo de tutor e lhe confere atribuições de apoio à comunicação, interação social e uso de recursos educacionais. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, tendo como critério de seleção da amostra, os que trabalhavam com alunos com deficiência intelectual, a fim de perceber como o trabalho tem sido realizado com este público que, historicamente, é estigmatizado e, muitas vezes, excluído do processo de ensino e aprendizagem. Os resultados da pesquisa apontam que o trabalho desenvolvido pelos tutores por vezes é distorcido, sendo muitas vezes atribuído demandas pedagógicas que ultrapassam as suas funções, ocasionalmente este cenário pode levar uma omissão dos professores com os alunos com deficiência, repassando a demanda para os tutores, ocasionando uma lacuna no processo ensino aprendizagem desses alunos e a não efetividade da Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Tutor. Acessibilidade. Educação Inclusiva.



ESTRATÉGIAS, METODOLOGIAS E RECURSOS TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELEC- TUAL EM SÃO LUÍS – MA

56

Josiane Coelho da Costa
Thelma Helena Costa Chahini

A Educação Especial é uma modalidade de ensino pautada em princípios legais e que tem sido debatida, significativamente. Nesse cenário, destaca-se a deficiência intelectual, caracterizada por algumas limitações comportamentais, cognitivas, e relacionadas ao funcionamento adaptativo, que muitas vezes, são expressas nas habilidades conceituais e sociais, iniciando-se, em geral, antes dos 18 anos de idade. Sendo assim, no dia a dia as pessoas com deficiência intelectual enfrentam algumas dificuldades no desenvolvimento de atividades diversas, sobretudo, as educacionais. Desse modo, objetiva-se nesta pesquisa, ainda em andamento, identificar estratégias, metodologias e recursos tecnológicos utilizados por uma professora de uma escola bilíngue para surdo em São Luís - MA, que atuam também no cenário da Deficiência Intelectual (DI). Quanto à metodologia da pesquisa, além de um levantamento bibliográfico baseado em Sassaki (2005), Rossato (2011), Mantoan (2013), Barbosa e Chahini (2015), entre outros, constitui-se ainda em pesquisa de campo, realizada a partir de uma entrevista semiestruturada com uma professora do 3º ano, atuante na educação especial há vinte três anos. Os resultados parciais têm demonstrado que a metodologia quando aliada à tecnologia propicia aos estudantes com DI mais interesse na participação escolar. Aspecto este que reforça a importância de repensar estratégias, metodologias e, sobretudo, agregar elementos que fortaleçam a educação especial, como a tecnologia.

Palavras-chave: Educação Especial. Deficiência Intelectual. Tecnologias.



RESUMOS

Arte, educação e tecnologia para o atendimento das pessoas com transtorno do espectro autista



MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E ATIVIDADES LÚDICAS PARA O ENSINO DE CRIANÇA COM AUTISMO

58

Maria Clara Mineiros Souza
Thaís Andrea Carvalho de Figueiredo Lopes

O estudo abordou a mediação pedagógica e as atividades lúdicas adotadas para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de uma criança com autismo. A metodologia utilizada foi uma pesquisa exploratória na qual foram planejadas e realizadas atividades que trouxeram contribuições para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança. Conclui-se que a aquisição de conhecimentos específicos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) aliada a uma perspectiva lúdica da aprendizagem colaborou na construção de um planejamento adequado que favoreceu a efetivação das intervenções necessárias para a criança com autismo, a partir da organização de estratégias e da utilização de recursos pedagógicos que subsidiaram a promoção das potencialidades dessa criança. Conclui-se que devem ocorrer adaptações curriculares e que isso exige a busca de conhecimentos específicos sobre o TEA, na construção de um planejamento adequado que favoreça a adoção das intervenções necessárias para crianças com autismo, além de uma organização de estratégias e recursos pedagógicos que estimulem o desenvolvimento das potencialidades e habilidades dessas crianças. Assim, estimulando a criança como um ser pensante, inovador, criador e construtor, considera-se que o impacto da influência de uma prática diferenciada com base nas características e nas necessidades de intervenções específicas para o aprendizado da criança com autismo pode ser um passo decisivo em relação a sua formação humana.

Palavras-chave: Atividades Lúdicas. Mediação Pedagógica. Transtorno do Espectro Autista.



TRABALHOS COMPLETOS



A TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES CEGOS E COM BAIXA VISÃO: uma abordagem a partir do livro o Pequeno Príncipe

60

Kaline Pereira Raposo¹
Maria Nilza Oliveira Quixaba²

1 Introdução

Este artigo intitulado “A tecnologia assistiva no ensino e aprendizagem de estudantes cegos e com baixa visão: uma abordagem a partir do livro o Pequeno Príncipe” visa apresentar os dados da pesquisa em andamento realizada junto aos estudantes de graduação e do ensino médio. A pergunta que norteia este trabalho é: Como as tecnologias assistiva se inserem no processo de inclusão e ensino de estudantes cegos e com baixa visão? Assim sendo, o objetivo geral consiste em analisar como as tecnologias assistiva se inserem no ensino e aprendizagem de estudantes cegos e com baixa visão, visando a identificação de boas práticas de acessibilidade. Desse modo, podemos mensurar que as tecnologias assistiva são recursos que tornam a dinâmica da vida dos sujeitos mais fáceis. Na perspectiva de uma educação inclusiva, as tecnologias assistiva podem se configurar como um conjunto de aparatos que promovem o acesso e a participação dos estudantes, além contribuir para adaptar as necessidades, respeitando suas singularidades.

Para iniciar, é importante revisitarmos o que a Lei Brasileira de Inclusão em seu art.2^a compreende por pessoa com deficiência: é aquela que “[...] tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015). Assim, a deficiência visual em sua natureza provoca uma alteração na visão prejudicando ou impossibilitando a autonomia e independência dessas pessoas (Figueiredo, 2017). Dito isto, a deficiência visual se divide em: baixa visão ou cegueira. O conceito legal disposto na portaria 3.128 de 24 de dezembro de 2008 do Ministério da Saúde expressa que a baixa visão ocorre quando a acuidade visual no melhor olho é menor que 0,3 e maior ou igual a 0,05, bem como o campo visual é menor que 20°. No caso da cegueira, a acuidade visual é inferior a 0,05 ou campo visual menor que 10° (Brasil, 2008).

Para a Classificação Internacional das Doenças e Problemas relacionados à Saúde (CID-10), uma pessoa tem baixa visão (ou visão subnormal) quando sua acuidade visual, corrigida no melhor olho, é menor que 20/70 e maior ou igual

¹ Graduanda do curso de Letras (UFMA). E-mail: kaline.raposo@discente.ufma.br

² Doutora em Informática na Educação. Professora do Departamento de Letras da UFMA. E-mail: maria.nilza@ufma.br



a 20/400, e são consideradas cegas aquelas cujos valores se encontram abaixo de 20/400. Para tanto, apesar desses critérios, uma diversidade de condições pode ser encontrada em pessoas com baixa visão. Existem aquelas com autonomia na locomoção, enquanto outras necessitam desenvolver estratégias para atingi-la. Existem aquelas pessoas que desenvolvem suas atividades escolares sem intervenção de outros, já outras, necessitam de auxílios ópticos (lupas e telescópios), eletrônicos (lupas eletrônicas e vídeo- -ampliadores) e de informática (softwares ampliadores e/ou leitores de telas) para ampliarem sua habilidade visual. Por sua vez, existem pessoas que conseguem utilizar manuscritos, ainda que em formatos ampliados; enquanto outras necessitam de materiais táteis ou auditivos, tais como leitores de tela (Laplane; Batista, 2008).

No que tange aos aspectos metodológicos, esta pesquisa segue as orientações da abordagem qualitativa, exploratória e descritiva para a qual busca-se compreender os múltiplos sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos.

Utilizou-se cinco questionários semiestruturado para a coleta de dados com questões abertas e fechadas. Assim sendo, os resultados obtidos apontam para a relevância do uso da descrição de imagens para um ensino inclusivo, posto que, a pessoa com deficiência visual convive diariamente com vários desafios e em muitos casos a imagem passa uma comunicação indispensável para o aproveitamento, compreensão e desenvolvimento das habilidades e que as tecnologias assistiva pode servir como apoio nesse processo.

Este artigo é composto por esta introdução, apresentando, o objeto, sua delimitação, a justificativa de ordem teórica e prática, o problema de pesquisa, objetivos e percurso metodológico. Uma seção 2 composta pela discussão teórica, logo após, realiza-se o debate sobre a Tecnologia Assistiva no contexto educacional, para depois refletir os dados coletados junto aos estudantes de graduação e do ensino médio. E em seguida, é realizado um esforço de análise para qualificar os dados coletados a partir de um referencial teórico e posteriormente, as conclusões.

2 Um breve recorte da educação para pessoas com deficiência visual no Brasil

Ao pensarmos na história da Educação Especial, é importante lembrar que ela ao longo de sua trajetória passou por várias etapas e evoluções, inclusive o próprio significado das Deficiências. Por conseguinte, uma pessoa que nascia com alguma deficiência era vista como castigo divino e que estaria pagando por seus pecados, aliado a isso, as famílias abandonavam essas pessoas, pois acreditavam estar em conformidade com os desígnios celestial. “Ao longo da Idade Média, nos países europeus, os ditos deficientes eram associados à imagem do diabo e aos atos de feitiçaria, eram perseguidos e mortos” (Cardoso, 2003, p. 16).



A história registra que no ano de 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a concepção de proteção universal dos direitos dos seres humanos passa a ter outra conotação, fato que a sociedade e poder público passam a ter o entendimento de que, “Os direitos humanos incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre muitos outros. Todos merecem direitos, sem discriminação” (ONU, 1948). Nesse viés, devemos destacar o papel das convenções e as declarações, cujas reflexões positivas tiveram forte aceitação pelos países, inclusive no Brasil, a exemplo na construção da Constituição Federal-CF brasileira. Inspirada nesses eventos mundiais, a CF de 1988 traz em seus objetivos básicos, no Artigo 208, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988). Por essa razão, o direito de todos à educação, a qual se institui a partir da “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, passa a ser um direito constitucional (Brasil, 1988).

Nessa direção, surge o Atendimento Especializado (AEE) e com ele o poder público passa a incorporar mudanças no que tange à oferta do ensino regular para pessoas com deficiência. Nessa seara, a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, define como “crime a não aceitação de matrículas de estudantes com deficiência em um estabelecimento de ensino, seja ele público ou privado” (Brasil, 1989). No âmbito da garantia dos direitos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, passou a dar prerrogativa para o AEE, e sua primazia na rede regular de ensino, bem como a “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola” (Brasil, 2014). A Política Nacional de Educação Especial de 1994, apesar de suas limitações no que tange à participação e aprendizagem, mudou o cenário, pois, “a responsabilidade da educação para com as crianças com deficiência ficou apenas para a educação especial, não envolvendo o ensino comum nesse processo” (Brasil, 1994).

Em 1994, vários países se reuniram em Salamanca, Espanha. Na ocasião foi discutido o destino social das pessoas com deficiência no ensino regular. A Declaração de Salamanca ficou mundialmente conhecida como um verdadeiro marco ao colocar a urgência da universalização e constitucionalidade da educação de crianças, adolescentes e jovens. Um fato importante a lembrar, é que na Declaração de Salamanca, uma atenção especial foi dada às que se encontravam excluídas das escolas em contexto de vulnerabilidade social, tais como; “trabalho infantil, abuso sexual, pobreza e desnutrição” (UNESCO, 1994). No cenário brasileiro vamos ter, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), que em seu capítulo VI, preconiza a “educação especial e, o dever do Estado com relação aos alunos com deficiência”, devendo ser um trabalho interdisciplinar, que envolvesse professores, sua formação continuada, pais e comunidade escolar para atender às diversas demandas (Brasil, 1996).

Em 2001, a Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprovou o Plano Nacional da Educação (PNE) e a Resolução CNE/CEB 02 do Conselho Nacional de



Educação, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O PNE “estabeleceu objetivos e metas para o atendimento às necessidades dos alunos com deficiência nas escolas comuns” (Brasil, 2001). Por sua vez, a Resolução “estabeleceu que as escolas devem se organizar para atender os alunos com deficiência, garantindo a qualidade da educação para todos” (Brasil, 2001). A Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 reconhece a “Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial e determina que sejam garantidas formas de apoio ao uso e à difusão” (Brasil, 2002a).

No que tange à pessoa com deficiência visual, a Portaria nº 2.678/02 do Ministério da Educação, termo utilizado na época para se referir às pessoas com deficiências, aprovou as diretrizes para o uso, ensino, produção e “difusão do sistema Braile de escrita para todas as modalidades de ensino” (Brasil, 2002b). O Decreto nº 6.094 de 2007 dispõe “sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (Brasil, 2007). No eixo alfabetização e diversidade, encontra-se previsto a implantação de salas de recursos multifuncionais, adaptações dos espaços escolares e também a formação dos professores. Para a efetivação dessas metas, em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE - EI) e entre as atuações orientadas pela PNEE-EI foi estabelecido o “Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais para apoiar os sistemas públicos de ensino na oferta do Atendimento Educacional Especializado” (Brasil, 2008a). Foi no ano de 2009 que a Resolução CNE/CEB nº 04 “estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica” (Brasil, 2009). Em 2011, o Decreto nº 7.611, que revogou o Decreto nº 6.571/08, “dispõe sobre o AEE e incorpora novos elementos ao decreto revogado” (Brasil, 2008). A Resolução nº 4 de 2009 define que o “AEE deve ser ofertado nas salas de recursos e no turno inverso da escolarização do aluno com deficiência” (Brasil, 2009). Já o Decreto nº 7.611 de 2011 afirma que o “AEE deve eliminar as barreiras e complementar a formação dos alunos com deficiência” (Brasil, 2011).

Assim, podemos observar que a legislação brasileira avançou no que diz respeito aos direitos de todos à educação, e isso implica pensar nos caminhos percorridos pelas políticas públicas para o convívio de modo igualitário dos diversos grupos sociais. Sendo assim, é inegável frisar que esse leque de ações fomenta o protagonismo social das pessoas com deficiência visual, ao mostrar que, o poder público, por meio da legislação, deve assegurar a acessibilidade, ações, programas, e recursos necessários para o pleno desenvolvimento intelectual, artístico, cultural e social das pessoas cegas e/ou com baixa visão. A próxima reflexão traz a especificidade desse segmento no contexto educacional.



2.1 A inclusão das pessoas com deficiência visual na perspectiva do direito social

64

Antes de falarmos sobre o aspecto inclusivo das pessoas com deficiência visual, é interessante revisitarmos a literatura e fazermos uma breve incursão histórica da introdução do sistema Braille no Brasil. Dessa maneira, vamos ter os primeiros registros de uma Educação Especial aqui, a partir do final do século XIX, com a criação dos dois primeiros institutos; um para surdos e o outro para cegos. O Instituto dos Meninos Cegos, criado em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, é importante frisar que, antes da criação dessas instituições, era recorrente o abandono desses segmentos em ruas e igrejas, principalmente pela família.

De acordo com Carvalho (2015), o primeiro professor que introduziu o sistema Braille no Brasil, em específico no estado do Rio de Janeiro foi José Alvarez de Azevedo em 1854, de família abastada, estudou no Instituto Real dos Jovens Cegos em Paris, com seus conhecimentos, passou a ensinar os filhos das famílias da classe alta, pois naquela conjuntura somente eles detinham os recursos financeiros para custear a educação dos seus filhos. Depois de algumas tentativas frustradas de criação de projeto para inserir professores no ensino, Dom Pedro II, cria em 1854 o Instituto dos Meninos Cegos, mas somente em 1855 suas despesas passam a fazer parte do orçamento legislativo.

Em 1890, o Instituto dos Meninos Cegos passou a ser reconhecido de Instituto Nacional dos Cegos, no governo de Deodoro da Fonseca, sendo o único a atender esse segmento. Tempo depois, em 1926, em Belo Horizonte, o Instituto São Rafael surge, e não demorou muito para a criação de novos institutos pelo país. O Ministério da Educação em 1962, oficializa as convenções para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille, por meio da Lei nº 4.169, de 4 de dezembro (Brasil, 1962) Como vimos, a introdução do Sistema Braille no Brasil foi permeada pelos aspectos, sociais, econômicos que envolviam a sociedade brasileira antes da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1962, no entanto, foi somente a partir da Constituição de 1988, que os direitos das pessoas com deficiência alavancaram.

Em 1999 foi criada a Comissão Brasileira de Braille, no âmbito da Secretaria de Educação Especial (SEESP), e em 2000 houve o lançamento da produção do Livro Didático em Braille. O ano de 2002 foi um divisor de águas na construção dos direitos das pessoas com deficiência visual, pois o Ministério da Educação, passou a estabelecer as diretrizes e normas para o uso, o ensino, produção e divulgação do sistema Braille, por meio da Portaria do MEC nº 2.678 (Brasil, 2002b). Podemos mensurar que a atual LBD aliada ao Plano Nacional da Educação Especial configuram-se ferramentas indispensáveis na luta por uma educação inclusiva com espaços adequados e condições práticas.

Conforme constatado, a inclusão das pessoas com deficiência é prevista pela Constituição de 1988 (Brasil, 1988), assim como pela Lei de Diretrizes e



Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), nas quais é reconhecido o direito da educação para todos. Soma-se a isto, na legislação brasileira, a prerrogativa é de que a educação deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo a igualdade de acesso, permanência e aprendizagem para todos os indivíduos matriculados. No contexto educacional, o que se observa é que a partir dos anos 2000 ocorreu a formação de um amplo e complexo movimento de inclusão incentivando ações, programas, todos em torno do acesso de permanência de alunos com deficiência visual no ensino regular, isso pode ser um indicativo de vários avanços constitucionais para a educação especial.

Nesse viés, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI) (Brasil, 2008b) se constitui como ferramenta de ações e programas de um amplo movimento pela educação inclusiva, pois nela foram estabelecidos novos significados para a Educação Especial, reestruturando o que existia. Por exemplo, um grande feito, foi a instituição pelo governo federal, através da PNEEI o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ou seja, um recurso para eliminar as barreiras impostas, conforme podemos observar na própria acepção do conceito abaixo:

Atendimento Educacional Especializado é aquele que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As ações desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008b, p. 10).

Como o objeto deste artigo consiste em analisar como as tecnologias Assistiva se inserem no ensino e aprendizagem de estudantes cegos e com baixa visão, torna-se necessário refletir o contexto de inserção do programa de salas de recursos multifuncionais no cenário político do Brasil. Na próxima seção, abordaremos sua implementação na rede pública.

2.2 As salas de Recursos Multifuncionais e as Tecnologias Assistiva

Uma ferramenta importante que vem contribuindo para a educação de alunos com deficiência visual no ensino regular é a sala de recurso multifuncional. Sua criação data de 2007 pela portaria normativa nº 13, ela tem como tarefa atender a todos os alunos com visão subnormal e cegos que estejam matriculados no estabelecimento em qualquer série ou grau (Brasil, 2007). Definida pelos gestores dos sistemas de ensino, a sala de recursos multifuncionais é organizada como sala do Tipo I e Tipo II. Posto que, as salas do Tipo I são planejadas para atender às pessoas com as mais diversas deficiências, à exceção da pessoa com deficiência visual, que é contemplada na Sala Tipo II.

Nesse sentido, para que o aluno possa ter acesso às salas multifuncionais, ele deve estar matriculado no AEE e nas classes comuns, ou seja, ele deve



possuir duas matrículas; uma para o ensino regular e a outra para o AEE. Assim, as salas de recursos cumprem o respectivo papel:

66

As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos estudantes público-alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social (Brasil, 2010a, p. 6).

É importante lembrar que alguns dos recursos disponíveis nas SRMs são tecnologias Assistiva, foco desta pesquisa, e por isso é pertinente compreender a dinâmica das SRMs tal como descrita nas orientações oficiais, quais sejam, os manuais de orientações e as normas técnicas. O Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais determina que, “a composição das salas de recursos multifuncionais se organiza em salas de recursos multifuncionais Tipo I e Tipo II” , as duas constituídas por um conjunto de mobiliários e materiais didáticos pedagógicos, equipamentos de informática e outros recursos de acessibilidade que visam a atender alunos público-alvo da educação especial (Brasil, 2010a).

Em se tratando da inclusão do aluno com deficiência visual no processo de aprendizagem, tanto dos conteúdos curriculares escolares como aqueles que visam fomentar a visão crítica sobre a realidade em que os estudantes vivem, não podem passar despercebidos, pois o conjunto de estratégias é fundamental para o ensino. Por isso, entende-se que os recursos didáticos são indispensáveis para o desenvolvimento das disciplinas (Cerqueira; Ferreira, 2000). No âmbito educacional não podemos deixar de mencionar as tecnologias de informação e comunicação, pois, são ferramentas facilitadoras na construção do conhecimento, principalmente para os estudantes com deficiência visual, posto que, na dinâmica do ensino e aprendizado, possibilita o educando acessar novas perspectivas de mundos, o que em momento anterior, seria impossível diante das barreiras impostas. Dessa maneira, pondera-se que a tecnologia de informação e comunicação facilitará “[...] o acesso ao conhecimento, à aprendizagem, à ocupação dos tempos livres, ao lazer, ao desenvolvimento de capacidades intelectuais, ao contacto com grupos de interesse comuns; evitarão a exclusão e contribuirão para uma integração plena” (Santos, 2006, p. 119).

A Política Nacional de Educação Especial (2008) ratifica que o AEE deveria ter como primazia propiciar a independência e a autonomia dos estudantes, seja no âmbito educacional, seja no seu cotidiano. No entanto, na prática, percebemos que a realidade atravessa diversos entraves: ausência de capacitação profissional, políticas públicas voltadas para o ensino regular, e todas as ferramentas voltadas para o acesso e permanência dos alunos com deficiência nas escolas. Assim, para que esses recursos alcance a coletividade ou o princípio da universalização das políticas públicas, o poder público deverá investir na



capacitação docentes, nas salas de recursos multifuncionais com foco no pleno desenvolvimento das habilidades dos estudantes com deficiência visual, alunos deficientes visuais, investindo nas tecnologias de comunicação e informação como a comunicação alternativa e os recursos de acessibilidade ao computador, da tecnologia assistiva, entre outros (Brasil, 2010a).

Assim sendo, as tecnologias de informação e comunicação são de fundamental relevância se operacionalizadas com as Tecnologias Assistiva, que são “[...] todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão” (Bersch; Tornolli, 2006 *apud* Bersch, 2013b, p.2). Se trabalhadas na perspectiva de construção de novas estratégias junto às tecnologias de informação e comunicação, a comunidade escolar como um todo ganha, principalmente os educandos com deficiência visual, pois, elas fomentam a inclusão desse segmento em todos os âmbitos.

Nesse viés, entendemos que a tecnologia Assistiva abrange um conjunto de recursos disponíveis para a pessoa com deficiência, objetivando amparar e desenredar a dinâmica da rotina educacional. Destaca-se que, a tecnologia assistiva não se limita no âmbito interno das escolas, ao contrário, como nos diz Emer (2011, p.69), ela permite “o acesso de todos, todo tempo”. Um exemplo singelo de tecnologia Assistiva cuja ação propicia o pleno desenvolvimento da autonomia e independência dos educandos, são os utensílios durante uma refeição, lanche ou outra atividade realizada na hora da alimentação escolar.

Assim sendo, os espaços onde a tecnologia Assistiva deverá ser praticada segundo orientação dada pela Nota Técnica - SEESP/GAB/n. 11/2010 (Brasil, 2010b) são nas salas de recursos multifuncionais, e os serviços e recursos oferecidos pela tecnologia Assistiva mais usuais na área educacional e disponibilizados nas escolas, tais como:

[...] a) livros adaptados para baixa visão ou em braile; b) computadores com leitores de tela; c) teclado ergonômico, mini teclado ou teclado expandido, teclado colmeia, teclado braile, teclado falado e teclado de conceitos; d) apontadores e ponteiros de cabeça; e) tela sensível ao toque; f) software de reconhecimento de voz; g) mouse adaptado à necessidade do usuário; h) possibilidades do próprio computador para ofertar acessibilidade ao usuário, como por exemplo, aumentar os caracteres ou redefinir o teclado ou o mouse; e i) programas de digitalizadores de voz (Emer, 2011, p. 72).

Vale chamar atenção que, a tecnologia Assistiva como um serviço pedagógico, deve ser munida por um rigoroso planejamento didático posto que ela “[...] deve ser entendida como o ‘recurso do usuário’ e não como ‘recurso do profissional’” (Bersch, 2013a, p.11), logo, ela não é uma tecnologia educacional do professor. Por conseguinte, quando trabalhadas como um recurso pedagógico e uma metodologia adequada as tecnologias Assistiva ampliam novos horizontes, e potencializam o ensino e aprendizado.



[...] utilizada por um aluno com deficiência e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilitam a manipulação de objetos de estudos; quando percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrito ou inexistente (Bersch, 2013b, p.12).

Dessa forma, este artigo dialoga com o uso das Tecnologias Assistiva como ferramenta de inclusão escolar e por isso, elas promovem o acesso e a participação dos estudantes, além contribuir para adaptar as necessidades, respeitando suas singularidades. Posto isso, a relevância da tecnologia assistiva, principalmente quando utilizada pelo aluno com deficiência visual, está na objetividade de seu trabalho. Assim, o docente que for fazer uso da mesma deve procurar conhecer as dificuldades do aluno, para escolher qual tecnologia assistiva que melhor se adequa como ferramenta mediadora para que barreiras impostas pela deficiência possam ser eliminadas. No próximo item, vamos apresentar os dados empíricos na perspectiva de pensar as Tecnologias Assistiva como facilitadoras do processo ensino- aprendizagem.

3 Tecnologias assistivas como mediadoras no processo de ensino e aprendizagem de estudantes cegos e com baixa visão

O objetivo desta pesquisa consiste em analisar como as Tecnologias Assistiva se inserem no ensino e aprendizagem de estudantes cegos e com baixa visão. Para alcançar esse objetivo, descreve-se nesta seção, o procedimento metodológico da pesquisa de campo, a análise dos resultados. Assim, o critério de seleção das duas instituições públicas de ensino primeiramente se deu ao fato da pesquisadora ser discente da Universidade Federal do Maranhão e possuir vivência prática no campus, os seis estudantes que participaram da pesquisa são pertencentes aos cursos de Comunicação, Rádio Comunicação e Letras- em que a própria pesquisadora faz parte da amostragem da pesquisa. E, a outra escola com estudantes do ensino médio, foi o local de realização do estágio curricular na U.B.E Newton Neves localizado no bairro Vila Palmeira em São Luís-MA, a pesquisa foi realizada no período de maio a junho de 2023.

No primeiro momento, foi feito o levantamento e identificação das pessoas com deficiência visual no Centro de Ciências Humanas (CCH), por meio de interlocução com alguns discentes, foi perguntado se gostariam de fazer parte da pesquisa que estava desenvolvendo sobre as ferramentas de acessibilidade para o ensino da pessoa com deficiência visual. Num segundo momento, foi apresentado de forma detalhada a delimitação da pesquisa: de que se tratava em compreender de que maneira as Tecnologias Assistivas podem contribuir para a acessibilidade do ensino- aprendizado das pessoas com deficiência visual e, para isso, a obra escolhida foi “O pequeno Príncipe” de Antoine de Saint-



Exupéry. Nessa primeira fase, foi repassado a descrição da obra em formato PDF para os participantes que, levaram para suas residências para que fizessem a exploração do material.

No que se refere aos estudantes do ensino médio da U.B.E Newton Neves, na ocasião estava realizando estágio curricular na instituição, fato que facilitou a aproximação com os dois estudantes que participaram da pesquisa. De maneira semelhante, os estudantes realizaram a leitura da obra e, num segundo momento, foi questionado o tipo de tecnologia que eles utilizaram para apreender de forma detalhada as imagens do livro. Dos meios utilizados, tanto pelos estudantes de graduação, e do ensino médio, foi o leitor de tela, que possui a audiodescrição, ou seja, o recurso pedagógico utilizado pelo grupo consiste em uma das categorias da tecnologia assistiva: um recurso de acessibilidade com uso do computador.

3.1 Resultados e discussões

Para coleta dos dados foi feita a seguinte sistematização: envio do material com adaptações como; audiodescrição das imagens, áudio livro, livros no formato PDF e livro em Braille. Ao finalizarem a leitura do livro, foi elaborado um questionário e em seguida, os participantes da pesquisa enviaram. No questionário, as perguntas versaram sobre a compreensão do livro e se as imagens acompanhadas no enredo do livro ajudaram na imaginação do leitor com deficiência visual. O questionário foi elaborado com cinco perguntas fechadas e abertas direcionadas para a compreensão do leitor sobre algumas questões da obra. A partir do questionário, selecionamos algumas respostas, em seguida foi feita a interpretação dos resultados destacando algumas categorias: Audiodescrição; Conteúdo ilustrativo; Descrição das imagens.

Ao perguntar para o estudante A, cego total se a audiodescrição deveria estar presente nos livros didáticos de literatura, ele respondeu que Sim, e justificou da seguinte maneira:

Deveria estar em todos os livros, pois com este recurso de acessibilidade, amplia-se uma melhor compreensão da leitura, dado que, a audiodescrição facilita o entendimento da história, fazendo assim com que as imagens invisíveis nos livros sejam visíveis pelas descrições da AD dando um sentido para a narrativa (Estudante A).

A tecnologia assistiva propicia aos estudantes a dinamização de habilidades podendo levá-los à sua autonomia, isso reafirma sua característica de mediadora nos processos de comunicação no âmbito educacional. Se utilizada na perspectiva da qualidade da educação, “as tecnologias e os recursos utilizados para auxiliar as pessoas com deficiência são instrumentos que mediam e auxiliam no desenvolvimento e, isso sem dúvidas contribui para diminuir as desigualdades educacionais, componente fundamental no processo educacional” (Plaça, 2020, p.53).



Vygotsky (1997) sugere que o professor, como núcleo do processo educativo do estudante, precisa buscar meios para que o mesmo com deficiência, tal como os demais, tenha condições de adquirir conhecimento. Se pensada como um instrumento pedagógico e aplicada de forma que possa compreender a singularidade de cada estudante, as tecnologias assistivas na educação é considerada eficaz:

Quando ela é utilizada por um aluno com deficiência e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilitam a manipulação de objetos de estudos; quando percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrito ou inexistente (Bersch, 2013b, p. 3).

O estudante B com baixa visão do curso de Letras-Inglês foi questionado se sentiu algumas dificuldades de compreensão na descrição das imagens no livro, respondeu assim:

Apesar de as imagens serem recursos bastante importantes. No reforço do processo imaginativo do leitor, para o público com DV, não agrega tanto valor assim, visto que, essas descrições de imagem poderiam estar integradas no corpo do texto, talvez preservando alguma característica que só o autor consiga exprimir, contudo, as descrições feitas foram muito proveitosas! (Estudante B).

Considerando que a audiodescrição é uma tecnologia de acessibilidade, o estudante B pontua que ela deveria ser um processo essencial nos livros didáticos.

A audiodescrição deveria ser um recurso essencial para as obras que se utilizam de quaisquer artifícios visuais e ilustrativos que intensificam aspectos da narrativa, visto que, o público com deficiência visual pode aproveitar melhor tais materiais, juntamente com a sensação de inclusão no âmbito literário (Estudante B).

A audiodescrição surgiu em 2003 num festival de filmes sobre deficiência. E conforme podemos observar, ela ocupa lugar indispensável no processo de ensino das pessoas com deficiência, pois opera como uma ferramenta propiciadora de igualdade quando se trata de inclusão. Em pesquisa sobre audiodescrição na escola, Michels e Silva (2016) a audiodescrição sendo uma tecnologia assistiva em que se realiza uma tradução visual, se torna uma técnica inclusiva, a qual deveria ser utilizada também nas salas de aula da educação básica, bem como no ensino superior.

A estudante C do curso de Letras-Espanhol com baixa visão, concorda que a audiodescrição deve ser uma ferramenta necessária na inclusão escolar, e diz que esse recurso auxilia não só uma pessoa, mas o coletivo.



Porque outras pessoas com deficiência visual iriam ter acesso às informações que muitas vezes passam despercebidas. E como sabemos existem imagens que transmitem muitas informações como é o caso da comunicação não verbal (Estudante C).

71

Os estudantes D e É do Ensino Médio, um com baixa visão e outro com cegueira total, responderam sobre sua compreensão na descrição das imagens: o que possui cegueira total ressaltou que teve muita dificuldade e que “*as imagens estavam bem complexas, teve que dar uma atenção maior aos detalhes da descrição*”. Já a de baixa visão, respondeu que não sentiu dificuldade de compreender a leitura, pois com o auxílio do “Zoom” conseguiu ver as imagens.

Conforme podemos observar, os dispositivos e artefatos utilizados para as interações nas tecnologias assistivas, o estudante com cegueira, enfatizou o uso do zoom para facilitar a leitura. Com base nas reflexões acima, nos leva que, os recursos eletrônicos, possibilitam às pessoas com baixa visão terem acesso a materiais impressos, são ferramentas indispensáveis que exercem papel de mediadores para a representação da realidade social. Além do mais, quando trabalhado em conjunto com as especificidades e necessidades de cada estudante, promovem a ampla participação e autonomia, o que reflete nos aspectos subjetivos, pois eles descobrem novas maneiras de agir e intervir na em cada contexto. Podemos encontrar esses artefatos em: Circuito Fechado de Televisão (CFTV), lupa eletrônica, digitalizadores e leitores autônomos de textos e vídeo ampliadores.

E com isso, partimos da perspectiva de que, os recursos de tecnologia de informação e comunicação, aliado às Tecnologias Assistiva, constituem-se importantes mediadores para as pessoas com deficiência visual, tanto em combinações, como em seus aspectos visuais. Em relação aos participantes da pesquisa, o destaque foi para a audiodescrição, a ferramenta mais utilizada para atender às suas demandas, o meio usado é o computador, que, por meio de softwares e recursos, permite atender às necessidades de cada pessoa no que se refere à ampliação, ao contraste, à edição de texto e suporte sonoro. Os recursos mais utilizados por pessoas com baixa visão, por meio do computador, são os softwares ampliadores de tela, que permitem acesso à informática, agindo como uma lupa virtual. Outra opção são os leitores de tela, que transmitem as informações contidas na tela do computador por meio de sintetizadores de voz (Ferroni; Gasparetto, 2012).

Considerando as vantagens do uso das Tecnologias assistiva, no que tange a interação do ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência visual, deve-se levar em consideração os determinantes econômicos que dificultam ou até mesmo impossibilita uma parte desse segmento de ter acesso a essas tecnologias. Por isso, a importância no poder público investir em políticas públicas com alcance universal e de qualidade que possam promover e identificar as barreiras que as pessoas com baixa visão e cegueira enfrentam no cotidiano social e educacional da realidade brasileira.



4 Considerações finais

Ao se propor analisar como as Tecnologias Assistiva se inserem no ensino e aprendizagem de estudantes cegos e com baixa visão, este artigo contribui para reafirmar que as mesmas são recursos que tornam a dinâmica da vida dos sujeitos mais fáceis. Se trabalhadas na perspectiva de uma educação inclusiva, as Tecnologias Assistiva podem se configurar como um conjunto de aparatos que promovem o acesso e a participação dos estudantes, além contribuir para adaptar as necessidades, respeitando suas singularidades.

Com relação aos estudantes com deficiência visual, concluiu-se que, ao utilizarem as tecnologias assistivas conforme as suas necessidades e especificidades, identificaram de forma significativa a aprendizagem e reconhecem que a audiodescrição atende de forma satisfatórias suas demandas. Isso corrobora para fortalecer a escola como um espaço que propicia a um movimento de inclusão que articula políticas públicas, família, sociedade e a comunidade escolar.

Nessa perspectiva, partimos da compreensão de que as tecnologias assistivas são um conjunto de artefatos indispensáveis para os estudantes com deficiência visual. Para tanto, é necessário o poder público, e a comunidade escolar como um todo, redefinir as estratégias na utilização desses recursos. A começar pelas políticas públicas da educação básica, fazer valer os princípios da Lei Brasileira da Inclusão e a educação continuada dos professores. É preciso capacitar os docentes para que eles possam estar preparados para lidar com os desafios no contexto educacional das pessoas com deficiência. E para isso, deveria haver cursos de capacitação cujo objetivo é fomentar no plano teórico a relevância do professor no processo de pesquisa, não buscar respostas acerca da individualidade dos estudantes.

Com uma política de formação e capacitação dos docentes, eles estão preparados para os desafios do avanço da tecnologia e conseguirão usar as ferramentas tecnológicas a benefício das necessidades dos estudantes e propor atividades que possam estimular a autonomia, a independência, a visão crítica da realidade que o cerca. Precisamos repensar outras formas dos usos das tecnologias na modernidade e utilizar esses artefatos à execução das tarefas que de fato irão facilitar o ensino, em especial às pessoas com deficiência.

E, nesse sentido, a audiodescrição como tecnologia pode ser uma valiosa ferramenta da educação de pessoas cegas e com baixa visão. Se usada para acolher e valorizar esses estudantes, ela promove o desenvolvimento na realização de suas atividades, possibilitando o professor fazer uso de recursos e estratégias, por exemplo; slides e/ou vídeos para potencializar e enriquecer os ambientes virtuais.

Esperamos que com estas reflexões, possa fomentar outros debates sobre as tecnologias assistivas associadas à inovação no âmbito educacional. Que os



novos estudos possam enfatizar a importância das salas de recursos multifuncionais como espaços proveitosos para profissionais e estudantes. Por isso são espaços que devem estar adequados para o pleno desenvolvimento do exercício profissional, permitindo assim, atender as necessidades dos estudantes de forma universal.

Referências

- BERSCH, Rita. **Recursos Pedagógicos Acessíveis**: Tecnologia Assistiva (TA) e Processo de Avaliação nas escolas. Porto Alegre: CEDI, 2013a.
- BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, 2013b. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 out. 1989.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente (ECA)**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. 12. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 241 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008**. Define que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação Visual. Brasília, DF, 24 dez. 2008a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 7 jan. 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em: 15 nov. 2023.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília DF, 25 abr. 2002a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.678 de 24 de setembro de 2002. **Diário Oficial da União**: Brasília DF, Seção 01, 26 set. 2002b.
- BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação. Brasília. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 25 abr. 2007.
- BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 ago. 2009.
- BRASIL. Decreto n.7.611, de 17 de novembro de 2011. **Diário Oficial da União**: edição extra, Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 18 nov. 2011.
- BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Diário Oficial da União**: Brasília DF, 21 dez. 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Norma Técnica 19/2010 – MEC/SEESP/GAB**. Brasília, DF, 8 set. 2010b. Disponível em: < <https://lepedi-ufrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Nota-t%C3%A9cnica-n%C2%BA.-19-Profissionais-de-apoio.pdf>> Acesso em: 15 nov. 2023.



BRASIL. Ministério da educação (MEC). **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 1962.

BRASIL. Lei n. 13146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência, 2015. **Diário Oficial da União**: parte geral, Brasília, 7 jul. 2015.

CARDOSO, M. da S. Aspectos históricos da Educação Especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. In: STOBASUS, C.D ; MOSQUEIRA, J.J.M. **Educação Especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p.15-25.

CARVALHO, José Roberto; PÁDUA, Ivan José de. As tecnologias assistivas para os cegos: das potencialidades instrumentais aos limites impostos numa moral concreta fetichizada. In: PEE (org.). **Pessoa com deficiência, educação e trabalho**: reflexões críticas. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2015.

CERQUEIRA, J.; FERREIRA, E. M. B. Recursos didáticos na educação especial. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v.6, n.15, p.24-28, 2000.

EMER, S. O. **Inclusão escolar**: formação docente para o uso das TIC aplicada como Tecnologia Assistiva na Sala de Recurso Multifuncional e sala de aula. 2011. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande Sul, Porto Alegre, 2011.

FERRONI, Marília Costa Câmara; GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire. Escolares com baixa visão: percepção sobre as dificuldades visuais, opinião sobre as relações com comunidade escolar e o uso de recursos de tecnologia assistiva nas atividades cotidianas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 2, p. 301-318, jun. 2012. Disponível em: <<https://bityli.com/Ntozu>> Acesso em: 16 nov. 2023

FIGUEIREDO, João Ricardo Melo. **Apostila Baixa Visão**. Instituto Benjamin Constant, 2017.

LAPLANE, A. L. F.; BATISTA, C. G. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, v.28, n.75, p.209-227, 2008.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionadas à Saúde**. Décima Revisão. 10. rev. São Paulo: EDUSP, 2003.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 12 nov. 2023.

PLAÇA, Jaqueline Santos Vargas. **O uso de Tecnologia Assistiva como artefato cultural no Atendimento Educacional Especializado para alunos cego ou com baixa visão**. Campo Grande, 2020. 252f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

SANTOS, J. L. **A escrita e as TIC em crianças com Dificuldades de Aprendizagem**: um ponto de encontro. Braga, 2006. 268f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós Graduação em Dificuldades de Aprendizagem de Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escolhidas V**: fundamentos de defectologia. Tomo 5. Madrid: Visor, 1997.



MY FAVORITE COLOR: o audiobook como ferramenta de ensino para crianças cegas

75

Bárbara Liz Silva Souza³
Jefferson Saylon Lima de Sousa⁴
Rosinete de Jesus Silva Ferreira⁵

1 Introdução

A ideia e o objeto base para este projeto surgiram durante a disciplina de Educação e Tecnologia, ministrada pela professora doutora Rosinete de Jesus Silva Ferreira, do Curso de Comunicação Social - Rádio e Televisão, da UFMA e também mediante encontros do Grupo de Pesquisa em Estratégias de Comunicação (GPECOM), onde a acessibilidade na comunicação era pautada. Um ponto primordial para a idealização deste projeto também foi a participação da autora no curso sobre Noções Básicas de Audiodescrição, promovido pela Escola de Governo do Maranhão, ministrado pela professora e produtora cultural especialista em acessibilidade, Alessandra Pajama.

A partir dessas experiências, foi possível refletir sobre o ambiente escolar que pode ser, muitas vezes, excludente perante às deficiências, por isso, a necessidade de práticas que venham reduzir esse efeito. Este percurso foi aliado à vivência da autora enquanto professora de língua inglesa, por sentir que os ambientes dos cursos particulares de inglês são ausentes de pessoas com deficiências visuais. Então, logo veio o primeiro questionamento: este público não vai aos cursos por não se sentir incluído? Por que os cursos de inglês não atendem as pessoas com deficiência visual?

Assim, surgiu a ideia do *audiobook My Favorite Color*, uma proposta auditiva para as atividades de *listening* e momentos de contação de histórias, dentro das aulas de inglês (*storytelling*), de modo acessível a alunos cegos ou não. Os audiolivros já são bastante utilizados dentro da sociedade, seja por pessoas cegas ou com baixa visão, por disléxicos, ou, por uma questão de tempo reduzido. Esse formato também possibilita maior criatividade em efeitos sonoros.

Na história em questão, são apresentadas duas crianças, Johnny e Kate, sendo a primeira cega e a segunda, não. Em uma conversa cotidiana, ao saírem da escola, Kate questiona Johnny sobre cores e a preferência dele. Johnny, que já nasceu cego, diz que não conhece as cores, mas consegue associar algumas delas com experiências do dia a dia, tal como o branco e o Ano Novo e o preto

³ Radialista formada pela UFMA. E-mail: barbara.liz@discente.ufma.br

⁴ Radialista e mestre em Comunicação Social formado pela UFMA. E-mail: jefferson.saylon@discente.ufma.br

⁵ Professora Doutora e radialista formada pela UFMA. E-mail: rosinete.ferreira@ufma.br



e o luto. A menina, então, tem a ideia de apresentar mais cores que estão ao redor deles, utilizando outros órgãos do sentido. Ela ainda chega a se descrever e ao garoto, para que os ouvintes possam imaginá-los. A narrativa levanta questionamentos sobre a acessibilidade em sala de aula e como a audiodescrição pode ser importante.

Para atingir o objetivo de acessibilidade, o recurso da audiodescrição foi utilizado, ampliando o entendimento dos videntes e traduzindo as imagens em palavras para os não videntes. Além disso, para um resultado mais eficaz, os professores ainda poderão utilizar os demais órgãos do sentido como aliados.

O tema em questão envolve, para além da relação comunicativa, uma perspectiva da comunicação inclusiva. Justifica-se ainda por haver poucas propostas de ensino inclusivo para crianças cegas, especialmente, focadas no ensino da língua inglesa, por conta das barreiras comunicacionais. Deste modo, metodologias para ampliar a inclusão dentro das salas de aula devem ser encorajadas, possibilitando, assim, uma educação igualitária e justa.

Partindo das questões apresentadas, busca-se demonstrar que os *audiobooks*, somados à audiodescrição, podem ser ferramenta de ensino inclusiva nas aulas de inglês, a partir do projeto experimental *My Favorite Color* e sua aplicabilidade em meio a teste para um grupo composto por crianças cegas e videntes, em formato de minicurso. O trabalho ainda propõe o entendimento do áudio como mídia; a apresentação do *audiobook* e seu papel social, assim como, levantar o debate sobre acessibilidade, com foco na sala de aula.

2 Metodologia

Para que os objetivos apresentados nesta pesquisa fossem atingidos, se fez necessário pensar em uma série de propostas fundamentadas teoricamente que dessem base ao plano de ação, permitindo que o trabalho fluísse de forma mais eficaz, conforme o método escolhido.

Deste modo, estruturamos a pesquisa a partir de uma abordagem qualitativa, que se caracteriza por ser mais voltada para o estudo dos aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano. Trabalha com temas como crenças, símbolos ou as relações humanas, como é o caso deste trabalho. Para Santaella, (2001, p. 143-144):

Embora com características próprias, as pesquisas qualitativas também obedecem a certos protocolos, tais como a delimitação e formulação claras de um problema, sua inserção em um quadro teórico de referência, a coleta escrupulosa de dados, a observação, as entrevistas, quando necessárias, a determinação de um método, a análise dos dados, o teste das hipóteses, a necessidade de generalização das conclusões etc.

Trata-se, ainda, de uma pesquisa aplicada, por demonstrar a ciência aplicada na prática, a fim de se analisar um objeto de estudo, neste caso, a funcionalidade desta metodologia para crianças cegas, no ensino da língua inglesa.



Gil (2008, p. 27) diz que esse tipo de pesquisa tem como principal característica o “interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos. Sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial”.

A ideia para este projeto começou em 2019, quando a autora participou da primeira turma do curso de Noções Básicas em Audiodescrição, oferecido pela Escola de Governo do Maranhão e ministrado pela professora Alessandra Pajama. Na ocasião, os alunos aprenderam sobre a audiodescrição e tiveram a chance de pôr em prática os ensinamentos ao descreverem a si próprios, aos colegas e as situações propostas nos exercícios.

O curso também abordou questões sobre acessibilidade e capacitismo e levou os participantes a refletirem sobre situações em que poderiam aplicar o que aprenderam sobre acessibilidade e, consequentemente, tornar a sociedade um local mais justo, confortável e inclusivo para pessoas com deficiência. Foi a partir dessas reflexões que pressupomos que o uso do *audiobook*, associado à audiodescrição e aos demais órgãos do sentido, poderia promover uma sala de aula mais acessível, facilitando o ensino da língua inglesa.

Partimos do princípio de que as escolas são ambientes repletos de informações visuais, que contribuem para a exclusão dos alunos não videntes. Observando os espaços de aprendizagem e ensino da língua inglesa, a autora concluiu que em nenhum deles havia PCDs e nem alunos com deficiência visual. A partir da hipótese levantada também se faz necessário problematizarmos e nos questionarmos o motivo dessa ausência: por que, afinal, não é comum presenciarmos alunos cegos em aulas de inglês? Seria por conta da falta de estímulo das próprias escolas de idiomas, por não saberem trabalhar com esse tipo de público ou porque os próprios alunos não videntes se sentem excluídos pela metodologia adotada? Além disso, o que poderia ser feito para adaptar as aulas de inglês para contemplar este público e auxiliar outros professores? Agregando à nossa pesquisa em iniciação científica sobre o uso do áudio no processo de aprendizado e a participação nas atividades do Grupo de Pesquisa e Estratégias em Comunicação (GPECOM) pensamos na execução do projeto experimental *My Favorite Color*.

Vale ressaltar, que a concepção do audiolivro surgiu, de fato, em 2020, quando foi proposto, na disciplina Educação e Tecnologia, do curso de Comunicação Social - Rádio e Televisão da Universidade Federal do Maranhão, onde os alunos teriam que desenvolver um produto com audiodescrição. Unindo a demanda com a problemática já identificada, foi criado um *audiobook* com audiodescrição que pudesse ser utilizado nas aulas de inglês para trazer acessibilidade para alunos cegos. Definido o tema, o processo teve as seguintes etapas:



Quadro 01: Etapas

78

ETAPAS	OBJETIVO
Conversas com alunos cegos do Curso de Comunicação Social - UFMA: Localizamos os alunos com deficiência visual do Curso de Comunicação para uma conversa preliminar.	Entender o porquê das crianças cegas ou com baixa visão não estarem nas escolas de Inglês
Elaboração do Roteiro do audiolivro: O roteiro foi escrito para público infantil e já pensado com audiodescrição e binauralidade.	Orientar o processo de gravação e edição.
Discussão do Roteiro: Durante minha participação no grupo de pesquisa discutimos coletivamente o roteiro e a melhor forma de produção.	Pontuar o que deveria entrar na história para facilitar a escrita e tornar o roteiro mais simples para as gravações.
Entrevista com administradores pedagógicos de cursos de inglês: A entrevista foi realizada com três administradores de forma online por meio de formulário	Entender os motivos desses cursos não terem alunos cegos ou PCDs e compreender a metodologia que eles vêm aplicando - é acessível?
Gravação: Neste momento criamos personagens e inserimos Audiodescrição e o áudio 3D	Registrar o material sonoro para a edição.
Edição: Editar uma narrativa a partir do material sonoro coletado	Criar uma narrativa sonora para servir de metodologia acessível.
Aplicação: Momento de experimento (aplicação) do <i>audiobook</i> para uma turma de alunos videntes e não videntes da ESCEMA	Observar a metodologia na prática, em sala de aula.
Análise: Analisar os dados coletados a partir da aplicação pelo minicurso.	Verificar a funcionalidade ou não da metodologia

Fonte: Elaborado pelos autores

[Descrição do Quadro]. Quadro com duas colunas contendo as seguintes informações: Etapas **Conversas com alunos cegos do Curso de Comunicação Social – UFMA:** Localizamos os alunos com deficiência visual do Curso de Comunicação para uma conversa preliminar. Objetivo Entender o porquê das crianças cegas ou com baixa visão não estarem nas escolas de Inglês. Etapa **Elaboração do Roteiro do audiolivro:** O roteiro foi escrito para público infantil e já pensado com audiodescrição e binauralidade. Objetivo: Orientar o processo de gravação e edição. Etapa **Discussão do Roteiro:** Durante minha participação no grupo de pesquisa discutimos coletivamente o roteiro e a melhor forma de produção. Objetivo Pontuar o que deveria entrar na história para facilitar a escrita e tornar o roteiro mais simples para as gravações. Etapa **Entrevista com administradores pedagógicos de cursos de inglês:** A entrevista foi realizada com três administradores de forma online por meio de formulário. Objetivo Entender os motivos desses cursos não terem alunos cegos ou PCDs e compreender a metodologia que eles vêm aplicando - é acessível? Etapa **Gravação:** Neste momento criamos personagens e inserimos Audiodescrição e o áudio 3D. Objetivo Registrar o material sonoro para a edição. Etapa **Edição:** Editar uma narrativa a partir do material sonoro coletado. Objetivo Criar uma narrativa sonora para servir de metodologia acessível. Etapa **Aplicação:** Momento de experimento (aplicação) do *audiobook* para uma turma de alunos videntes e não videntes da ESCEMA. Objetivo Observar a metodologia na prática, em sala de aula. Etapa **Análise:** Analisar os dados coletados a partir da aplicação pelo minicurso. Objetivo Verificar a funcionalidade ou não da metodologia. [Fim da Descrição].

A pesquisa preliminar foi fundamental para compreensão e inquietações do nosso público prioritário. Estas informações nos permitiu a concepção do



roteiro com inclusão de efeitos sonoros e audiodescrição. O roteiro levou em consideração o público alvo pensado - crianças - portanto, os diálogos são curtos e simples; e também ganhou três versões: uma com AD e diálogos em português, a segunda completamente em inglês, e a terceira, mista, com diálogos em inglês e AD em português, que foi a versão escolhida para o resultado final, pois facilitaria a compreensão por parte dos ouvintes, que ainda estariam em processo de aprendizado da língua ou estariam tendo os primeiros contatos. Para a gravação contamos com a ajuda de dois professores de inglês, Felipe Raposo e Lisa Hauane, que emprestaram suas vozes para os personagens Johnny e Kate, respectivamente. O processo foi feito em apenas um dia, no laboratório de rádio, localizado no Centro de Ciências Sociais da UFMA, com o suporte do técnico de áudio do estúdio. O próximo passo foi a edição, também executada em um dia pela autora do projeto. Nessa etapa, as falas já gravadas, assim como a audiodescrição, foram somadas aos efeitos sonoros, seguindo o roteiro e, após cortes e adequações da qualidade sonora, o resultado foi obtido.

Com o audiolivro pronto, em seguida, veio a fase de diálogo e apresentação da proposta para o local escolhido para a aplicação do minicurso: a Escola de Cegos do Maranhão (ESCEMA). Também foi neste momento que as autorizações e liberações foram solicitadas e pudemos selecionar a turma participante (mediante a faixa etária pensada, de crianças de até 10 anos) e também pudemos chegar a uma data para a aplicação do minicurso.

Foram realizadas, posteriormente, entrevistas com os administradores pedagógicos de alguns cursos de inglês da capital, com a finalidade de compreender os motivos que levam à ausência de alunos cegos nas escolas de idiomas de São Luís. A entrevista, segundo Antônio Carlos Gil (2008, p.26), tem como objetivo “descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.” e foi exatamente o que fizemos, mas é importante salientar que a proposta foi explicada a todos os seis que foram procurados, mas, somente três administradores aceitaram responder o questionário, que foi disponibilizado de forma online, para que não interferisse nos horários de trabalho de cada um deles.

Sabendo a quantidade de participantes, os horários e dias disponíveis, e os objetivos a serem atingidos pelo minicurso, foi elaborado o plano de aula, que é um instrumento que norteia os professores em sala de aula e sistematiza tudo aquilo que se pretende trabalhar naquele dia específico. Após a elaboração do plano de aula, é chegado, então, o momento de aplicação do minicurso, durante a primeira semana do mês de junho de 2023 (dias 01, 02, 05, 06 e 07). A turma escolhida foi a do 5º ano do ensino fundamental - matutino, da ESCEMA, que possuía 11 alunos, sendo dois deles, não videntes, e ainda recebeu mais três alunos cegos (residentes da instituição) para comporem a turma. A escolha desta classe se deu por conta da faixa etária deles, já que, provavelmente, nesta fase, eles já sabem ou estão aprendendo as cores em inglês, logo, o tema



se tornaria mais interessante e familiar para eles. Mas, é necessário ressaltar que esta metodologia pode ser aplicada a qualquer público, além do infantil.

As atividades foram divididas entre cinco dias, para que cada um deles contemplasse um assunto diferente, dentro da duração de uma hora e meia. O primeiro módulo se chama *Introduce Yourself*, que, como a própria tradução explica, é o momento de se apresentar. Aqui nós nos conhecemos um pouco, foi o nosso primeiro contato professora-alunos e foi a oportunidade de introduzir a ideia do minicurso para a turma e explicar, brevemente, o que faríamos durante os cinco dias, gerando curiosidade e interação. No final do módulo anterior, foi solicitado aos alunos que trouxessem para o próximo dia de aula o seu objeto ou brinquedo preferido, a fim de que eles praticassem a descrição desses objetos, já que, no segundo dia, trabalhamos o tema “Audiodescrição” e, mesmo que a professora já tivesse feito sua própria descrição para os alunos, desde o primeiro dia, agora era a vez de ensiná-los a fazerem o mesmo e desafiá-los a irem mais além e descreverem o ambiente escolar que os cerca, saindo da sala de aula e indo para outros espaços da escola. Utilizando os conhecimentos sobre gostos/desgostos e cores favoritas, aqui foi a vez de eles responderem à pergunta que deu nome ao módulo “*What’s your favorite color?*” (qual é a sua cor preferida?) e tentassem entender as cores através dos outros órgãos dos sentidos que não a visão. Já o quarto dia de atividade levou o nome do próprio minicurso e do *audiobook My Favorite Color*, pois foi a hora dos participantes, finalmente, ouvirem a história, aplicando os ensinamentos adquiridos até então. E, por fim, o último módulo, intitulado “Interpretação”, foi onde os estudantes deixaram suas considerações e reflexões sobre os cinco dias de trabalho e produziram peças artísticas.

Vale reforçar que o objetivo deste minicurso não foi transformar os participantes em pessoas fluentes ou com alto nível de domínio do idioma, até porque, foram apenas cinco dias de aula, onde exploramos bastante os dois temas principais: cores e acessibilidade. Mas os resultados foram positivos, como relatou a professora do 5º ano, Socorro Pedra, que acompanhou todo o trabalho desenvolvido com sua turma:

Foi de grande valia para o aprendizado dos alunos. Logo, o minicurso teve grande relevância para os alunos, que puderam ter uma breve e importante experiência com a língua estrangeira. Até porque a metodologia aplicada pela professora atendeu todos de maneira satisfatória, inclusive, os deficientes visuais, que participaram sem obstáculo algum. [...] A partir do 6º ano, essa língua estrangeira vai fazer parte, né, do currículo deles, daí para a frente. Então, nós só temos a agradecer à professora por este breve momento que esteve conosco, na aplicabilidade deste minicurso. (Pedra, S., depoimento concedido em 04 de outubro de 2023)

A coleta de dados consiste em reunir os resultados obtidos, por meio de algum processo de pesquisa, para uso posterior em análises sobre o objeto, por meio de técnicas específicas. Neste trabalho, para a obtenção dos dados,



tivemos as aulas ministradas no minicurso, aliadas à observação dos alunos e observação participante, visto que a autora se fez presente, de forma imersiva, durante as atividades, e vivenciando o processo com todos. A observação de acordo com Gil (2008, p. 100), se torna ainda mais evidente no processo de coleta de dados. E chega até “mesmo a ser considerada como método de investigação”, assim, enquanto as atividades eram realizadas, a professora acompanhou o desenvolvimento dos alunos e fez suas pontuações para análises futuras. Já observação participante, também conhecida como observação ativa, segundo Gil (2008, p.103):

[...] consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo.

Essas duas formas de coleta nos propiciaram obter dados que vão além da técnica, do método, mas da percepção dos alunos, do comportamento deles e da forma de interação com o conteúdo. A última etapa, que consistiu na análise dos dados coletados a partir do distanciamento de sala de aula, nos proporcionou uma melhor compreensão do que significa a pesquisa aplicada e suas possibilidades.

3. Exemplo de outras citações

Deparamo-nos, então, não com o idealismo de uma escola aberta para todos, mas com o mercantilismo de uma empresa. A escola tinha receio de perder alunos, pois imaginava que alguns pais deixariam de matricular seus filhos ali quando soubessem que conviveriam com crianças com algum problema de desenvolvimento, alguém diferente. (Werneck, 1997, p.90)

Esse efeito de exclusão, que, segundo Motta (2004, p.03), muitas vezes, acontece pelo fato de que professores não foram preparados para trabalhar com esse público. (Motta, 2004);

Além disto eles temem não poder utilizar os mesmos procedimentos que usam com os alunos que enxergam, e o fato de terem que mudar os procedimentos que utilizam em sala de aula causa um certo desconforto e temor, o que traduz um desconhecimento e confirma, de uma certa forma, uma concepção negativa da deficiência visual, como algo que impossibilita, cerceia e impede a participação plena na sociedade, e, nesse caso, em escolas de idiomas e em escolas regulares. (Motta, 2004, P.03);

Incluir não é favor, mas troca. Quem sai ganhando nessa troca? Todos, em igual medida. Conviver com as diferenças humanas é direito do pequeno cidadão, deficiente ou não. Juntos construirão um país diferente. (Werneck, 1997, p. 65).



Amplia o entendimento de pessoas com deficiência visual em todos os tipos de eventos, sejam eles acadêmicos, científicos, sociais ou religiosos, por meio de informação sonora. (Motta, 2016, p. 02)

82

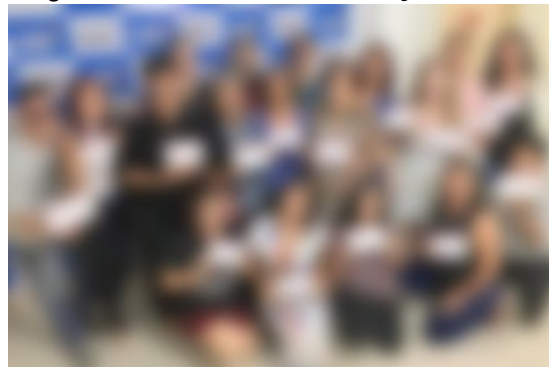
Motta (2004) também ressalta que apesar de a visão ser muito trabalhada em salas de aula, a falta dela não impede o aprendizado dos alunos cegos e, portanto, não deve ser o único meio de transmitir informações.

Assim, não é preciso apenas ver para crer; pode-se também ouvir para acreditar, cheirar para compreender, sentir para aprender e tocar para interagir. Diante disso, precisa-se compreender como a visão pode fazer-se de algum modo sem estar encerrada em sua perspectiva mais tradicional, que corresponde ao ver tendo os olhos em perfeitas condições. Feche os olhos para ver melhor. (Andrade, 2008, p.55)

Incluir não é favor, mas troca. Quem sai ganhando nessa troca? Todos, em igual medida. Conviver com as diferenças humanas é direito do pequeno cidadão, deficiente ou não. Juntos construirão um país diferente. (Werneck, 1997, p. 65)

4. Figuras

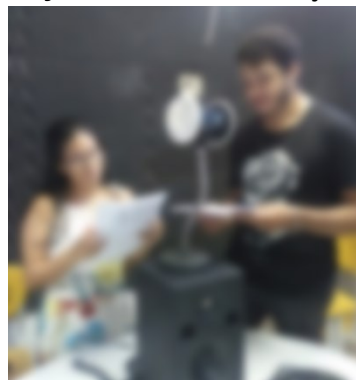
Figura 1: Curso de Audiodescrição EGMA



Fonte: Os autores

[Descrição da imagem] Professora Alessandra Pajama e 17 alunos do primeiro curso de noções básicas de Audiodescrição do Maranhão. As 18 pessoas da foto seguram certificados e estão na frente de um banner contendo as logo do Governo do Estado do Maranhão e EGMA [Fim da descrição]

Figura 2: Gravações do audiobook “My Favorite Color”

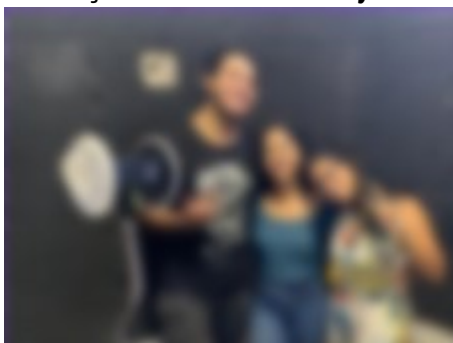


Fonte: Os autores

[Descrição da imagem] Os professores de inglês Felipe Raposo e Lisa Hauane emprestando suas vozes para os personagens Johnny e Kate. Recursos para binauralidade também foram utilizados. [Fim da descrição]



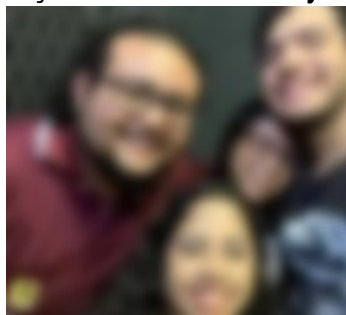
Figura 3: Gravações do audiobook “My Favorite Color”



Fonte: Os autores

[Descrição da imagem] Os professores de inglês Felipe Raposo e Lisa Hauane (Johnny e Kate) e Bárbara Liz, autora do projeto e responsável pela audiodescrição. [Fim da descrição]

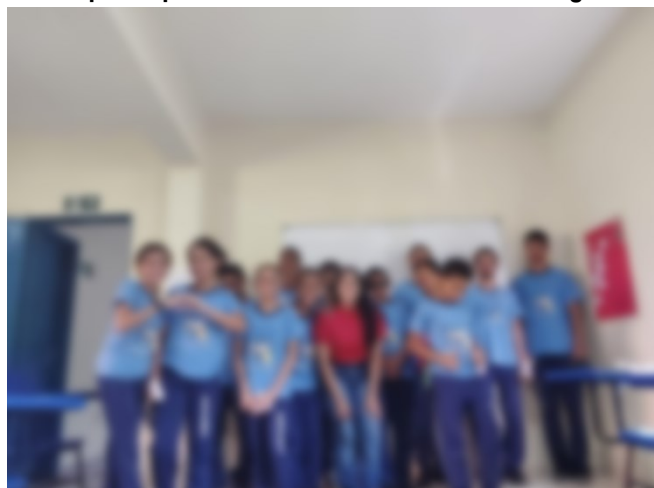
Figura 4: Gravações do Audiobook “My Favorite Color”



Fonte: Os autores

[Descrição da imagem] Felipe Raposo e Lisa Hauane (responsáveis pelas vozes de Johnny e Kate), Bárbara Liz (autora do projeto e responsável pela audiodescrição) e Saylon Sousa (técnico de som do laboratório de rádio da UFMA). [Descrição da imagem]

Figura 5 : Turma participante do minicurso - Escola de Cegos do Maranhão.



Fonte: Os autores

[Descrição da imagem] Alunos da Escola de Cegos do Maranhão participaram da aplicação do minicurso “My Favorite Color”. [Descrição da imagem]



5. Considerações finais

Esse trabalho se propôs a demonstrar que os *audiobooks* com audiodescrição podem ser ferramenta de ensino inclusiva nas aulas de inglês para alunos com deficiência visual. O *audiobook*, por ter uma forma dinâmica e prática, permite a multitarefa, conquistando cada vez mais adeptos, que, não necessariamente, são pessoas com deficiência visual, o público alvo inicial. A audiodescrição também vem ganhando seu espaço na sociedade, seja, por exemplo, em eventos (públicos e privados), espetáculos e produções audiovisuais, e, neste sentido, também pode e deve se fazer presente no ambiente escolar, um local que, historicamente, reforça a exclusão de pessoas com deficiência, principalmente, por conta das barreiras atitudinais. E quando falamos sobre pessoas cegas, tais barreiras surgem desde a metodologia de ensino aplicada por muitos professores, que contempla, geralmente, o código visual, tão presente em livros, vídeos, slides, e muitos outros materiais didáticos. Logo, o áudio surge como aliado nessa busca por um ambiente educacional acessível.

Observamos que cabe aos educadores e administradores educacionais pensarem em metodologias que incluam os alunos com deficiências (visuais ou outras) a se tornarem participantes ativos nas aulas. Uma possível contribuição, poderia ser a utilização de *audiobooks*, conforme mencionado anteriormente, para compor o momento de contação de histórias - *storytelling* e, assim, contribuir com a compreensão auditiva dos estudantes. Porém, o áudio, por si, pode não ser tão interessante para o público infantil ou para aqueles que estão iniciando no processo de familiarização com o novo idioma, já que estes ainda não dominam a língua. Pode também não ser interessante para alunos cegos ou com baixa visão, já que, alguns contextos apresentados podem não fazer parte do universo dos mesmos, como as cores, tema central do produto *My Favorite Color*. Logo, para uma compreensão mais eficaz, pode-se recorrer a alguns elementos, como a audiodescrição aliada à utilização dos demais órgãos dos sentidos; tal recurso poderia ainda ser utilizado durante a explicação das aulas. Neste sentido, a proposição de que o uso do *audiobook* associado à audiodescrição e aos demais órgãos do sentido, promove uma sala de aula mais acessível, facilitando o ensino da língua inglesa.

Registra-se que este artigo é um recorte da monografia “*My Favorite Color: o audiobook como ferramenta de ensino para crianças cegas*” (Souza, 2023). O produto final pode ser encontrado na audioteca digital Rádio Híbrida UFMA e no Spotify da Rádio Híbrida. Além disso, já foi reconhecido academicamente ao vencer o Prêmio Aplicom Jr (2023) na categoria Produto de Acessibilidade.

Referências

ANDRADE, I.C.F. A construção da imagem pela criança cega no contexto educacional. In: SOUZA, O.



S. H. (org.). **Itinerários da inclusão escolar**: múltiplos olhares, saberes e práticas. Porto Alegre: Editora ULBRA / AGE Editora, 2008, p. 54-60.

APLICOM 2023. Resultado final da premiação do APLICOM Júnior. LabCom Digital, 2023. In: <https://labcomdigital.wixsite.com/aplicom/aplicomjr>.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MOTTA, L.M.V.M. **Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão um estudo na perspectiva da teoria da atividade**. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. São Paulo, 2004.

MOTTA, L.M.V.M. A audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo. In: **Ver com Palavras - Audiodescrição**. Sem Data (s.d.) In: <http://www.vercompalavras.com.br/pdf/a-audiodescricao-na-escola.pdf>.

PEDRA, S. **Depoimentos as respeito do audiobook *My Favorite Color* - Entrevista com Socorro Pedra**. (Áudio Digital). Concedida em: 04 de outubro de 2023.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação e pesquisa**: projetos para mestrado e doutorado. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

SOUZA, B. L. S. ***My Favorite Color*: o audiobook como ferramenta de ensino para crianças cegas**. Monografia (Bacharelado) Curso de Comunicação Social – Rádio e TV, Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luís, 2023.

SOUZA, B. L. S. ***My Favorite Color – Audiobook (AD)***. Rádio Híbrida UFMA (Spotify). In: <https://podcasters.spotify.com/pod/show/radio-hibrida-ufma/episodes/Audiobook-Inclusivo-AD---My-Favorite-Color-2021-e2bbvv9/a-aai8bmp>.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.



DOCÊNCIA E SURDEZ: ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DE VIDA DE PROFESSORAS SURDAS

86

Jacirema Batista⁶
Claudiane Santos Araújo⁷

1 Introdução

Este estudo tem como objeto a trajetória de vida de professoras surdas, uma vez que são crescentes as discussões sobre a profissionalização de sujeitos surdos em geral, principalmente no que diz respeito à sua inclusão no mercado de trabalho, dentro desse contexto, também é de suma importância tecer um olhar para a participação da mulher na sociedade em espaços diversos e seu papel de protagonismo, para assim, relacionar a trajetória docente de professoras surdas com as problemáticas referentes ao preconceito e discriminação, tão comuns na atual conjuntura.

Desse modo, esta pesquisa elege como problema: como se dá o processo, a vivência da profissão docente por mulheres surdas que atuam como professoras de Libras por meio de seus relatos autobiográficos? O que fez com que essas mulheres trabalhassem como docentes, mas especificamente, como professoras de Libras, os desafios encontrados para exercer a docência em meio a uma sociedade excludente?

Trata-se de um estudo qualitativo, explicativo, bibliográfico e de campo, realizado com 02 (duas) professoras surdas residentes dos municípios de Paço do Lumiar e São José de Ribamar, estado do Maranhão, por meio de entrevista semiestruturada. Apresenta-se como objetivo geral: compreender a docência por meio da vivência de mulheres surdas professoras de Libras. E como objetivos específicos: *i.* conhecer a trajetória de vida de mulheres surdas professoras por meio de suas narrativas autobiográficas; *ii.* entender as narrativas autobiográficas como parte da realidade da profissão docente, integrando as questões que envolvem a surdez e a categoria gênero e *iii.* analisar os percursos que envolvem a profissão docente por mulheres surdas atrelado a área do ensino de Libras.

Em meio ao debate sobre questões de acessibilidade, inclusão de sujeitos surdos por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) surgem também, questões que se aliam a esse debate associadas a outras temáticas sociais, culturais que há tempos não tinham a mesma visibilidade que outra parte da população mundial - pois este não é somente um debate a nível Brasil - tinha, e quem faz parte dessa população que não tem certa visibilidade num passado não tão distante: mulheres, negros, pessoas com deficiência, etc., ou seja, parte da população que não tem representação política considerada de “respeito”, ou não

⁶ Graduanda em Letras Libras pela UFMA. Email:

⁷ Mestre em Educação pela UFMA. Professora do Departamento de Letras da UFMA. Email:



tem suas necessidades, aspirações valorizadas como justas. Nesse espaço de representação, a outra parte da população que tem visibilidade; homens brancos - especificamente - acabam por decidir o futuro e vida presente dos outros tantos, diversos.

Nesse sentido, há necessidade de refletir sobre os invisibilizados por um viés que não venha a somente abordar o óbvio social; a posição de oprimido, assujeitado aos diversos tipos de violência, mas sim, com o viés de protagonismo, agência que valoriza sobretudo, suas trajetórias de vida como fatores que vão dando sentido aos indicadores sociais de representação.

Espera-se por meio da conclusão dessa pesquisa, ainda em andamento, contribuir para que sejam ampliadas as discussões acerca desse tema, analisando-os através da visão das mulheres, docentes, surdas, enxergando, portanto, sob outra perspectiva os desafios da surdez para inserção das mulheres no mercado de trabalho.

2 A aquisição da linguagem pelos surdos

Os surdos no Brasil têm vivenciado inúmeras conquistas, ganhando mais força e espaço se comparado a décadas anteriores. Mesmo que paulatinamente os esforços empreendidos pela comunidade surda vêm sendo reconhecidos, a exemplo da oficialização da Libras, pela Lei nº10.436 de 24 de abril de 2002 e o Decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, resultantes dos inúmeros movimentos e lutas das pessoas surdas e associados na causa surda brasileiras.

Dentre as garantias asseguradas no decreto supracitado está a presença do tradutor, intérprete de língua de sinais em espaços sociais diversos, públicos ou privados. Castro Júnior (2015) entende essa conquista como positiva e ressalta, que por muitos anos, os surdos foram vistos como seres incapazes, retardados e não pensantes, por ser difundida a ideia equivocada de que o pensamento não poderia se desenvolver sem a linguagem, e que a fala não era possível sem a audição.

As pessoas surdas eram enxergadas como intelectualmente incapazes, e por isso, impedidas de frequentar a escola e conviver com outras pessoas, o que de fato dificultava seu desenvolvimento cognitivo. “As pessoas surdas, ao longo do caminho, enfrentam descrédito, preconceito, piedade e loucura” (Salles, 2018, p. 50).

Todavia, tal realidade tem se transformado a passos lentos, mas os avanços são notórios. No Brasil, ainda existem muitas dúvidas sobre quais metodologias, estratégias e técnicas realmente são eficazes para os surdos em salas de aula, o que torna a inclusão desafiadora para todos os envolvidos nesse processo, tornando a formação de surdos dificultosa em muitas situações.

A surdez consiste na perda maior ou menor da percepção normal dos sons. Verifica-se a existência de vários tipos de pessoas com surdez, de acordo com os diferentes graus de perda da audição. Para Salles (2018) considera-se pessoa



com deficiência auditiva pela perda bilateral ou parcial, o total de 41 decibéis ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz a 3000 Hz, de acordo com o Decreto nº 5.626. Não fiquemos apenas com a definição legal ou puramente clínica sobre a surdez, mas também, a pessoa surda é aquela que compreende e interage com o meio em que vive por meio de experiências visuais.

A linguagem é parte importante do desenvolvimento humano, e influencia sua interação social, emocional, intelectual e todos os demais aspectos da vida, uma vez que a comunicação é um processo de interação, que pode ocorrer ou não de forma clara, dada as dificuldades, ou *déficits* de comunicação que cada um possui (Santana, 2019). Alguns indivíduos nascem com surdez, o que os levam as outras formas de comunicação diferente da linguagem oral, como é o caso da Língua de Sinais.

A linguagem é tida como a primeira forma da criança se socializar na maioria dos casos, conforme pontuam Gonçalves e Miranda (2015) a linguagem se efetiva de modo explícito pelos pais no decorrer das atividades do cotidiano, por meio de instruções ou histórias que expressam os valores de sua cultura.

A socialização por meio da linguagem também pode se dá implicitamente por meio de participações em interações verbais. Sobre isso, Rossi (2018, p.7), explica que: a criança irá:

[...] construir sua realidade social e descobrir a si própria pela comunicação, ou seja, por meio das interações ela passa a se perceber e se identificar com seus pares, estabelecendo, assim, as diferenças entre os indivíduos inseridos em seu meio.

Desse modo, a aquisição da linguagem não pode ser vista num contexto isolado, fora do desenvolvimento infantil. Conforme esclarece Moura (2019) uma criança surda que cresce num ambiente cujos pais se comunicam por meio da língua de sinais, irá adquirir tal língua da mesma forma que as crianças ouvintes se apropriam da língua oral.

Diante disso, compreende-se, que a apropriação da língua de sinais, é um processo natural, como todo e qualquer outro processo da vida humana, pois é essencial que o ser humano domine uma língua, então, é de extrema relevância que o processo de aquisição linguística seja efetivado, por ser a comunicação a forma de acesso dela -da criança surda - aos valores, regras, crenças e cultura. Evidencia-se, portanto, a importância da linguagem para o surdo, já que é através dela que ela passa a ser incluído e integrado na sociedade, externar seus anseios e perspectivas, se desenvolver como ser humano em todas as áreas, rompendo o paradigma de que a surdez incapacita e define os surdos como “deficientes”.

A educação do surdo no Brasil, teve início durante o Segundo Império, com a chegada do educador francês Ernest Huet, ex-aluno do Instituto de Paris, que trouxe o alfabeto manual francês e a Língua Francesa de Sinais. Deu-se origem a Língua Brasileira de Sinais, com a grande influência da língua francesa. Em 26



de setembro de 1857 foi fundado o Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, concedido por D. Pedro II, atualmente, Instituto Nacional de Educação dos Surdos-INES. Assim, a proposta de currículo apresentado tinha como disciplinas o português, aritmética, história, geografia, linguagem articulada e leitura sobre os lábios para quem tivesse aptidão (Ferreira, 2016).

Em 1862, Huet deixou o Instituto por problemas pessoais, sendo o seu cargo de diretor ocupado por Dr. Manuel de Magalhães Couto, que não era especialista em surdez e consequentemente deixou de realizar o treino de fala e leitura de lábios no Instituto. Por esse motivo, em 1868 o Instituto foi considerado um asilo de surdos. Com isso, foi nomeado novo diretor, Tobias Leite, que estabeleceu obrigatoriamente aprendizagem da linguagem articulada e a leitura dos lábios (Machado, 2017).

Segundo Santos (2016) em 1911 o INES, passou a seguir a tendência mundial, utilizando o oralismo puro em suas salas de aula. Todavia, o uso de sinais permanece até 1957, momento em que a proibição é dada oficial. Entre os anos de 1930 e 1947 o Instituto esteve sob a gestão do Dr. Armando Paiva Lacerda e foi durante esse período que foi desenvolvida por ele a Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo, que mais uma vez destacou que o método oral seria a única maneira do surdo ser incluído na sociedade. Em 1951, assume a direção do Instituto a professora Ana Rímoli de Faria Dória. A grande inovação do período de sua gestão foi a implementação do Curso Nacional de Formação de Professores para Surdos, sendo referência para todo Brasil.

No período supracitado a metodologia usada era toda voltada para o exatismo no uso da língua oral, ou seja, o método oralista imperava na educação de surdos desde a decisão no congresso de Milão. Na década de 1970 chega ao Brasil a Comunicação Total, após a visita de uma professora de surdos à Universidade Gallaudet, Ivete Vasconcelos. Na década seguinte, a partir das pesquisas da professora de Linguista, Lucinda Ferreira Brito, sobre a Língua Brasileira de Sinais e da professora Eulália Fernandes sobre a educação dos surdos, o bilinguismo passou a ser difundido (Machado, 2017). No atual contexto, estas três filosofias educacionais ainda persistem paralelamente no Brasil, só que a defesa maior é pela educação bilíngue tendo o bilinguismo para surdos como principal filosofia de ensino.

No ano de 2002, foi sancionada a Lei nº 10.436 que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais, como meio legal de comunicação e expressão, vista como sistema linguístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria oriunda da comunidade de pessoas surdas no Brasil (Ferreira, 2016). Muitas outras escolas especiais foram importantes para a educação do surdo no país. É preciso ainda, reconhecer o papel dos educadores, dos terapeutas e dos familiares das pessoas surdas para seu desenvolvimento e integração educacional.

Dessa maneira, é imprescindível que os sistemas educacionais, federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal garantam a inclusão nos cursos de formação de educação especial, de fonoaudiologia e de magistério, em seu



nível médio e superior, o ensino de Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais e como política pública de educação que vise inserção eficaz do sujeito surda na sociedade. Para que assim, as barreiras comunicativas possam cada vez mais se estreitar, e oportunidades sejam criadas para todos, independentemente de suas características.

Nesse contexto cabe destacar que possibilitar a aquisição da linguagem para a pessoa surda, é colaborar para que esta possa ser inserida não somente em diversos espaços sociais, como também no mercado de trabalho. O tópico a seguir tratará da atuação da mulher neste mercado, dando enfoque nas mulheres surdas que atuam na docência.

3 O espaço feminino na sociedade brasileira

Antes de adentrar a temática central desta seção, é importante abordar mesmo que de forma sucinta a evolução dos direitos femininos e as conquistas vivenciadas pelas mulheres, fruto de lutas e resistência, incluindo o direito de adentrar âmbitos unicamente adentrados por homens, entre eles o mercado de trabalho.

O espaço ocupado pela mulher na sociedade nem sempre envolveu o respeito aos direitos e a igualdade. Metz (2014) explica que até o século XIX, a educação no ocidente foi um artigo da elite e, portanto, dos homens, que eram tidos como superiores. A mulher era tradicionalmente desprestigiada quanto a sua capacidade de aprendizado, de ter acesso ao saber e criar conhecimento.

Segundo Ribeiro (2020) na sociedade brasileira do século XIX a educação feminina era justificada pelo seu destino à maternidade. A ênfase dos ensinamentos destinados a elas estava vinculada à formação do seu caráter, sendo “suficiente” pouca instrução e o conhecimento necessário para torná-las agradáveis e úteis, prontas para educar filhos, futuros construtores do sucesso do país.

Em síntese, as mulheres nasciam para o parto e para a dedicação aos filhos e as atividades do lar. Eram concebidas e educadas unicamente para serem esposas e mães exemplares, não precisando possuir outro conhecimento senão os pertinentes à realização das atividades domésticas.

Segundo Tonani (2019) no Brasil, com o advento da Constituição Federal de 1988, trouxe consigo significativas considerações acerca da igualdade entre gêneros, rompendo estigmas, minimizando a discriminação e assegurando a proteção dos direitos femininos. Representou conquistas relevantes para a mulher brasileira e uma vitória para os movimentos feministas, assim como o direito de votar e ser votada, de fazer uso de anticoncepcionais, de frequentar lugares antes frequentados somente por homens, de ingressar no mercado de trabalho, entre outros.

Para Piosevan (2018, p.42) desde meados da década de 70 do século passado, o movimento feminista brasileiro “tem lutado em defesa da igualdade de



direitos entre homens e mulheres, elucidando os ideais de Direitos Humanos e buscando eliminar todas as formas de discriminação, tanto nas leis como nas práticas sociais”. A luta organizada liderada pelos movimentos feministas implicou na conquista de novos direitos e obrigações por parte do Estado, a exemplo do reconhecimento dos direitos reprodutivos, o repúdio à violência doméstica, a igualdade na família, o ingresso no mercado de trabalho, dentre outros.

A atuação da mulher no mercado de trabalho, mesmo que ainda apresentando dificuldades no que tange a valorização, é uma realidade decorrente dos direitos a ela assegurados pelo ordenamento jurídico, rompendo as tradições mantidas durante séculos, conforme descrevem Schlickmann e Pizarro (2017) que davam ao homem o direito e, ao mesmo tempo, o dever de prover sozinho as necessidades do lar, ficando para as mulheres limitadas a realização das atividades domésticas.

Desse modo, elas não gozavam do direito de trabalhar fora, tampouco, se fosse para ganhar dinheiro, não tendo participação nas decisões sociais. Coutinho e Coutinho (2016, p. 62) apontam que:

[...] foi somente no início do Século XX que as mulheres brasileiras das camadas médias começaram a atuar nas empresas, preenchendo funções de apoio (secretárias, por exemplo) enquanto aguardavam e/ou se preparavam para o casamento, ainda que algumas permanecessem no trabalho mesmo depois de casadas, especialmente antes do nascimento dos filhos, para aumentar a renda familiar. Pouco a pouco, a despeito da permanência da segregação a que sempre foram submetidas na esfera pública, elas foram abrindo espaço e galgando posições cada vez mais elevadas nessas empresas. Atualmente, após anos de exclusão aberta das posições de poder e autoridade, já encontramos, no país, mulheres ocupando posições de destaque, ainda que a exclusão persista, mesmo que, na maioria das vezes, de forma velada

O disposto pelos autores supracitados resume a história de desigualdades e conquistas vivenciada pelas mulheres no decorrer do tempo, numa cultura em que eram consideradas inferiores e precisavam ser submissas. Vitimadas por um preconceito às claras da sociedade. Suas habilidades eram rejeitadas e diminuídas no mercado de trabalho, tendo aceitação apenas em atividades relacionadas ao cuidado por mais se aproximarem aos afazeres domésticos, prevalecendo a distinção de tratamento se formos é claro, considerar a categoria gênero.

Acerca da inserção da mulher surda no mercado de trabalho, enquanto docente Martins, Leite e Lacerda (2015, p.10) em pesquisa realizada sobre a participação de mulheres surdas na docência, investigaram na UFBP (Universidade Federal da Paraíba) e apontaram que:

A luta da mulher surda traz um peso maior por todas as questões de gênero que envolve o “ser mulher”, um desses desafios é a questão da marca de exclusão da deficiência, [...]. Ao buscar mulheres surdas em cursos presenciais na UFPB, ficou claro que esta ainda é uma área de pouco acesso para tais pessoas, em suma, os alunos surdos dessa



Complementando o entendimento, Santana (2019), explica que muitos paradigmas têm sido superados, o que propiciou um aumento de estudantes surdos que ingressam no ensino superior brasileiro, estando entre as profissões por eles mais escolhida o magistério, todavia, é desafiador quando se possui qualquer deficiência adentrar o mercado de trabalho, pelo preconceito que se assola em torno disso.

Rossi (2018) pontua que as mulheres são maioria entre as docentes surdas, vivenciando não somente o desafio de ser erroneamente vista como improdutiva ou incapaz por ser surda, mas também, por ser mulher num país onde a discriminação por gênero ainda predomina massivamente. São inúmeras as motivações que levam as mulheres surdas a ingressarem na docência, estando dentre elas a vontade de fazer a diferença no aprendizado de pessoas que partilham de sua mesma condição - a surdez - para que se sintam incluídas e não perpassem pelos mesmos traumas ou discriminações por elas vivenciados.

Gesueli (2019), explica que dentre essas motivações se encontra a ideia de retribuir algo que em algum momento outro professor fez por elas, ou seja, buscam fazer a diferença na vida de seus alunos, para que estes possam ter as mesmas oportunidades que elas tiveram ou não, os incentivando a lutar por seu espaço e direitos de maneira organizada, ombreada com seus iguais.

A inserção da mulher, seja ela surda ou não no mercado de trabalho, mesmo que assegurada no ordenamento jurídico, ainda não garante igualdade plena, em termos práticos o preconceito ainda assola a população feminina, fruto de uma cultura que a segrega, gerando sobretudo a desigualdade de gênero que acaba sendo potencializada por questões sociais, econômicas, de raça, ou mesmo por alguma necessidade educacional específica ou deficiência física, sensorial ou intelectual.

4 Metodologia

Esta pesquisa terá seus caminhos delineados, primeiramente, pela definição do ponto de vista de sua natureza, que é segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 51) uma “pesquisa básica”, pois sua intenção é “gerar conhecimentos novos e úteis para o avanço da ciência sem aplicação prevista”. Desse modo, a abordagem qualitativa do problema de pesquisa elegido propicia que sejam gerados tais conhecimentos como definidos pelos autores.

Do ponto de vista dos objetivos, esta é uma pesquisa explicativa, que segundo os autores acima, busca “procurar os porquês das coisas, por meio do registro, análise da classificação e da interpretação dos fenômenos observados” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 53). Entende-se que além da observação do fenômeno, a pesquisa explicativa tende a contribuir com a compreensão do problema elegido; aqui em específico: o percurso de vida que implicam na escolha



pela profissão docente de mulheres surdas por meio de suas narrativas autobiográficas.

Para compor o *corpus* desta pesquisa, elegida como principal instrumento de coleta de dados, além da pesquisa bibliográfica para discutir e compreender o problema de pesquisa dentro do referencial teórico e afins, tem-se as entrevistas narrativas de acordo com a visão de Minayo (2016, p. 63) o qual diz que por meio deste instrumento, os sujeitos da pesquisa têm a possibilidade de expressarem “mais livremente e as perguntas, quando feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões, sem uma estrutura previamente formada, ao tempo que também nos permitirá reter vários aspectos do universo pesquisado.”

Assim, ao mesmo tempo que o pesquisador tem algo em mente por obviamente já ter definido o problema de pesquisa, a temática, etc., este instrumento possibilita lidar com mais variáveis que envolvem a temática pesquisada e no decorrer do desenvolvimento das entrevistas, certamente surgirão espaços e oportunidade para ampliar o foco de análise ou ocorrer mudanças significativa sobre a abordagem do problema.

Sendo assim, se há entrevista, pressupõem-se que se queira lidar com entrevistados, ou seja, o foco principal desta pesquisa em virtude dos objetivos traçados. Se o objetivo é entender a trajetória de mulheres surdas e as escolhas que a levaram à docência, mais especificamente ao ensino de Libras através de suas narrativas autobiográficas, pretende-se então trabalhar com uma amostragem mais restrita, já que, também, será uma pesquisa de campo, cuja amostra será composta por três participantes.

O instrumento para coleta de dados é a entrevista com cada participante, utilizando a língua de sinais, Libras, com auxílio de tradutor intérprete de Libras. Foram pensadas uma série de questões que nortearam os temas discutidos: suas trajetórias de vida, a descoberta da surdez, e o principalmente, o percurso que norteou a escolha pela profissão docente, além de questões particulares acerca da vivência da profissão docente por mulheres surdas que atuam como professoras de Libras; dos motivos que as levaram a trabalhar como professoras de Libras, dos desafios encontrados para exercer a docência em meio a uma sociedade excludente, entre outros. Após entrevista, os dados linguísticos serão traduzidos de maneira mais detalhada e passados para língua portuguesa e, serão tabulados com o auxílio do *software word* da *Microsoft*, transcritos e analisados de modo a gerar as discussões capazes de ofertar respostas às problemáticas levantadas e possibilitar o alcance dos objetivos desta pesquisa.

5 Resultados preliminares

Esta pesquisa lançou-se como o intuito de compreender a docência por meio da trajetória de vida, de narrativas autobiográficas de sujeitos que se incluem dentro dos povos invisibilizados, o que socialmente é conhecido



como minoria; menor parte da população politicamente representados, e aqui, daremos destaque a figura da mulher que também é surda - deficiente - profissional da educação ensinando a sua língua de identificação, a Libras. Além de entender como tais processos se dão pelo ponto de vista das narrativas autobiográficas.

Desse modo, será uma oportunidade de entender a discussão no âmbito mais conceitual sobre o assunto a começar por trazer as narrativas por meio de Paiva (2008, p. 1) que as classifica “como uma história, algo contado ou recon-tado, um relato de um evento real ou fictício, um relato de uma série de eventos conectados em sequência, um relato de acontecimentos, uma sequência de eventos passados, uma série de eventos lógicos e cronológicos, etc.”. Assim, esta discussão norteará a coleta e construção do *corpus* desta pesquisa, bem como o tratamento e discussão dos dados.

Os resultados do presente estudo se encontram em andamento, sendo os dados coletados pela pesquisadora para compor o trabalho monográfico. Contudo, mesmo em fase preliminar, é possível dizer que a principal motivação que levou mulheres surdas a ingressarem na docência, foi o fato de tentar fazer a diferença na vida de seus semelhantes, ou seja, os surdos, reduzindo as barreiras do preconceito ainda predominante.

O compromisso das mulheres com a comunidade surda, e a sensação de querer fazer com que outros surdos venham a ter oportunidades de ingresso no mercado de trabalho, e uma visão autoconfiante de si mesmo, contraria a visão preconceituosa com que os surdos são enxergados e reduz os problemas de autoestima, ou mesmo o assimilar da ideia de incapacidade que a sociedade tenta atribuir a estes.

Os relatos preliminares, apontam histórias de luta, resistência e sobretudo, de empenho e dedicação para que essas mulheres pudessem superar as diversas questões sociais, culturais e econômicas que as assolam não apenas por serem surdas, mas, também por terem nascido mulher.

6 Considerações finais

Notou-se, com base nos resultados preliminares, que a construção do caminho que leva à docência se constituiu como um importante campo a ser investigado, sendo tal temática pouco investigada quando se tem como objeto pessoas surdas.

Assim, discutir sobre tal problemática é essencial para que se possa compreender como os sujeitos envolvidos são afetados pelo discurso majoritário que não prevê uma valorização inclusiva, e neste caso, de mulheres surdas que são profissionais da educação, professoras da língua que também socialmente e politicamente, após árduas lutas históricas para sua visibilidade com *status* de língua natural e tê-la inclusa em suas vidas, tendo o direito de serem educados por meio desta língua e usarem-na cotidianamente em diversos lugares.



Portanto, esta pesquisa se constitui num espaço de disputa pela discussão de sujeitos que são atravessados por questões interseccionais, aqui em específico, as relações de gênero, surdez (deficiência) juntamente com questões que envolvem a profissão docente, e como estas trajetórias de vida construíram esse perfil de docente que é mulher, deficiente e docente da área de língua. Visa-se entender como tais questões se entrelaçam e afetam diariamente a profissão docente que são fruto da história política e cultural de sujeitos que há tempos veem lutando para ter suas existências legitimadas.

Referências

- CASTRO JÚNIOR, G. **Cultura surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito surdo**. Ilhéus: Editus, 2015. <http://www.periodicos.unc.br/index.php/agora/article/view/667>. Acesso em: 19 out. 2023.
- COUTINHO, Maria Lúcia Rocha; COUTINHO, Rodrigo Rocha. Mulheres brasileiras em posições de liderança: novas perspectivas para antigos desafios. **Economia Global e Gestão**. Lisboa, v.16, n.1, p.17-29, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/2626327_Mulheres_brasileiras_em_posicoes_de_lideranca_Novas_perspectivas_para_antigos_desafios. Acesso em: 18 nov.2023.
- FERREIRA, L. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.
- GESUELI, Z.M. **Língua(gem) e identidade: a surdez em questão**. São Paulo: Atlas, 2019.
- GONÇALVES, V.B; MIRANDA, J.P. Aquisição da linguagem: diferença entre crianças ouvintes e crianças surdas. **Revista UNB**, v.3, n.2, p.33-49, 2015. Disponível em: <https://www.academiadoaprender.com.br/aquisicao-da-linguagem-em-criancas-surdas/>. Acesso em: 20 nov.2023.
- MACHADO, P. C. **Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo**. Petrópolis: Arara Azul, 2017.
- MARTINS, Diléia Aparecida; LEITE, Lúcia Pereira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 984-1014, Dec. 2015.
- METZ, Eduardo Silva. Gestão feminina: a presença das mulheres na liderança de empresas. **Agora: R. Divulg. Cient.**, v. 19, n. 2, p. 28-39, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.unc.br/index.php/agora/article/view/667>. Acesso em: 19 out. 2023.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 14 ed. São Paulo: Ed. Vozes, 2016.
- MOURA, M. C. O Surdo: **Caminhos para uma Nova Identidade**. Rio de Janeiro: Ed. Revinter, 2019.
- PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 19 ed. São Paulo: Saraiva, 2018.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; ERNANI, Cesar de Freitas. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RIBEIRO, Dominique de Paula. **Violência contra a mulher: aspectos gerais e questões práticas da lei nº 11.340/2006**. Brasília: Gazeta Jurídica, 2020.
- ROSSI, T.R.F. **Um Processo em Direção ao Bilinguismo**. São Paulo: Plexus, 2018.
- SALLES, H.M.M.L. et.al. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, 2016.
- SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neolinguísticas**. São Paulo, Plexus, 2019.
- SCHLICKMANN, Eugênia; PIZARRO, Daniella. A evolução da mulher no trabalho: uma abordagem sob a ótica da liderança. **Revista Borges**, v.3, n.1, p.18-29, 2017. Disponível em: https://silo.tips/download/revista-borges-issn-vol-03-n-01-a-evolucao-da-mulher-no-trabalho-um#google_vignette. Acesso em: 17 nov.2023.



SANTOS, H. T. S. **A construção de identidades na educação de surdos.** Curitiba: Editora Prismas, 2016.

TONANI, Adriana Venturim. **Gestão Feminina: um diferencial de liderança mito ou nova realidade.** São Paulo: Atlas, 2019.



PRODUÇÃO TEXTUAL E FATORES DE TEXTUALIDADE: uma análise da produção escrita de surdos no ensino superior na cidade de São Luís - MA

97

Gracy Kelia Lopes Silva⁸
Jacinilde Estrela Ribeiro⁹

1 Introdução

A sociedade atual é essencialmente determinada pelo domínio da escrita; domínio este, que acaba por distinguir as posições do sujeito na sociedade, determinando excluídos e incluídos socialmente.

No Brasil, ainda que se observe um grande contingente de pessoas ágrafas, a leitura e escrita de textos têm se tornado características de uma sociedade letrada, na qual se sobressaem, e galgam espaços, aqueles que dominam essas habilidades. Nesse contexto, se distinguem as comunidades formadas por pessoas surdas, que, via de regra, têm dificuldades de se expressar na modalidade escrita da língua portuguesa, especialmente quando se considera o que dispõe a Lei n. 10.436/2002, no que concerne ao fato de a Libras - Língua Brasileira de Sinais - não substituir a língua portuguesa em sua modalidade escrita (Art. X).

Assim sendo, embora a Libras seja oficialmente a língua a ser falada pelas comunidades surdas brasileiras, utilizar a língua portuguesa na modalidade escrita é condição fundamental para surdos e ouvintes, indistintamente, haja vista que, ainda que os surdos se comuniquem em sua língua, muitas são as situações em que a escrita da língua portuguesa é exigida.

Este trabalho tem como objetivo principal analisar a produção textual na modalidade escrita do português de surdos graduados ou que estão se graduando, na cidade de São Luís, Maranhão. É uma pesquisa de natureza qualitativa, que considera as subjetividades dos sujeitos analisados, respeitando a sua cultura e reconhecendo o processo de leitura e escrita a que foram submetidos, pressupondo o conhecimento de duas línguas e observando a incipiência de experiências significativas com a escrita na escola. Destaca-se, como fator relevante, que a maioria dos docentes não tem acesso a uma formação e/ou capacitações que possibilite trabalhar com o contingente de surdos no contexto da escola inclusiva, cujo currículo não atende às necessidades das pessoas surdas.

Diante das considerações apresentadas, o estudo propôs analisar textos escritos por 7 (sete) indivíduos surdos, que frequentaram o ensino médio de

⁸ Especialista em Libras e práticas pedagógicas aplicadas a educação bilíngue de surdos (UEMASUL). Professora intérprete da SEMED de Santa Inês. E-mail: gkl.silva@discente.ufma.br

⁹ Especialista em Libras e Práticas Pedagógicas Aplicadas à Educação Bilíngue de surdos (UEMASUL). Professora intérprete da SEDUC/MA e intérprete de Libras do gabinete do vice governador. E-mail: jacydudu@gmail.com



escolas públicas de São Luís - Maranhão, alfabetizados por meio de metodologias variadas (oralismo, bilinguismo). Atualmente, uma parte desses indivíduos possui formação de nível superior e outra parte está em processo de formação. Essa heterogeneidade decorre da variação de idade dos participantes da pesquisa, que vai de 24 a 63 anos.

2 Línguas sinalizadas e enunciação na perspectiva de Mikhail Bakhtin

No contexto da educação de pessoas com deficiência auditiva ou surdas, reside mais uma especificidade do letramento de surdos: conceber que todas as enunciações são moduladas por gêneros do discurso. A linguagem, em seu processo comunicacional, pressupõe interação entre os sujeitos do discurso, quais sejam: locutor e interlocutor, sendo que, em uma relação de responsividade, a enunciação de um prescinde do sentido atribuído pelo outro (Lodi; Borlototti; Cavalmoreti, 2014).

O autor Mikhail Bakhtin define alguns pilares em que a concepção de linguagem se baliza, são eles: a interação verbal, o enunciado concreto, o signo ideológico e o dialogismo. O primeiro, a interação verbal, refere-se à realidade fundamental da língua. Tal pensamento toma como ponto de partida a concepção de linguagem ancorada na perspectiva de que a comunicação é a forma de dirigir-se ao outro. É no processo da comunicação verbal, da interação com o outro, que alguém se faz sujeito, forjando, inclusive, seu próprio eu (Molon; Viana, 2012).

O “eu” existe na medida em que está relacionado a um “tu”, ou seja, ao enunciar, o sujeito dirige sua fala (escrita, oralizada ou mesmo sinalizada) a um interlocutor, este, por sua vez, ao apanhar o que o outro diz, produz (ou não) sentido, levando em conta diversos fatores, entre estes, a intencionalidade do produtor e a situação comunicativa, ou seja, o contexto da enunciação e a aceitabilidade do interlocutor. Nesse entendimento, infere-se que a linguagem não é tomada simplesmente como um instrumento de comunicação; antes a comunicação é tomada “como a materialização, a realização concreta da interação verbal/discursiva, é a matriz geradora da linguagem, é a realidade fundamental da língua” (Molon; Viana, 2012, p.5).

Verifica-se assim, que a comunicação não pode ser compreendida meramente pelo ato de comunicar alguma coisa ao outro sujeito para o qual se enuncia, e de quem se espera uma responsividade. A comunicação é assim, tida como pressuposto fundamental da língua; é justamente o processo de expressar-se em relação ao outro, e não simplesmente para o outro. Na acepção do autor Bakhtin, o “eu” só existe em relação ao outro, e só assim pode se expressar, configurando assim, a dinâmica da interação verbal/discursiva.

Sendo real e concreta, essa dinâmica efetiva-se em um determinado espaço e momentos únicos, que não podem voltar; nesse sentido, é sócio



historicamente situada. Voloshinov (1997 *apud* Molon; Vianna, 2012) chama esse processo de enunciado concreto.

99

O terceiro pilar da concepção Bakhtiana é o signo ideológico. O signo reflete a realidade por meio da referenciação, de adquirir sentido que ultrapasse suas próprias particularidades. O signo não é parte de uma realidade absoluta, ele também reflete e refrata uma realidade. Essa característica de refração é de suma importância para colocá-lo na condição de ideológico. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (se é bom, ruim, verdadeiro, falso). O quarto pilar do dialogismo é “a compreensão de que qualquer enunciado é intrinsecamente uma resposta a enunciados anteriores e, uma vez concretizada, abre-se à resposta de enunciados futuros” (Molon; Vianna, 2012, P. 11).

2.1 Da Libras

A língua de sinais, reconhecida pela Lei 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, é usada pela maioria dos surdos brasileiros. É uma linguagem visual-espacial, ou seja, se concretiza no espaço com articuladores visuais: as mãos, o corpo, os movimentos e o espaço de sinalização. É usada entre os surdos, a partir do momento em que acontece o encontro com seus pares. Possui gramática própria, além dos níveis linguísticos, fonológico, morfológico, semântico, sintático e pragmático, o que possibilita aos seus usuários expressarem os 19 (dezenove) diferentes tipos de significados, dependendo da necessidade comunicativa e expressiva do indivíduo. Além disso, as línguas de sinais não descendem e nem dependem das línguas orais.

Ao observar textos de alunos surdos, é comum encontrar algumas peculiaridades, como: “enunciados curtos, vocabulário reduzido, ausência de artigos, de preposições, de concordância nominal e verbal, uso reduzido de diferentes tempos verbais, ausência de conectivos (conjunções, pronomes relativos e outros), falta de afixos” (Salles *et al*, 2004 *apud* Chaves; Rosa, 2014, p. 23).

A Libras é a primeira língua do indivíduo surdo, e se diferencia completamente da escrita do português, especialmente quanto aos aspectos gramaticais. Nesse sentido, depreende-se a dificuldade de alunos surdos com a escrita do português, que é oral e auditivo, enquanto a Libras é visomanual.

Fernandes (2003 *apud* Chaves; Rosa, 2014), ao tratar de pesquisas sobre o desempenho linguístico de estudantes surdos, relatou dificuldades destes no que se refere às regras do português. Porém, o autor não considera essa dificuldade como inerente ao sujeito surdo, e sim ao sujeito que, privado de um contato linguístico, reflete as mesmas dificuldades que um ouvinte, quando em contato com outra língua.

Analisar o processo de ensino e aprendizagem torna-se, assim, indispensável, visto a sua importância no dia a dia do aluno surdo ao utilizar o português na modalidade escrita em redes sociais, mensagens de texto de celular e construções textuais de disciplinas diversas.



Este trabalho não quer reduzir o valor da escrita do estudante surdo, mas trazer esclarecimentos sobre as suas produções textuais. Convém sobrelevar que, cada aluno irá evoluir em diferentes graus no âmbito da construção de texto, e sob a influência de diversos fatores. Por exemplo, quando entra na escola, o seu processo de conhecimento da língua, de alfabetização, o apoio familiar e pedagógico exerce grande impacto no seu aprendizado. Desse modo, não se pode comparar o texto de um aluno surdo àquele produzido por um aluno ouvinte, suas línguas maternas são diferentes e seu processo de aquisição de escrita também.

3. Cenário, caracterização dos sujeitos e análises da pesquisa e metodologia

A presente pesquisa se desenvolveu na Associação de Surdos do Maranhão, situada na Rua Raimundo Corrêa, nº 37- Monte Castelo, em São Luís, Maranhão.

Em 1979, o jovem surdo José Benedito Baldez oficializou, juntamente com seu irmão ouvinte, um documento representativo, à revelia da comunidade surda maranhense. Registrando-se, no Ministério da Fazenda, como o primeiro presidente da Associação de Surdos do Estado do Maranhão-ASEM, com mandato de dois anos.

A ASEM recebeu, em 1980, uma carta oriunda da Associação dos Surdos do Rio de Janeiro - ASRJ, convidando uma surda a se candidatar à Miss Brasil Surda. O Surdo Telasco Pereira Filho, então organizador do concurso, incentivou a comunidade surda de São Luís a participar. Baldez, então presidente da entidade, convidou Lídia Maria Trinta Arouche para ser a representante maranhense. Lídia ganhou em primeiro lugar, deixando os surdos contentes, esse acontecimento deu notoriedade à moça, que passou a ser vista como uma líder para os surdos. A sede da ASEM, depois denominada de ASMA, situava-se no bairro do Maiobão.

Com vistas ao alcance dos objetivos propostos, utilizou-se, para a efetivação deste trabalho, enquanto metodologia, a pesquisa de campo, compreendendo a coleta, discussão e análise de dados. Para tanto, tomou-se como lócus da pesquisa a ser aplicada a sete sujeitos surdos, a Associação de Surdos do Maranhão - ASMA. Para a compreensão do tem, foi realizada a descrição/caracterização do cenário encontrado, assim como dos sujeitos da pesquisa, no tocante a suas experiências e vivências com a escrita de textos.

A coleta de dados foi realizada a partir de fontes secundárias e primárias. Assim, foram adotados os seguintes procedimentos: levantamento prévio de literatura especializada – prioritariamente em trabalhos acadêmicos produzidos por pesquisadores e estudantes – e realização de entrevistas acerca do histórico da educação de nível superior de surdos, na cidade de São Luís, Maranhão.

Este artigo possui uma abordagem qualitativa, pois foram considerados aspectos de subjetividade dos participantes, evidenciados por meio da expressão escrita. Os nomes reais dos alunos não foram divulgados. A coleta de dados



ocorreu em duas etapas: a primeira realizada no dia 09 de janeiro, e a segunda, dia 06 de fevereiro de 2019.

101

Como recursos, foram utilizados o Datashow e o notebook, para mostrar imagens capazes de motivar os participantes na produção dos seus textos, tendo em vista sua especificidade com o mundo visual. Vale destacar, que o objetivo deste trabalho não foi modificar a escrita dos alunos, mas analisar o que estes eram capazes de produzir na língua portuguesa (L2), conforme os preceitos da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002: “A Língua Brasileira de Sinais não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”.

3.1 Fatores de textualidade

Considerando o contexto da enunciação, no que tange ao papel interlocutório entre os sujeitos do discurso, trata-se, nesta seção, dos fatores de textualidade e de como estes são fundamentais para a existência concreta do texto, tendo como base escritas produzidas por pessoas surdas. Inicialmente, a fim de situar o leitor, são descritos, a seguir, alguns fatores de textualidade, e, posteriormente, discute-se a análise dos textos colhidos.

3.1.1 Coerência textual

A coerência textual é um fator relacionado ao sentido do texto, sendo de suma importância para sua compreensão e entendimento. Vale destacar o exposto por Nascimento (2015, p.5), quando afirma que a coerência:

[...] não é um ente concreto, que pode ser visualizado, sublinhado ou apontado no texto. É algo subjetivo que o leitor capta com base em um conjunto de elementos a partir do contexto e levando-se em consideração o contexto, a situação comunicativa, os seus conhecimentos sociocognitivos e interacionais, além do material linguístico.

Existem textos que possuem falhas quanto à coerência, e, para detectá-las, é necessário aplicar o princípio das metarregras, que são ferramentas que auxiliam na análise e avaliação de possíveis falhas na coerência de um texto. Tais como: a) continuidade: resgate das ideias contidas no texto, ou seja, elementos que se repetem de forma que o texto tenha elegância e não desgaste o leitor; b) progressão: inserção de informações novas, fazendo com que haja evolução, não contradição. Está relacionado ao sentido do texto, de forma que não haja contradição; c) articulação: é como as partes dos textos relacionam-se entre si, utilizando conectivos de forma adequada.

3.1.2 Intencionalidade textual

A intenção de quem produz um enunciado é elemento basilar na constituição do texto. “É a intenção do autor do texto oral ou escrito de produzir uma manifestação linguística com coesão e coerência, com a finalidade de alcançar



algum objetivo”. (Nascimento, 2015, p.7). Neste sentido, a intenção é comunicar, informar o outro de seu pensamento; de sua ideia.

102

Verifica-se assim, que todo autor tem uma intenção, ou seja, é no interior da situação produção textual oral ou escrita que se aflora uma ideia, monitorada por si mesmo linguisticamente, com mecanismos fundamentais de ligação entre as palavras. Deste modo, o autor consegue assegurar a interligação da sua manifestação linguística com clareza, estruturação de ideia principal e secundária, para que possa ser compreendido e aceito, que é o seu objetivo.

3.1.3 Aceitabilidade textual

O fator de textualidade, denominado de aceitabilidade textual, está relacionado à recepção do texto pelo ouvinte/leitor. Ou seja, ao receber o texto, o interlocutor vai aceitar ou refutar as ideias do locutor; diz respeito, portanto, ao fato de o leitor/ouvinte aceitar as intenções pretendidas pelo produtor do texto oral/escrito. Tal fator é bastante importante no contexto da ação discursiva, pois não basta apenas que o locutor enuncie, mas que seu interlocutor receba o enunciado, compreendendo e, ao mesmo tempo, dando-lhe sentido.

3.1.4 Situacionalidade textual

O fator situacionalidade textual refere-se à pertinência e à relevância do que foi escrito no contexto. Reúne condições que tornam o texto adequado a uma situação, no âmbito de uma conjuntura atual ou passada. É o conhecimento da situação comunicativa e suas regras. Assim sendo, para que o texto seja captado pelo receptor/interlocutor, este precisa estar dentro de um contexto, de uma situação em que a mensagem fique clara, a fim de que o interlocutor consiga saber o que está sendo dito, e em que condição o discurso se realiza.

3.1.5 Informatividade textual

Do texto, extrai-se a informação, que está contida na mensagem do enunciado. A informatividade textual se refere às informações transmitidas pelo texto. O leitor/ouvinte deve ser capaz de perceber as mensagens transmitidas pelo texto, captar as suas informações. A informatividade está relacionada também ao grau de previsibilidade do texto.

3.2 Amostras de textos de surdos com educação de nível superior e análise por fatores de textualidade

Acredita-se que as dificuldades na escrita dos surdos estão intimamente vinculadas à falta de domínio de uma língua oral, e que demonstram ainda a interferência do fenômeno denominado de interlíngua. Isto é, os textos produzidos pelos surdos, em português, carregam as marcas da Libras, causando, às vezes, estranhamento aos ouvintes quando da interação. De acordo com os



estudos de Salles et al (2004), as pessoas surdas tendem a escrever apoiando-se em recursos gestuais ou também orais.

103

Presumindo que a Libras é a língua natural dos surdos brasileiros, julga-se que esta assume a função de mediadora, e, por essa razão, contribui para o aprendizado do português. Para os surdos, aprender a escrever corresponde ao confronto com uma segunda língua, tendo em conta que suas limitações auditivas interferem necessariamente na apreensão e reestruturação deste novo sistema.

Infere-se que muitos adultos surdos sofreram um processo de escolarização que buscava sua “normalização” por meio da expressão oral da língua portuguesa, elemento que, ilusoriamente, possibilitaria a articulação do individual com o coletivo e, assim, o controle dos comportamentos, segundo uma determinada norma, como forma de aproximar o diferente do espaço social igualitário e homogeneizador permitido por esta língua.

Desse modo, entende-se que os adultos surdos, hoje interlocutores privilegiados das crianças e jovens surdos nas diferentes práticas sociais de linguagem, também se constituíram a partir da ideologia hegemônica da língua(gem) única - língua portuguesa - que “expressa as forças de união e de centralização concretas, ideológicas e verbais, que decorrem da relação indissolúvel com os processos de centralização sociopolítica e cultural” (Bakhtin, 1998, *apud* Molon; Viana; 2012, p. 81). Portanto, estes sujeitos foram também formados a partir de uma relação ideológica e linguístico-cultural assimétrica, que sempre buscou valorizar a força da língua portuguesa.

Figura 1: Texto da participante Bia (superior completo)



Presidente ~~da~~ ~~antigo~~ antigo era curinte político
atê agora o novo presidente da Pública Bolsonaro
e a esposa michelle sôbu língua de sinais simples
fluência mas ela enolheu 8 pessoas ^{surdas} trabalha
em Brasília e também uma surda ^{surdas} professora
olivia trabalha no MEC na Secretaria da
Pessoa com deficiência muito importante
ajuda no Brasil e também precisa uma
intérprete de libras fluência, tô feliz Paulo
Buzar ^{surdo} diretor no INES 2019 porque o principal
no INES é próprio Surdo Prof^o Heet Surdo
na França primeira no fundada 26/09/1857
obedecer a lei libras da acessibilidade
tem muito todo do Brasil cada estado
Associação dos Surdos municipal 11 e 12
escola Bilingue para Surda já aprovada
agora tô professor de libras, Surda pode
faculdade, mestrado, pós-graduação, curso
até mais ^{mes}. Aprovada da lei.

Fonte: Resultados da pesquisa.

[Descrição da imagem]. Imagem de um texto manuscrito com letras cursivas na cor azul. [Fim da descrição]

A aluna surda Bia (nome fictício) – oralizada e usuária de Libras – foi educada parte em escola particular, e outra, em escola pública. Seu texto apresenta coerência e coesão, informatividade, intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade. Isto demonstra que está capacitada a desenvolver e ampliar outras aquisições linguísticas da modalidade escrita da língua portuguesa, além das que construiu no seu texto, ou seja, no seu letramento até aquele momento de sua formação.

Figura 2: Texto do participante surdo Carlos (superior completo)



História antes cada presidente antigo
sempre ouvia muito tempo, mas presidente
escolher sempre ouvintes também ninguém
deficiências, ainda muito anos duraço
mas até hoje presente Bolsonaro ainda
pensa quem escolher por isso movimento
comunidade surda na passeata por isso
Bolsonaro já escolher Priscila Oliveira
representaçã surda tem identidade surda
importante nacional conhece secretaria
pessoa com deficiência precisa afirma
podrosa conhecimento conselheiros com
deficiência surda vai ser frente movimento
no Brasil.

Fonte: Resultados da pesquisa.

[Descrição da imagem]. Imagem de um texto manuscrito com letras cursivas na cor azul. [Fim da descrição].

O participante surdo Carlos (nome fictício) - oralizado e usuário de Libras - estudou em escolas inclusivas. No seu texto, foram identificados fatores como coerência e coesão, pois, mesmo feita de forma simples, sua introdução demonstra intencionalidade e informatividade. Nota-se que este participante se esforçou para produzir um texto coesivo, e, por isso, promove aceitabilidade na produção textual.

Figura 3: Texto da participante Ana Carolina (superior incompleto)



A michelle senti vontade Libras
por isso, ela ajuda presidente Bolsonaro
mas ele fica emocionado e
feliz. Eu quero saber Michelle que
se aprender Libras porque?
Facilita comunicação para o
povo, famílias qualquer pessoa
importante mas ante sofrimento
muito por causa comunica-
ção melhor.

Fonte: Resultados da pesquisa.

[Descrição da imagem]. Imagem de um texto manuscrito com letras cursivas na cor azul. [Fim da descrição].

A redação da participante Ana Carolina é outra que apresenta coesão e coerência textual. E, apesar de conter alguns termos que não poderiam estar presentes em um texto dissertativo, como o pronome pessoal “eu”, o texto teve intenção e informatividade, revelando um contexto comunicativo, e, desta forma, conseguindo aceitabilidade do receptor.

Observou-se que a estrutura de superfície do texto se adequa aos princípios linguísticos da textualidade, mas, quanto às referências e à informatividade, carece de pensamento mais complexo. Talvez, a falta do exercício habitual de leitura seja a causa dessa deficiência em nível de conteúdo.

Lodi (2014) aponta caminhos para diminuir as dificuldades que os surdos têm em relação à língua portuguesa, entre os quais: aplicar aos alunos exercícios de leitura e, sobretudo, de produção textual em Libras, e, posteriormente, colocá-los em diálogo com a língua portuguesa. O autor defende que esse processo será viável caso haja um ensino em que se trabalhe a especificidade bilíngue, no qual a língua materna seja respeitada, e a segunda língua seja trabalhada também na sua particularidade.

4 Conclusão

A linguagem é um instrumento de comunicação e interação social, ensinada através de vivências de uso real e significativo da língua-alvo e na



interação com o outro, assim, a aprendizagem é a compreensão e produção de suas próprias mensagens.

107

No que se refere à modalidade escrita, a pesquisa evidenciou um desconforto linguístico na educação superior de surdos. Assim, o público escolhido foi formado por surdos neste nível educacional, por representarem todo um processo de ensino-aprendizagem já vencido, até chegarem ao Ensino Superior, processo este registrado em lei, no Decreto n° 5. 626, de dezembro de 2005, no CAPÍTULO VI, que assegura o direito à educação dos surdos. É de suma importância que o aluno com surdez seja inserido numa experiência de aprendizagem como adulto surdo, para o conhecimento da Língua de Sinais, bem como do Português. E que o espaço em que o aluno com surdez esteja inserido seja bilíngue, isto é, promova a Língua de Sinais e a língua portuguesa, de preferência em sua forma escrita.

Conforme Decreto 5.625/05, “considera-se pessoa surda àquela 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”. É possível classificar a pessoa com deficiência de acordo com seu grau de perda auditiva, avaliada em decibéis. Esta classificação é organizada da seguinte forma: normal (de 0 a 25 dB); surdez leve (de 26 a 40 dB), neste caso, existe dificuldade para ouvir e compreender a conversação suave, obtendo êxito em ambientes silenciosos. Na surdez moderada (de 41 a 70 dB), há dificuldades em compreender uma conversação normal com presença de ruídos de fundo. A fala, bem como o desenvolvimento da linguagem, é afetada, e os aparelhos auditivos ajudam a quase totalidade das dificuldades.

No tocante à surdez severa (de 71 a 90 dB), a criança terá muita dificuldade no desenvolvimento espontâneo da fala. Os aparelhos auditivos são de suma importância. A surdez profunda (mais de 90 dB), a pessoa pode ouvir alguns sons em alto volume, porém percebe mais vibrações do que padrões tonais. Neste caso, os aparelhos auditivos ajudam de forma limitada, portanto, as pessoas não conseguem desenvolver a linguagem oral espontaneamente.

Destaca-se que a metodologia empregada para o desenvolvimento deste trabalho consistiu de várias etapas: levantamento de literatura especializada, entrevistas, e coleta de dados na própria ASMA.

Alguns resultados obtidos através da pesquisa merecem destaque. Verificou-se, por exemplo, que, mesmo os surdos estando no nível superior, possuem dificuldades para produção de textos dissertativos. Durante a aplicação da pesquisa, muitos não conseguiram escrever algumas palavras no português, tendo que recorrer ao auxílio das pesquisadoras para a escrita das palavras com as mãos (dactilologia).

Na amostra definida, composta de 7 (sete) indivíduos surdos, apenas 04 (quatro) concluíram a proposta de quinze linhas. Este fato evidencia a dificuldade da escrita no seu cotidiano. Percebeu-se ainda, a dificuldade de estruturar o texto na língua portuguesa em sua particularidade. Inferiu-se que 100% dos



textos foram produções textuais com estrutura gramatical em Libras, viabilizando a pesquisa no seu objetivo qualitativo. Deste modo, a compreensão do texto na modalidade escrita foi analisada com sucesso.

108

Ponderando sobre a dificuldade dos surdos na produção textual, pressupõe-se que a solução perpassa pela efetividade da educação básica, o que levaria a resultados significativos na vida escolar dos surdos, contribuindo para o seu ingresso nas universidades de forma produtiva.

Nas palavras da autora Quadros (2008, p. 28), “a comunidade surda apresenta uma cultura própria, que deve ser respeitada e cultivada”. Dessa forma, a proposta educacional bilíngue, na qual o aluno surdo tem a possibilidade de se desenvolver na Libras e na língua portuguesa, torna-se também bicultural, à medida que proporciona o contato não apenas com a comunidade ouvinte, mas também com a comunidade surda. Neste sentido, a educação bilíngue contribui para que a comunidade ouvinte reconheça também como parte da comunidade surda. A autora ressalta ainda, duas formas de bilinguismo colocadas em prática no Brasil: 1) a primeira e a segunda língua de forma praticamente simultânea; 2) o contato com a segunda língua se dá apenas quando a primeira já apresenta um bom nível de desenvolvimento, o que, no caso dos surdos, significa priorizar o desenvolvimento da língua de sinais para então a segunda língua seja introduzida.

Referências

- BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e o art. 18 da lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2005/5626.htm>. Acesso em: 05 jan. 2019.
- BRASIL. **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10436.htm>. Acesso em: 02 jan. 2019.
- CHAVES, Gabriela de Moraes; ROSA, Emiliana Faria. O português na modalidade escrita como segunda língua para surdos: um estudo sobre o uso de conectivos. **Revista acadêmica de letras-português**, n. 2, 2014. Disponível em: <https://revistauox.paginas.ufsc.br/files/2014/12/2-portugues-modalidade-escrita.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.
- LODI, Ana Claudia Balieiro; BORTOLOTTI, Elaine Cristina; CAVALMORETI, Maria José Zanatta. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. **Revista de Estudos do Discurso**, v. 9, n. 2, São Paulo, ago/dez. 2014.
- MOLON, Newton Duarte; VIANNA, Rodolfo. O círculo de Bakhtin e a linguística aplicada. **Revista de Estudos do Discurso**, v. 7, n. 2. São Paulo, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732012000200010>. Acesso em: 08 jan. 2019.
- QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 2008.
- NASCIMENTO, Carlos Valmir do. **A textualidade e seus fatores.** 2015. Disponível em: <http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2014/ane-xos/778.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2019.
- SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** Brasília: MEC, SEESP, 2004.



A DORE E A DELÍCIA DE TORNAR-SE PROFESSORES INTÉRPRE- TES DE LIBRAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁ- 109 SICA NO MUNICÍPIO DE SANTA INÊS/MA

Antônio Carlos das Chagas Macêdo¹⁰

Erlana Gomes Pereira¹¹

Gracy Kelia Lopes Silva¹²

1 Introdução

Em 2015, foi publicada a Lei nº 13.146, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) que traz em seu bojo a necessidade de atender os direitos da pessoa com deficiência, reduzindo barreiras, promovendo a inclusão nos mais diversos ambientes e possibilitando a esses indivíduos igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Nesse contexto de pessoas com deficiência estão inseridas as pessoas com surdez que historicamente tiveram seus direitos negados em diversos segmentos, sobretudo, na educação. Ocorre que, atualmente, após um longo percurso de lutas por igualdade e oportunidades, as pessoas com surdez foram ganhando espaço. Cita-se como exemplo, a Lei 10.436 de 2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação e expressão de comunidades surdas do Brasil.

Perceber as pessoas com deficiência e sobre qual o papel da sociedade no processo de inclusão gerou uma série de ações para atender as necessidades destes indivíduos. Diante destas reflexões o ensino regular também precisou de adequações, pois, a escola deve estar preparada para realizar todo o processo de inclusão dos alunos com deficiência para seu pleno desenvolvimento e integração na comunidade escolar. Quando essa inclusão se refere a alunos surdos, é preciso esforços para que ocorra a formação bilíngue, ou seja, na Libras como primeira língua e na Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.

Desta forma, o presente trabalho possui como objetivos: Compartilhar narrativas e experiências de professores de alunos surdos; refletir sobre os desafios, avanços e as implicações na educação de surdos no município de Santa Inês - MA na Educação Básica do Ensino Fundamental, de escolas públicas.

¹⁰ Especialista em Educação Especial Inclusiva (UEMA) e em Libras (FATEH). Professor intérprete de Libras da SEMED/Santa Inês, e professor da Educação Básica nos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Monção - MA. E-mail: leomarcedo89@hotmail.com

¹¹ Especialista em Educação Especial com ênfase na inclusão (IESF) e Ensino de História do Brasil: Cultura e Sociedade (IESF). Professora intérprete de Libras pela SEMED/Santa Inês. E-mail: erlanago-mes.p@gmail.com

¹² Especialista em Libras e práticas pedagógicas aplicadas a educação bilíngue de surdos (UEMASUL). Professora intérprete da SEMED/Santa Inês. E-mail: gkl.silva@discente.ufma.br.



Justifica-se a relevância desta pesquisa primordialmente por proporcionar profundidade no tema que será abordado e, desta forma, formular um quadro sobre a educação de surdos que poderá refletir na formulação de políticas educacionais, sobretudo, de programas que potencializem a alfabetização e, por conseguinte, a formação humana e a continuidade à escolarização considerando as especificidades de cada educando.

A relevância deste trabalho para a comunidade acadêmica vincula-se a fomentar estudos teóricos e práticos que, conseqüentemente, trará contribuições significativas para os docentes que estão inseridos ou que ainda vão inserir-se na educação de surdos, sobretudo, para os que buscam estratégias na construção de saberes.

A problemática que norteará a referida pesquisa será: Como as estratégias de ensino a partir das práticas de letramento em Libras e Português utilizadas pelos intérpretes de Libras potencializam a participação do aluno surdo na vida social e dão continuidade à escolarização?

A metodologia de trabalho consiste em relato de experiência de caráter descritivo perpassando por reflexões teóricas dos autores Negrelli e Marcon (2006), Mendonça *et al.* (2018), Marques, Barroco e Silva (2013), Quadros (2004), bem como, de pressupostos legais, tais como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/1996, LBI nº 13.146/2015, Lei nº 10.436/2002.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: “Introdução” onde destacamos os aspectos iniciais e objetivos; “Metodologia”, momento em que destacamos o caminho percorrido do trabalho; “Conhecendo o papel do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais e Português (TILSP): Primeiras percepções” onde destacamos o trabalho dos TILSP baseado nos pressupostos legais; “O papel da família no processo de desenvolvimento do estudante surdo” na qual pontuamos sobre a importância da família no desenvolvimento do aluno em várias esferas, sobretudo, na escola; “Perspectivas para o ensino de Libras nas escolas” em que destacamos a presença do ensino da Libras nas escolas e como essa disseminação contribui para a inclusão de alunos surdos e ouvintes; e, por fim, nosso relato de experiência intitulado “A dor e a delícia de tornar-se professores intérpretes de Libras: nossos relatos” onde que destacamos nossas memórias, desafios e possibilidades.

2 Metodologia

A motivação para o desenvolvimento deste estudo nasce de uma conversa informal entre nós autores. Após a finalização de mais um dia de trabalho compartilhamos nossas experiências pautadas nos olhares que tínhamos sobre os estudantes surdos que acompanhamos na rede pública de ensino do município de Santa Inês e como é desenvolvido o trabalho junto a estes estudantes tendo em vista suas peculiaridades, bem como, traçamos um resgate histórico de



quando iniciamos até este momento. Partindo desta perspectiva, sentimos a necessidade de compartilhar nossos conhecimentos e experiências adquiridas com essa prática, que teve seu início com o resumo aprovado e consequentemente, apresentado ao II Seminário Nacional Interdisciplinar de Linguagem Comunicativa - II SENILAC e II Festival Arte Sem Barreiras - II FASB - “Arte e práticas educativas acessíveis em diferentes linguagens.

111

O presente trabalho consiste, primeiramente, em relato de experiência de caráter descritivo e autobiográfico de nós professores intérpretes de Libras do município de Santa Inês - MA. Compreendendo que as pesquisas descritivas têm como objetivo “a descrição das características de determinada população ou fenômeno” (Gil, 2017, p. 23).

Desta forma, o relato descreverá a vivência de professores intérpretes de Libras. Por se tratar de um relato autobiográfico não utilizaremos a escrita de forma impessoal e sim, em primeira pessoa do plural (nós), inclusive, para nos aproximarmos mais dos nossos leitores. A nossa experiência está circunscrita no período de julho de 2021 até setembro de 2023, tempo em que ainda estamos em atuação.

Este relato descreve as atividades desenvolvidas na Educação Básica, de escolas públicas municipais do Ensino Fundamental. Conforme a LDB, a Educação Básica tem como finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

As narrativas foram atravessadas por reflexões de autores como Negrelli e Marcon (2006), Mendonça *et al.* (2018), Marques, Barroco e Silva (2013), Quadros (2004), bem como, de pressupostos legais, tais como: LDB, LBI, Lei 10.436/2002.

3 Conhecendo o papel do tradutor intérprete de Libras: primeiras percepções

Ao pensarmos a função do profissional TILSP atualmente, deve-se levar em consideração alguns aspectos que se configuram de extrema relevância no exercício da função, tais como, a sua formação e o contexto de atuação em que esse profissional atuará.

Nesse sentido, partiremos de uma questão inicial à qual não apresentamos uma resposta previamente elaborada ou pronta, mas que esperamos ser respondida pelos próprios leitores ao longo desta exposição, que é a seguinte: Qual é a função do intérprete de língua de sinais? Obviamente, poderíamos pensar que seja simplesmente traduzir ou interpretar as mensagens de uma língua falada oralmente para a língua de sinais, porém, outras configurações se entrelaçam nesse contexto para além de versar informações entre as línguas de modalidade oral-auditiva e gesto-visual.



Apesar do crescente número de estudos desenvolvidos nos últimos anos na área da surdez e da Libras que, consequentemente, contribuem com a difusão dessa língua, ainda há um certo desconhecimento por parte da sociedade acerca do trabalho realizado pelo profissional TILSP. Há quem julgue ser um trabalho simples, que não exige muito esforço, inclusive, é comum ouvir comentários do tipo: “Vocês são aqueles que só ficam mexendo as mãos”.

Evidentemente que o desconhecimento às vezes implica em julgamentos ou compreensões distorcidas do que de fato é a atribuição do TILSP, e quando esse trabalho passa a ser desenvolvido especificamente no contexto escolar, recebendo a denominação de Intérprete Educacional, outras incoerências e interpretações também são levantadas a respeito desse trabalho, pois, frequentemente somos confundidos como professores regulares dos estudantes surdos ou mesmo cuidadores, e não como os profissionais responsáveis por mediar a comunicação entre surdos e ouvintes, versando as informações da Língua Portuguesa para a Libras ou vice-versa dentro no âmbito escolar.

A respeito dessas compreensões, Quadros (2004, p. 60) nos diz que:

Há vários problemas de ordem ética que acabam surgindo em função do tipo de intermediação que acaba acontecendo em sala de aula. Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor. O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula ao intérprete.

A autora destaca a incidência de problemas associados à interpretação equivocada que se tem quanto à função do TILSP no ambiente escolar. Um dos problemas identificados é a confusão entre o papel do intérprete e do professor em sala de aula. Essas situações são bem mais comuns do que se pensa, em que o intérprete, por ser às vezes o único a saber se comunicar com o estudante surdo em sala de aula ou na escola, e ter um certo conhecimento das especificidades de aprendizagem desse estudante, recebe naturalmente a incumbência de professor dos próprios professores regentes da turma e, muitas vezes na tentativa de contribuir com a aprendizagem do estudante, acaba assumindo e desempenhando essa função espontaneamente.

Essas e outras situações e interpretações ocorrem principalmente porque os professores regentes de turma desconhecem a real função do intérprete que está expressa na Lei nº 12.319/2010, recentemente alterada por meio da Lei nº 14.704 de 25 de outubro de 2023, que dispõe sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional Tradutor, Intérprete e Guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais, na qual o TILSP é considerado como o “o profissional que traduz e interpreta de uma língua de sinais para outra língua de sinais ou



para língua oral, ou vice-versa, em quaisquer modalidades que se apresentem” (Brasil, 2010).

113

Neste sentido, compreende-se que a função do TILSP, no contexto educacional, também deve estar voltada necessariamente a realizar a tradução ou interpretação das informações e/ou conteúdos escolares, ou seja, versar a comunicação entre a língua de sinais para a língua oral, mediando a comunicação dos surdos com os professores e demais estudantes ouvintes em sala de aula.

Ainda no art. 6º, incisos I e II da referida Lei, são especificados detalhadamente as atribuições do TILSP, aplicando-se também aos profissionais que exercem essa função no contexto educacional e escolar, considerando que:

Art. 6º- São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

I - Efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II - Interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares (Brasil, 2010).

Com base no exposto, podemos afirmar que a função do TILSP está dissociada da função do professor regente de turma, e que quando ocorre esse entendimento, evidentemente também ocorre a invalidação do trabalho que ambos os profissionais deveriam desempenhar essencialmente em sala de aula e, conseqüentemente, acaba por confundir o estudante surdo sobre quem realmente é o profissional responsável pelo seu ensino.

Agora que já compreendemos melhor a função do TILSP, respaldados no que expressa a legislação vigente, abordaremos a seguir outros tópicos que acreditamos serem relevantes, pois, são aspectos que acabam influenciando de alguma forma, seja positiva ou negativamente, o trabalho do TILSP no contexto escolar. Dessa forma, nos tópicos subsequentes enfatizaremos a relevância do papel da família no processo de desenvolvimento dos surdos e, posteriormente, as perspectivas para o ensino de Libras nas escolas, ambos de suma importância.

4 O papel da família no processo de desenvolvimento do estudante surdo

Sabemos que a língua é uma das principais formas de inserção do indivíduo em sociedade, pois, através dela é possível compreender aspectos culturais e vivenciar experiências individuais e/ou coletivas. Assim, o indivíduo pode compreender as pessoas e o seu entorno, sendo a mesma uma forma de construção de identidade, auxiliando na sua inserção nos mais diversos espaços. Todavia, nem todos os indivíduos possuem acesso à língua da comunidade surda, a



exemplo, enfrenta uma série de barreiras na aquisição da sua língua desde a infância, principalmente por desconhecimento da singularidade linguística dos surdos pelas próprias famílias, que são na sua maioria constituídas de ouvintes não usuários da língua de sinais.

114

Nesta perspectiva, tratando-se do contexto familiar, é essencial destacar que é na família que o ser humano inicia sua sobrevivência, aprende valores, desenvolve uma cultura, laços afetivos como amor, amizade e afeto. É ainda nesse contexto do lar que se iniciam os primeiros passos e os primeiros balbucios, dando início, desta forma, ao processo de interação familiar.

Nesse sentido, compreendemos que é no seio familiar que as crianças iniciam seus primeiros processos de comunicação, onde aprendem as primeiras palavras, as primeiras frases e onde são ensinadas e constantemente estimuladas a falar diversas outras palavras essenciais para conseguirem se relacionar com as pessoas com quem convivem.

Nesta perspectiva, pensando no ambiente familiar do surdo, especialmente daqueles nascidos filhos de pais ouvintes, onde raramente alguém conhece a língua de sinais ou a singularidade linguística dos surdos quando estes chegam ao mundo, é predominante o sentimento de despreparo da maioria das famílias para lidar com a surdez. Apesar das pesquisas demográficas apontarem que cerca de 95% dos surdos brasileiros são filhos de pais ouvintes, ainda é evidente o pequeno interesse de aprender e utilizar a língua de sinais com os filhos, o que pode acarretar sérios prejuízos linguísticos, acarretando a falta de utilização de uma mesma língua com ele e, conseqüentemente, a baixa qualidade de comunicação (Negrelli; Marcon, 2006).

Conseqüentemente, o desconhecimento da língua de sinais pelas famílias dos surdos associadas à falta de comunicação por meio dessa língua com a família, ou ainda a falta de contato com outros sinalizantes fluentes, refletirão negativamente na inclusão escolar dos surdos no futuro.

Assim sendo, a família exerce um papel determinante para o estabelecimento da língua de sinais como língua usual no discurso da criança surda nos primeiros anos de vida. Quando a criança não recebe o suporte familiar adequado, apresentará, muitas vezes, resultados insatisfatórios quanto ao seu desenvolvimento linguístico afetando a sua comunicação. Dessa forma, entendemos que a família é o alicerce para a criança, e quando esta base não está firme, advirão conseqüências para o desenvolvimento, que certamente desencadearão comportamentos agressivos e frustrações que afetarão emocionalmente os surdos.

5 Perspectivas para o ensino de Libras nas escolas

A atual legislação brasileira que versa acerca da inclusão educacional dos surdos na Educação Básica, estabelece que esta inclusão esteja pautada numa proposta de educação bilíngue, ou seja, que tenha a Língua Brasileira de Sinais



-Libras como primeira língua na escola, ou seja, a língua de comunicação e ensino, e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como a segunda língua dos surdos.

115

Nesta perspectiva, o Decreto Federal de nº 5.626/2005, que regulamentou a Lei nº 10.436/2002, aborda em seu capítulo VI que a educação de surdos deve ocorrer em escolas e/ou classes de educação bilíngues, abertas para surdos e ouvintes. O decreto prevê ainda a possibilidade de inclusão dos estudantes surdos em classes comuns do ensino regular, com a presença do TILSP, para realizar a mediação da comunicação, função esta que já explanamos anteriormente neste estudo.

Assim, para efetivação dessa proposta, é aprovada em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva, que teve como principal função assegurar a oferta do Atendimento Educacional Especializado -AEE a todos os estudantes público alvo da educação especial, inclusive, os com surdez. Nesse sentido, o papel do AEE em relação aos estudantes surdos é o de suplementar os seus conhecimentos com instrução para o aprendizado da Libras e da Língua Portuguesa escrita.

Assim, mediante os diversos entraves para aprendizagem da Libras, sendo um dos principais a falta de conhecimento das famílias sobre as especificidades linguísticas dos filhos surdos, a escola entra como instituição fundamental nesse processo, cabendo a esta auxiliar para que a Libras seja adquirida o mais breve possível pelo indivíduo surdo, oferecendo meios para que sua inclusão aconteça de fato. De acordo com Mendonça *et al.* (2018, p. 7) “fazer uma escola centro de comunicação dialógica faz com que o educando saia dos paradigmas impostos pela impotência e converta-se em novas ideologias do fazer sua história e ser incluso de forma efetiva na sociedade em geral”.

Para tanto, é necessário que a escola enxergue a Libras para além de um caminho para a pessoa com deficiência auditiva aprender a Língua Portuguesa, mas como uma forma desse indivíduo estar no mundo, expressar seu pensamento, suas ideias, se posicionar, compreender e ser compreendido por meio da sua língua natural que é a língua de sinais, e consequentemente, se inserir e participar da comunidade surda. Além disso, esse conhecimento também deve ser incentivado entre os alunos não surdos, de modo que estes possam se comunicar com o colega, aprender com o mesmo, incluí-lo nas atividades desempenhadas em sala e, principalmente, serem educados para propagar a inclusão.

Acredita-se, portanto, que efetivar o acesso à educação à comunidade com deficiência auditiva perpassa a concepção de que basta haver na escola professores capacitados para se comunicar em Libras e para desenvolver esse conhecimento junto ao indivíduo surdo e aos demais alunos ouvintes. Além disso, promover uma educação inclusiva, realizando esforços para efetivá-la na escola regular pode se constituir um importante aprendizado aos demais alunos, demonstrando para esses a relevância da inclusão enquanto um dever de todo cidadão, emanado em lei.



Consideramos que o ensino de Libras promove o desenvolvimento psico-motor, com atividades significativas e contextualizadas, além de socialmente útil. Avaliamos que o uso dessa língua é capaz de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em sujeitos surdos e ouvintes. Como primeira língua para sujeitos surdos, a Libras é a porta de entrada para as informações do ambiente em que vivem e para apropriação de conceitos que estimulam e movimentam o desenvolvimento das funções propriamente humanas. A Libras é fundamental para que o sujeito surdo alcance o patamar mais alto no desenvolvimento, tornando-se humanizado no nível cultural próprio aos dias contemporâneos (Marques; Barroco; Silva, 2013, p. 515-516).

Diante o exposto, consideramos que o aprendizado da Libras na escola se faz relevante não só para o aluno com deficiência auditiva, mas também para seus colegas e professores ouvintes, visto que estes terão um aprendizado sobre responsabilidade social, entendendo a importância da inclusão, e contributos no seu desenvolvimento.

Assim, consideramos que a prática inclusiva promove ganhos em cadeia, visto que esses estudantes ouvintes poderão levar esses conhecimentos consigo durante toda a vida, gerando inclusão das pessoas surdas em diversas áreas em que perpassam e transformando a relação da sociedade com a Libras e com as demais práticas inclusivas na geração presente e nas futuras.

Acreditamos que o ensino de Libras nas escolas se faz importante, visto que esse conhecimento por parte dos alunos ouvintes os conduzirá a um olhar mais sensível sobre a inclusão, entendendo que as pessoas com deficiência auditiva apenas possuem outra forma de estar no mundo, de se comunicar e de viver, sendo importante conhecê-la.

Para o indivíduo com deficiência auditiva, uma escola que fala sua língua materna o auxilia cotidianamente, fazendo-o sentir-se parte integrante daquele ambiente, reduzindo barreiras comunicativas e atitudinais (Mendonça *et al*, 2018).

6 A dor e a delícia de tornar-se professores intérpretes de Libras: nossos relatos

A partir deste segmento, procedemos à exposição de nossas observações, considerando as vivências que permearam nossa atuação enquanto professores TILSP da rede pública de ensino do município de Santa Inês- MA, descrevendo a dualidade que se interpreta em questões favoráveis e desfavoráveis, ou seja, a dor e a delícia presentes neste processo.

Previamente, é imprescindível esclarecer que, embora figuremos entre os primeiros profissionais a integrarem efetivamente o mencionado posto, por meio de concurso público, esta não foi a primeira experiência dos autores com o trabalho de intérpretes de Libras, para que não se der margem a pensar que qualquer narrativa que indique uma dificuldade encontrada quanto ao trabalho



que realizamos, seja compreendida pelos leitores como falta de experiência ou desconhecimento sobre como lidar com determinadas situações negativas que ocorram na prática.

117

Sabemos que a função do intérprete de Libras é “facilitar” a comunicação entre indivíduos ouvintes e surdos, realizando a interpretação e a tradução das informações entre a língua de sinais e a Língua Portuguesa, para haver a compreensão dos falantes dessas distintas línguas. Foi com essa compreensão que chegamos como primeiros concursados nesta área (e lá se vão dois anos), segundo o edital para trabalharmos com estudantes surdos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º), num período pós-pandêmico, com aulas ainda remotas, após buscas ativas, realocações por evasão de alunos, nos deparamos também com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º) matriculados nas escolas, porém, sem ou com pouco conhecimento da Libras.

Como interpretar remotamente neste contexto? Bem frustrante entregar um trabalho e não ter retorno, pois a mensagem não chegava (não era compreendida) por quem interessava. Sim, foi desesperador e até frustrante para nós nesse início receber os alunos (surdos) agressivos, desobedientes, desinteressados (por falta de compreensão), alguns até com diagnósticos de outras deficiências, não conseguirem se comunicar com outros estudantes ouvintes e com seus professores, se corrigirem em gestos e/ou sinais caseiros, por desconhecimento de sua língua materna.

Iniciamos, assim, essa “louca maravilhosa” experiência com os estudantes surdos da rede pública municipal de Santa Inês - MA, e passamos a conviver em espaços educacionais, conhecendo novos profissionais e colegas de trabalho, alguns também recém empossados através do mesmo concurso público que nós, outros com muitos anos de experiência no magistério municipal, porém, todos com o mesmo entusiasmo, o mesmo propósito que é transformar a vida das crianças e adolescentes através da educação.

Nesse primeiro momento, que ainda obedecíamos às regras de distanciamento social estabelecidas pelas autoridades para evitar a propagação da pandemia que nos assolava, mantivemos pouco contato com os estudantes surdos. Alguns deles só foi possível conhecer pessoalmente com visitas que realizamos nas buscas ativas da escola.

Foi um início turbulento, e complicado, pois alguns estudantes e suas famílias simplesmente não mantinham nenhum contato com a escola. Houve até casos em que os professores relataram desconhecer que haviam estudantes surdos matriculados em suas turmas em pleno segundo semestre do ano letivo, uma triste realidade que consideramos como uma das consequências negativas do momento pandêmico.

Após o início da vacinação e uma considerável redução nos números dos casos de Covid-19 no município, retornamos às atividades presenciais. Foi neste momento que passamos a conhecer e conviver mais de perto com os estudantes surdos nas escolas. Essa experiência nos revelou algo que não estava escrito no



editais do concurso, ou seja, que a maioria dos estudantes não tinham domínio da Libras, e que esse fato exigiria de nós um esforço, uma dedicação e um trabalho bem mais difícil, para além das funções que estavam descritas nas atribuições do cargo.

Além disso, outro fato inesperado que nos ocorreu foi o nível de lotação, pois, alguns dos estudantes surdos matriculados na rede de ensino do município eram crianças cursando os anos iniciais do Ensino Fundamental, o que segundo Quadros (2004) gera uma série de implicações, pois, o intérprete se encontra diante de crianças, e estas enfrentam desafios ao compreender a função do intérprete como mediador na relação entre o professor e o aluno.

No caso das crianças surdas, há uma propensão a estabelecer vínculos com quem direciona o olhar, sendo o intérprete o responsável por essa conexão. Além disso, Quadros destaca que para trabalhar com surdos nos níveis mais iniciais “o intérprete deve ter afinidade para trabalhar com crianças” (Quadros, 2004, p. 62). Em contrapartida, nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior os adolescentes e adultos lidam de maneira mais eficaz com a presença do intérprete.

Nesse sentido, desenvolver um trabalho de interpretação, objetivando a compreensão dos surdos do que está sendo dito e ensinado no contexto de sala de aula, torna-se um desafio, uma vez que a criança surda pode desenvolver essa compreensão de que o intérprete de Libras é o principal responsável pela sua aprendizagem, e em algumas situações, como já ocorreu na prática com alguns de nós, rejeitar ou não aceitar a ajuda ou uma aproximação relacionada ao ensino por parte do seu próprio professor.

6.1 A relação com os professores regentes de turma e o trabalho colaborativo

Ao darmos início às atividades com os estudantes, um novo obstáculo surge neste contexto, desta vez relacionado ao desconhecimento da maioria dos professores das especificidades linguísticas dos surdos e as melhores formas de adequação das aulas para atender e incluir esse público. Muitas dúvidas começam a surgir, e nós, enquanto profissionais especialistas na área da Libras e da educação de surdos, passamos a dar suporte aos professores, desenvolvendo uma espécie de trabalho colaborativo junto a estes profissionais, sugerindo ideias de adaptações das aulas e atividades que pudessem contribuir significativamente com a educação dos estudantes surdos.

Mesmo tendo ciência da importância de estabelecer essas parcerias com os professores regentes de turma, é necessário esclarecer que essas competências são esperadas dos professores, uma vez que na sua formação inicial a Libras configura-se como uma disciplina obrigatória segundo a Lei 10.436/2002 que estabelece a inclusão da Libras no currículo dos cursos de formação de magistério de nível médio e superior, para que os professores tenham conhecimento



das questões pertinentes à inclusão dos estudantes surdos no contexto de sala de aula.

119

E mesmo aqueles professores que tiveram sua formação inicial antes da implantação dessa obrigatoriedade, acreditamos que, possivelmente, estes já devem ter participado de alguma formação continuada na área de Libras, pois, esta é uma das ações que frequentemente é realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Inês, inclusive, com a presença dos intérpretes de Libras e instrutores Surdos.

No que diz respeito ao conhecimento que se espera dos docentes que possuem estudantes surdos matriculados em suas salas de aula, Quadros (2004, p. 63) ressalta que:

o professor também precisa passar pelo processo de aprendizagem de ter no grupo um contexto diferenciado com a presença de alunos surdos e de intérpretes de língua de sinais. A adequação da estrutura física da sala de aula, a disposição das pessoas em sala de aula, a adequação da forma de exposição por parte do professor são exemplos de aspectos a serem reconsiderados em sala de aula.

Nesse sentido, destacamos que a parceria com os professores tem contribuído significativamente com a inclusão dos estudantes surdos, e alguns professores demonstram um certo interesse em compreender melhor as questões relacionadas à aprendizagem e comunicação dos surdos, inclusive, proporcionando aulas mais atrativas com recursos visuais. No entanto, compreendemos ser imprescindível que todos os professores dos estudantes surdos adquirirem esses conhecimentos referentes às formas específicas de aprendizagens dos surdos, bem como, a própria língua de sinais, para que eles possam propiciar as adequações que sejam necessárias para o desenvolvimento educacional desses estudantes.

6.2 Trabalhos desenvolvidos para além da tradução e interpretação em sala de aula

Além do trabalho desenvolvido em sala de aula com a tradução e interpretação das informações para os estudantes surdos da Língua Portuguesa para língua de sinais, e do apoio colaborativo prestado junto aos professores, constantemente somos convidados/convocados para desempenhar outras atribuições de tradução e interpretação fora do contexto da sala de aula, em diversos eventos, tais como: palestras, conferências municipais, formações pedagógicas, casamentos comunitários, dentre outros acontecimentos relacionados ou não ao contexto educacional.

A princípio, nós, intérpretes recém empossados no cargo, não tínhamos conhecimento dessas demandas que, ao nosso ver, configuravam-se como trabalhos extras e algumas vezes não essenciais (não queremos dizer que não seja importante ter acessibilidade em Libras em outros espaços além da sala de aula), pois, além de ultrapassar a carga horária de trabalho que deveríamos



cumprir em sala de aula, em alguns momentos ainda éramos “desviados” dos nossos locais de trabalhos originais, ou seja, da escola no horário em que deveríamos estar dando assistência aos estudantes surdos com o trabalho de interpretação para atendermos essas demandas, que às vezes nem havia surdos presentes, sem falar que muitas dessas demandas não são informadas previamente.

120

Neste sentido, Dorziat e Araújo (2012) comentam que:

Práticas de interpretação que atendam a esses critérios são, no entanto, eventualmente dificultadas pela tradição caritativa e assistencialista, existente nesta área no Brasil, em que as interpretações são revestidas de caráter, muitas vezes, voluntário. Além de não primar pela qualidade, as atividades voluntárias, em seu desejo de ajudar os surdos, secundarizam as possibilidades de contratação dos serviços do TILS, contribuindo para o desconhecimento da sociedade sobre a necessidade e importância de profissionalização dos TILS. (Dorziat; Araújo, 2012, p.399)

Compreende-se que essas práticas evidenciam a necessidade de contratação de outros profissionais para atender uma demanda que não está relacionada com o contexto da escola que atuamos, e em horários distintos, pois, como os autores citados afirmam, corre-se o risco de se realizar um trabalho sem qualidade, uma vez que se tratam de contextos de interpretações diferentes dos que habitualmente realizamos em sala de aula. No entanto, podemos considerar que estes momentos a priori, como negativos com o tempo nos trouxe significativas contribuições, pois aprendemos a atuar em diversos contextos de interpretação.

6.3 A relação com a Coordenação e o trabalho dos TILSP

Como em todo ambiente de trabalho formal, nós TILSP obedecemos a certas hierarquias incumbidas por gerenciar e conduzir o trabalho que realizamos. Desse modo, além dos gestores e supervisores escolares, também seguimos orientações da Coordenação de Educação Especial Inclusiva, órgão vinculado à secretaria de Santa Inês. Este setor é responsável por organizar as demandas da educação especial do município, além de disponibilizar distribuir, orientar e assessorar os profissionais que prestam os serviços especializados em educação especial inclusiva nas escolas da rede pública do município, tais como: cuidadores, professores do AEE, professores, intérpretes e instrutores de Libras e equipe de multiprofissionais especializados (psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos).

Desta forma, compreendemos que a Coordenação de Educação Especial do município desempenha um papel fundamental na implementação de políticas inclusivas e na promoção de uma educação acessível a todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas. Além disso, a coordenação é responsável pela capacitação de professores para atender às demandas



diversificadas dos estudantes com deficiência promovendo formação continuada em diversos segmentos da educação especial. Também é incumbida da identificação e avaliação de alunos que necessitam de apoio e atendimento especializado nas escolas municipais.

121

Além de uma coordenadora geral, a equipe da coordenação de educação especial da SEMED de Santa Inês é composta por outros técnicos responsáveis por orientar os distintos profissionais que estão diretamente ligados com o trabalho realizado junto aos estudantes público alvo da educação especial. Assim, temos uma técnica exclusivamente para coordenar a equipe de Libras, que é composta de 7 (sete) professores intérpretes de Libras, todos efetivos, e 1 (uma) instrutora de Libras Surda, para atender as demandas da clientela de estudantes surdos da rede municipal.

O trabalho realizado junto à coordenadora de Libras tem se revelado positivo e satisfatório, sempre pautado numa perspectiva colaborativa que busca desenvolver estratégias, implementar ações e projetos com o objetivo de ofertar um atendimento especializado de qualidade aos estudantes surdos por meio da acessibilidade comunicacional em Libras. Um desses projetos que têm sido desenvolvidos nas escolas e merece ser mencionado pela relevância dos resultados que tem alcançado, são as “Oficinas de Libras”, projeto esse que tem levado o conhecimento da língua de sinais para diversos estudantes ouvintes de muitas escolas do município, principalmente as que têm estudantes surdos matriculados.

O projeto das Oficinas de Libras, que tem como objetivo difundir a língua de sinais entre os estudantes ouvintes para possibilitar mais interação entre estes e os estudantes surdos por meio da Libras, vem sendo desenvolvido desde o primeiro semestre de 2022 e conta com a instrutora de Libras que é surda, que nos momentos livres, quando não tem atendimentos aos estudantes surdos no AEE, realiza esse trabalho, ensinando diversos vocabulários de sinais em Libras, e esse trabalho é sempre acompanhado por um dos intérpretes que faz a interpretação oral para a compreensão dos estudantes que não sabem ou ainda não compreendem bem a Libras.

Desse modo, os resultados têm sido satisfatórios e os estudantes demonstram sempre muito interesse nesse momento de aprendizagem da língua de sinais. Além desse projeto que apresentamos, a coordenação tem desenvolvido, juntamente com os intérpretes, outras ações que sempre vem estimulando a difusão da Libras na comunidade, como formações para professores do ensino regular e para cuidadores, palestras nas escolas em datas relacionadas a Libras e à comunidade surda, como o dia nacional da Libras, e o Setembro Azul que marca a comemoração do dia dos surdos, onde geralmente é realizada uma programação com várias atividades nas escolas alusivas a essa data, inclusive neste ano de 2023 houve um projeto intitulado “Soletrando em Libras” que fez muito sucesso.



Refletindo e analisando essas experiências a partir de todos os acontecimentos vividos ao longo do tempo em que estamos exercendo a função de professores TILSP no município de Santa Inês - MA, podemos dizer que muitos conhecimentos foram construídos e adquiridos. Aprendemos a lidar com as adversidades e com situações que a princípio pareciam mais complexas, mas hoje se tornaram mais fáceis. O contato com os surdos, principalmente com a instrutora de Libras, nos trouxe novas experiências e uma proximidade com a comunidade surda de Santa Inês, o que consequentemente nos tem feito crescer profissionalmente.

7 Conclusão

Como falamos inicialmente, o objetivo deste trabalho foi compartilhar narrativas e experiências como professores de alunos surdos; refletir sobre os desafios, avanços e as implicações na educação de surdos no município de Santa Inês/MA.

Tal objetivo foi alcançado na medida em que compartilhamos nossas experiências ao longo destes dois anos e meio de trabalho no município atravessados por muitos desafios, mas muito mais de possibilidades, pois materializamos resultados.

A problemática que norteou o trabalho foi: Como as estratégias de ensino a partir das práticas de letramento - Libras/Português utilizadas pelos intérpretes de Libras potencializam a participação do aluno surdo na vida social e dão continuidade à escolarização? Tal problemática foi respondida na medida em que elencamos ao longo do texto a participação do aluno surdo por meio das ações dos intérpretes de Libras coordenado pelas ações da Coordenação da Educação Especial do município.

Partindo do nosso relato, o município de Santa Inês tem avançado a cada dia no que se refere a educação especial, sobretudo, no ensino e difusão da língua de sinais seja por da iniciativa de concurso para servidores efetivos, vez que essa prática diminui a rotatividade de intérpretes, bem como, a exigência de concurso obedece a critérios de formação próprio estabelecido em edital.

Com atendimentos aos alunos surdos com intérpretes de Libras em sala regular, bem como, atendimento no contraturno no AEE, oficinas de Libras em salas que há alunos surdos matriculados, ensino de libras com instrutores surdos, mas mesmo com esses atendimentos que é previsto em lei há desafios na rede municipal que impedem uma inclusão na sua totalidade como exposto ao longo deste trabalho. Contudo, seguimos firmes na certeza de que a inclusão é para todos e os alunos com deficiência tem capacidade de seguir nos estudos e ter sua vida plena na sociedade, assim como, ser inserido no mercado de trabalho.

Pontuamos que a deficiência não é um fato limitador para a vida plena em sociedade. Os alunos surdos na medida em que são estimulados e tem seus



direitos assegurados são capazes de terem igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, conforme os princípios da LDB.

123

Referências

- BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, Libras, e dá outras providências. Brasília – DF, abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10436.htm. Acesso em: 22 out. 2023.
- BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, estabelece a Lei de Diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 02 de out. de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento subsidiário. Brasília: MEC, SEED, 2007f
- BRASIL. **Decreto n.5.626**, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e o art. 18 da lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Presidência da República, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2005/5626.htm. Acesso em: 05 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei n. 12.319 de 1º de setembro de 2010**. Brasília: Congresso Nacional, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília – DF, julho de 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 20 out. 2023.
- DORZIAT, Ana; ARAÚJO, Joelma Remígio de. **O Intérprete de Língua de Sinais no Contexto da Educação Inclusiva: o Pronunciado e o Executado**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 18, n. 3, p. 391-410, Jul.-Set., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbee/a/BSxdXLDZpgqF5yT-fsbHTW3n/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007
- LEITE, Mayara de Sousa; Araújo, Aline Cássia Silva. **Relatos de Experiência: Libras na Escola, Despertando Uma Nova Língua e Promovendo a Inclusão**. Dezembro/2020, vol.14, n.53, p. 108-119. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/online.v14i53.2843.html>. Acesso em: 20 out. 2023.
- MARQUES, Hivi de Castro Ruiz; BARROCO, Sonia Mari Shima; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da. O ensino da Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 14, p. 503-518, Out-Dez, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n4/v19n4a03.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2023.
- MENDONÇA, Lorena Medeiros de et al. A importância da LIBRAS como componente curricular na educação básica. **Educação: Saberes e Prática**, v. 7, n. 1, 2018. Disponível em: <http://revistas.icesp.br/index.php/SaberesPratica/article/viewFile/342/238>. Acesso em: 19 out. 2023.
- NEGRELLI, Maria Elisabete Dumont; MARCON, Sonia Silva. Família e Criança Surda. **Revista Ciência, Cuidado & Saúde**, Maringá, v. 5, n. 1, p. 98-107, Jan-Abril, 2006. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/5146/3332>. Acesso em: 22 out. 2020.
- QUADROS, R. M. **O Tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradu-torlibras.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2023.



O JOGO COMO RECURSO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DA LIBRAS PARA ALUNOS SURDOS E OUVINTES

Helen Vanessa Silva Lopes¹³
Neliane da Silva Mesquita Mulato¹⁴
Teresa Cristina Lafontaine¹⁵
Vandilma Sousa Aguiar¹⁶

1 Introdução

A criatividade é um forte mobilizador da evolução humana que permite ao indivíduo desenvolver novas maneiras de realizar atividades facilitando e otimizando o caminho percorrido para chegar ao resultado desejado. Esta característica surpreendente de criação pertence ao cognitivo humano e influencia ativamente na maneira como os conhecimentos são passados para as próximas gerações, visto que com o decorrer do tempo novas formas de ensinar surgem como fruto da inventividade do indivíduo para atualizar as metodologias educacionais. E o lúdico deve estar presente nestas formas de ensinar, com o propósito de tornar o ensino aprendizagem mais prazeroso e atrativo.

Desta forma, busca-se através desta produção discutir a respeito da implementação de atividades lúdicas na metodologia de ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras); dialogar sobre sua contribuição para o aprendizado dos educandos surdos e ouvintes; relacionar a aplicação do jogo às teorias de aprendizagem; apresentar a mecânica do jogo Vocalibrando e sua aplicabilidade. Como o jogo "Vocalibrando" pode ser inserido nas metodologias de ensino da Língua Brasileira de Sinais dentro da sala de aula?

Desenvolvido e apresentado pelas discentes na disciplina de Práticas Pedagógicas III. No I Seminário de Prática Pedagógica: ensino-aprendizagem da Libras para surdos e ouvintes, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

O jogo foi apresentado ao público como um recurso didático para o ensino de Libras para surdos e ouvintes. Nesta ocasião o evento contou com profissionais da área além de ouvintes que não tinham um contato aprofundado com a língua, ambos os públicos demonstraram empolgação durante a apresentação que contou com a explicação da metodologia e a prática em que puderam interagir jogando entre si com a orientação das idealizadoras do recurso.

¹³ Graduanda de Letras Libras (UFMA). Email: helen.vanessa@discente.ufma.br

¹⁴ Graduanda de Letras Libras (UFMA). Email: silva.neliane@discente.ufma.br

¹⁵ Mestra em Geografia. Professora do Departamento de Letras da UFMA. Email: teresa.lafontaine@ufma.br

¹⁶ Graduanda de Letras Libras (UFMA). Email: vs.aguiar@discente.ufma.br



O percurso metodológico desta produção foi composto por uma parte teórica e uma prática. Para alicerçar o campo teórico, foi feita uma pesquisa bibliográfica fundamentada nos autores, tais como: Kishimoto (2011), Maluf (2004), Massa, (2015), Paiva (2017), Rezende (2020), dentre outros. Já referente a parte prática, esta contou com a ação direta das pesquisadoras visto que pensaram, produziram e aplicaram o recurso com base em um propósito. Logo pode-se declarar esta metodologia como pesquisa-ação visto que esta se qualifica deste modo quando há a atuação das pessoas que fazem parte do processo investigativo com a perspectiva de resolução de um problema coletivo de acordo com Gil (2017).

O jogo Vocalibrando é voltado para ouvintes e surdos que sabem o básico da Libras e também da Língua Portuguesa, mas principalmente para quem já dispõe de um conhecimento mais profundo daquela língua. Quanto à escolha do nome do jogo, foram apresentadas várias sugestões e depois, realizada uma votação. Pelo fato de tratar-se de um jogo que requer conhecimento de vários campos semânticos, acordou-se batizar o jogo por Vocalibrando.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: introdução, que faz uma apresentação geral do estudo; em sequência traz a relevância do lúdico para o aprendizado da Libras; em seguida aponta as principais abordagens teóricas vislumbradas no jogo; posteriormente apresenta o jogo Vocalibrando de maneira detalhada e por fim, são realizadas as considerações finais, que sintetizam a produção, salientando a relevância do jogo para o processo de ensino aprendizagem.

2 A relevância do lúdico para o aprendizado da Libras

Quando se pensa em sala de aula, logo vem à mente a dúvida a respeito de qual metodologia deve ser utilizada para alcançar o objetivo de aprendizagem, pois não existe uma receita pronta, vai depender do contexto, das vivências, experiências dos alunos e também dos recursos disponíveis para efetivação de tal prática. E quando se trata do ensino da Libras esse questionamento se torna mais latente. Essa indecisão, ocorre em virtude de vários fatores, seja pela falta de conhecimento da língua, de capacitação ou ainda pela predominância da cultura ouvinte, dentre outros. Então o docente tem que fazer uso de ferramentas como jogos para incentivar e facilitar o ensino aprendizagem desta língua visuo-espacial. Oliveira (2016 apud Rezende, 2020, p. 33) pontua que:

As atividades lúdicas, entre as quais os jogos, são instrumentos primordiais para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, podendo ser utilizados como uma estratégia didática, ajudando o trabalho pedagógico nas diversas áreas do conhecimento e também nas diversas modalidades e níveis de ensino.



De La Boétie (2021) explica que a palavra lúdica surge após o Rei Ciro tomar a cidade de Sardes na Lídia, hoje atual Turquia. E para não utilizar armas e manter a população obediente a ele, fez uso de outros artifícios, criou bordéis, tabernas, jogos públicos e uma lei obrigando a todos a frequentarem estes locais e fazerem uso de jogos. A ideia deu tão certo, o povo se distraiu tanto invertendo várias modalidades de jogos. Na forma latina a palavra utilizada para se referir a passa tempo é LUDI, uma corrupção do termo LIDI, de lídios.

O lúdico está presente na vida do ser humano, não importando a idade, como diz Maluf (2004, p. 13) “As brincadeiras despertam atenção e curiosidade não só na criança como em qualquer ser humano, deixando-o livre para aprender”. Na infância este processo acontece de maneira mais intensa e espontânea.

Quando a criança começa sua trajetória estudantil, seus primeiros passos rumo à aprendizagem são cercados de brincadeiras, diversão e distração, com o passar do tempo, e o avanço escolar esta prática vai se distanciando cada vez mais da sala de aula, tornando o ensino aprendizagem mais pesado, maçante e engessado causando desinteresse aos discentes, porém o professor deve continuar a fazer uso desta ferramenta, no intuito de tornar a sala de aula mais atrativa e desenvolver a interação, criatividade, compartilhando e aguçando o desejo por novos conhecimentos. Kishimoto (2011, p. 37) ressalta que “a utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico [...]”.

O conhecimento é construído por meio de variadas fontes, e hoje com o avanço tecnológico, abre-se um leque de possibilidades para facilitar as práticas pedagógicas, entre elas as atividades lúdicas no processo de ensino aprendizagem é que se fazem descobertas para a vida. “É através da vivência da ludicidade, da experiência do lúdico, que o indivíduo se constitui”. (Massa, 2015, p. 126). É necessário desenvolver a imaginação e a realidade, então, entra a importância da ludicidade no ambiente de aprendizagem. A atividade lúdica na escola consiste em possibilidades de criatividade, afetividade, interação, construção e oportunidade de alcançar objetivos através de teorias de aprendizagens adequadas.

3 Teorias de aprendizagem para o ensino da Libras aplicadas ao jogo Vocalibrando

Quando fala-se de educação é fundamental observar as teorias de ensino e aprendizagem nas quais o método de ensino a ser analisado se apoia, esta prática permite aos que têm contato com a metodologia conhecer os objetivos, abordagens e o que se espera delas, já que muitas destas informações são conhecidas através de suas teorias de aprendizagem. Além de que estas permitem ao conhecedor, acesso aos conceitos que permeiam profundamente a sua aplicação.



Desta feita é fundamental expor as teorias de aprendizagem que apoiam a utilização de atividades lúdicas para a educação no que diz respeito ao ensino de Libras para ouvintes e como estas se relacionam com o jogo vocalibrando em específico.

127

A primeira teoria a ser exposta é a behaviorista, que diz respeito a uma aprendizagem que ocorre de acordo com o contato do educando com os estímulos direcionados a determinados comportamentos e como o aluno é capaz de aprender em respostas a determinados reforços, como corrobora Paiva (2017 p.11) “Humanos[...] aprenderiam ao fazer associações entre experiências e estímulos de um lado, com ideias e pensamentos do outro”. Seguindo este princípio os próprios jogos que são naturalmente do agrado deste público, já são um reforço positivo para que estas se empenhem na atividade com finalidade educativa. Além deste estímulo, há também a questão de que alguns jogos como é o caso do Vocalibrando são de natureza competitiva, deste modo, a própria busca pelo sentimento de vitória já é um forte reforçador para que o aluno se empenhe e aprenda o que precisa para ter êxito.

Sobretudo, a metodologia galgada na utilização deste jogo, apoia-se nos princípios da teoria Sociocultural que percebe o ser sócio histórico e sua aprendizagem através da interação com o próximo. Paiva (2017 p.127) traz a ideia vygotskiana de que “A aprendizagem é mediada e que a interação com outras pessoas e com artefatos culturais influencia e gera mudanças na forma como as crianças agem e se comportam”. Ainda sobre esta temática, Maluf (2004, p. 11) enfatiza a importância dessa interação para a constituição social e cognitiva do ser humano quando relata que “esse sujeito historicamente construído, à medida que estabelece relações e interações, constrói o conhecimento que lhe possibilita compreender e transformar a realidade”.

Partindo deste princípio, o jogo permite aos participantes explorar sua bagagem social para além do conteúdo linguístico, por tratar-se de um jogo em que as perguntas não só permitem, mas também incentivam a subjetividade e individualidade humana para além do conteúdo a ser aprendido e exercitado. Outro ponto importante a ser frisado é o fato de este ser um jogo próprio para a expansão do vocabulário dos jogadores, logo, ao realizar as ações das cartas além de exercitar o seu próprio vocabulário os jogadores também trocam conhecimentos através deste método interativo.

3.1 O Jogo Vocalibrando como estratégia de fixação para curso de extensão e Libras para ouvintes

O jogo VOCALIBRANDO, é composto por 30 cartas de ação e 40 moedas. As cartas dividem-se em 20 cartas de desafios pessoais (em que o jogador deve realizar o desafio proposto) e 10 cartas impessoais (em que o jogador que tirou a carta deve escolher outro jogador para realizar o desafio).



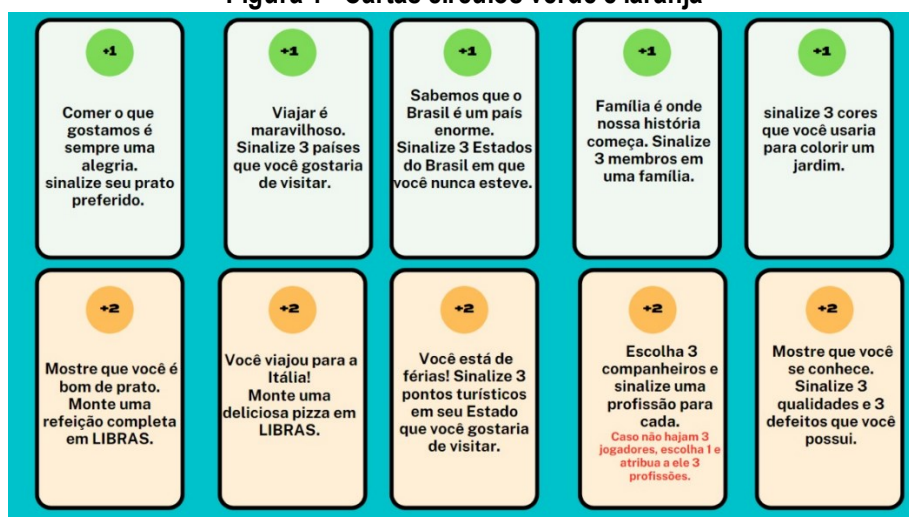
Na parte superior de cada carta há um círculo indicando o tipo de carta. - Círculo verde : carta pessoal contendo um desafio fácil. - Círculo laranja: carta pessoal contendo um desafio difícil. - Círculo cinza: desafio impessoal. Dentro de cada círculo estará também a informação de quantas moedas vale a execução de cada desafio. Nas cartas de desafio pessoal será encontrado o símbolo "+" junto ao valor da carta o que indica que o jogador ganhará aquela quantidade de moedas se completar o desafio.

Já nas cartas impessoais será encontrado o símbolo "-" que indica que a pessoa escolhida pelo jogador que pegou a carta perderá aquele valor em moedas se não completar o desafio, com exceção das cartas que possuem uma bomba, estas possuem ambos os símbolos que indicam a quantidade de moedas que o jogador ganhará se completar o desafio e a quantidade de moedas que perderá se não o completar.

A partida acontece da seguinte maneira: cada jogador em seu devido turno pegará uma carta do baralho (que deverão estar viradas para baixo evitando que o seu conteúdo seja previamente exposto) e mostrará para o grupo. A seguir ele deve realizar o desafio proposto na carta ou no caso de este pegar uma carta impessoal escolher um jogador para realizar o desafio.

A seguir, o jogador que realizou o desafio deve pegar a quantidade de moedas correspondente a sua carta ou devolvê-las no caso de não conseguir realizar o desafio de uma carta impessoal. Todos os jogadores realizarão estas ações até que acabem as cartas do baralho. neste momento todos os jogadores devem contar a quantidade de moedas que conseguiram durante a partida e o jogador que conseguir mais moedas será o vencedor.

Figura 1 - Cartas círculos verde e laranja



Fonte: Produzido pelas autoras

[Descrição da imagem] Quadro com 10 cartas organizadas em duas fileiras horizontais de cinco. Na fileira de cima, as cartas tem um círculo verde com "+1" escrito dentro, e abaixo, um texto. Da esquerda para a direita, as cartas dizem: +1 Comer o que gostamos é sempre uma alegria, sinalize o seu prato preferido/ +1 Viajar é maravilhoso, sinalize 3 países que você gostaria de visitar/ +1 Sabemos que o Brasil é um país enorme, sinalize 3 estados do Brasil em que você nunca esteve/ +1 Família é onde nossa história começa, sinalize 3 membros em uma família/ +1 Sinalize



3 cores que você usaria para colorir um jardim. Na fileira de baixo, as cartas tem um círculo laranja com “+2” escrito dentro, e abaixo, um texto. Da esquerda para a direita, as cartas dizem: +2 Mostre que você é bom de prato, monte uma refeição completa em Libras/ +2 Você viajou para a Itália! Monte uma deliciosa pizza em Libras/ +2 Você está de férias, sinalize 3 pontos turísticos em seu estado que você gostaria de visitar/ +2 Escolha 3 companheiros e sinalize uma profissão para cada. Caso não hajam 3 jogadores, escolha 1 e atribua a ele 3 profissões/ +2 Mostre que você se conhece. Sinalize 3 qualidades e 3 defeitos que você possui. [fim da descrição].

129

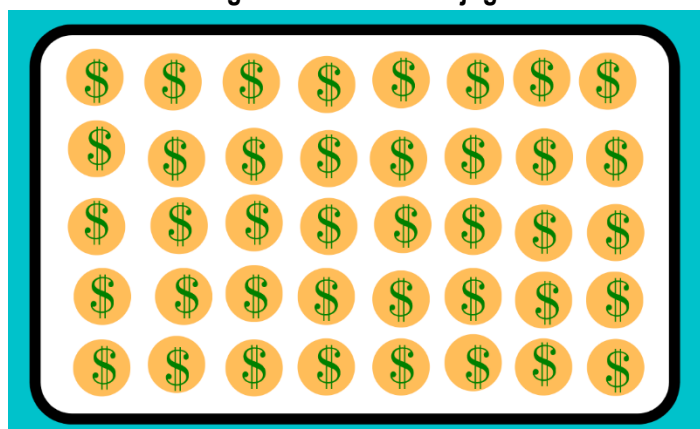
Figura 2 - Cartas círculos cinza e cartas bombas



Fonte: Produzido pelas autoras

[Descrição da imagem] Quadro com 10 cartas organizadas em duas fileiras horizontais de cinco. Na fileira de cima, as cartas tem um círculo cinza com “-1” escrito dentro, e abaixo, um texto. Da esquerda para a direita, as cartas dizem: -1 Escolha uma pessoa do grupo que irá realizar as expressões não manuais de 3 sentimentos escolhidos por você/ -1 Escolha uma pessoa que deverá sinalizar 3 verbos de sua escolha/ -1 Escolha uma pessoa que deverá parametrizar um sinal de sua escolha/ -1 Escolha uma pessoa que deverá sinalizar um par mínimo/ -1 Escolha uma pessoa que deverá sinalizar uma alofonia. Na fileira de baixo, as três primeiras cartas tem fundo preto, e três círculos cada, um círculo cinza com “+3” escrito dentro, um círculo com o desenho de uma bomba, e um círculo com “-1” escrito dentro, cada uma delas tem texto; em ordem, as cartas dizem: Dê os parâmetros de um sinal, e escolha um jogador para identificá-lo/ Escolha um jogador para identificar o sinal da datilologia de 3 palavras realizadas por você/ Escolha um jogador para sinalizar um sinal composto na Libras que corresponde a um substantivo simples na língua portuguesa. As duas últimas cartas têm círculos cinzas onde está escrito “-2”, e texto; em ordem, as cartas dizem: Escolha uma pessoa que deverá sinalizar 3 sinais icônicos e 3 arbitrários/ Escolha uma pessoa que deverá sinalizar 3 verbos com concordância. [Fim da descrição].

Figura 3 - Moedas do jogo



Fonte: Produzido pelas autoras



[Descrição da imagem] Quadro de fundo azul esverdeado, com outro quadro dentro com bordas pretas de cantos arredondados, dentro deste, desenhos de 40 moedas organizadas em 5 fileiras horizontais. As moedas são redondas e amarelas com o cifrão “\$” dentro [Fim da descrição].

4 Considerações finais

A criação de tecnologias que favoreçam o processo de ensino para uma melhor aprendizagem vem atualizando-se com o surgimento de cada nova metodologia e seus respectivos artefatos tecnológicos. Vale a pena frisar que quando se fala a respeito destas criações, é comum que a imaginação do leitor percorra uma série de aparelhos eletrônicos de alta complexidade, contudo esta produção refere-se ao que explica Kenski (2007, p.23). “O conceito de tecnologia engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações”.

Uma prática que muito utiliza da criatividade do docente ao lidar com estas tecnologias para maximizar o rendimento de suas aulas é a utilização do lúdico como metodologia educacional, percebendo-se que a criação de jogos educativos pode elevar o interesse dos alunos nos conteúdos ministrados em classe o que impulsiona o processo de aprendizagem do educando, estamos falando da criação também de artefatos tecnológicos responsáveis pelo desenvolvimento humano.

Quando aplicadas estas concepções ao modo como desenvolvem-se as metodologias educacionais é possível perceber a presença e a importância destes artefatos na construção docente e discentes. Observou-se o quanto praticar, aprender ou revisar conteúdos da Libras por intermédio do Vocalibrando foi interessante, pois proporcionou recreação, interação, competição e aprendizado aos participantes. Através das informações já expostas principalmente no que diz respeito às criações e atualizações destes recursos.

É importante ressaltar que este material não é inflexível visto que pode ser adaptado pelos docentes para atender a necessidade dos educandos e desta forma garantir que o potencial deste recurso seja aproveitado ao máximo.

Referências

- DE LA BOËTIE, Ê. **Discurso sobre a escravidão voluntária**. São Paulo: Vide Editorial, 2021.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo : Atlas, 2017.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da educação**. 2 ed. São Paulo: Papirus, 2007.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MALUF, A. C. M. **Brincadeiras para sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- MASSA, M. de S. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, ano IX, n. 15, p.111-130, 2015.
- PAIVA, V. L. M. de O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- REZENDE, J. R. S. O uso de jogos na aprendizagem colaborativa de Libras como L2. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.



O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA COMO L2 NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: implicações na prática pedagógica, a partir da proposta curricular do Ministério da Educação (MEC)

131

Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos¹⁷

1 Introdução

O ensino da língua portuguesa escrita   uma preocupação real e constante de professores de estudantes surdos. Historicamente, o ensino de surdos no Brasil perpassou por abordagens que exclu  am sua cultura, identidade e língua. E isso, culminou para que “adquirissem” a Língua Portuguesa, de forma fragmentada, sem sentido e relevância para seu convívio social.

O ensino da Língua Portuguesa para o surdo ainda tem sido conduzido da mesma maneira como se direciona para o ouvinte. Esse fato tem alargado as desigualdades e colocado o surdo à margem do processo de aprendizagem, pois “[...] ainda há uma narrativa forte de movimentos inclusivistas que questionam o Currículo pensado para e pelos Surdos colocando-o como um perigo segregacionista” (Ruzza, 2022, p. 310).

Ler e escrever em sinais e em português são processos complexos que envolvem uma série de tipos de competências e experiências de vida que as crianças trazem. As competências gramaticais e comunicativas das crianças são elementos fundamentais para o desenvolvimento da leitura e escrita (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 31).

Com a elaboração da Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito para surdos por meio do Ministério da Educação (MEC) no ano de 2021 almeja-se romper com padrões ouvintistas para que os alunos surdos usem a língua e, ao us -la, elaborem hipóteses sobre o seu funcionamento, sozinhos ou com a ajuda do professor. O ensino da gramática vai se dar quando os alunos estiverem usando a língua (Pereira, 2014).

Sendo assim, é interessante compreender que “[...] o Currículo perpassa pela disputa político-pedagógica e, portanto, deve ser espaço de defesa do Protagonismo Surdo” (Ruzza, 2022, p. 312). Até porque, o currículo escolar é a base da prática pedagógica que envolve os conteúdos que são estudados, as atividades realizadas e as competências a serem desenvolvidas com o objetivo da formação plena dos estudantes.

Ele serve como referência para a gestão e a organização do conhecimento escolar, ao dispor sobre os conteúdos a serem estudados e o modo como são abordados em sala de aula, além de estabelecer as metodologias e estratégias de aprendizagem adotadas pela escola.

¹⁷ Mestra em Educação pela Uema. Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela rede pública de ensino de São Luís. E-mail: prof.luciana.libras@gmail.com.



O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (Silva, 1996, p.23).

De acordo com Moreira e Silva (1997, p. 28) “[...] o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. O currículo escolar tem ação direta ou indireta na formação e desenvolvimento do aluno.

Deve-se, ainda, considerar que o currículo alude uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, manifestada em procedimentos didáticos e administrativos que organizam sua prática e teorização. Assim, a elaboração de um currículo constitui um processo social que congrega fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais como poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, raça, etnia, gênero e uma condição biológica (SACRISTÁN, 1999).

Dessa maneira, a tessitura deste texto partiu de inquietações e desafios vivenciados cotidianamente no ensino de língua portuguesa para surdos, que conduziram ao objetivo de analisar a Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito para surdos do Ministério da Educação (MEC) do ano de 2021. É uma temática relevante e que precisa ser densamente explorada e divulgada para conhecimento de muitos professores que estão nessa função para lhes auxiliar em suas práticas pedagógicas.

2 Metodologia

O estudo é marcado metodologicamente pela abordagem qualitativa por meio de uma pesquisa do tipo bibliográfica e uma análise documental, cuja finalidade foi realizar um estudo mais cuidadoso em documentos que não passaram antes por nenhum tratamento científico (Oliveira, 2007). Assim sendo, a Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito para surdos do Ministério da Educação (MEC) do ano de 2021 sob organização de Faria-Nascimento (2021), constituiu-se o objeto de análise da pesquisa.

Para desenvolver o trabalho analítico do material em pauta foi objeto central de interesse levantar as seguintes indagações: Qual o propósito da Proposta Curricular na educação de surdos? De que modo a língua portuguesa foi tratada e/ou explorada no conteúdo do documento? Qual o momento sócio-histórico influenciou a elaboração da proposta? Qual o alcance que pretende assumir no momento de sua implementação?

No sentido buscar respostas para as indagações suscitadas, a análise preliminar do material primeiramente seguiu as dimensões de análise proposta por Cellard (2012) considerando: o contexto histórico no qual foi produzido o



documento, bem como o universo sociopolítico do autor e daqueles para quem foi destinado, conforme a época em que o texto foi escrito; o autor (ou os autores), seus interesses e motivos que levaram a elaborar o texto do documento; a autenticidade e a confiabilidade do texto e sua procedência; a natureza do texto; os conceitos-chave e a lógica interna com a finalidade de delimitar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

Por último, feito isso partiu-se para a análise do conteúdo do material elegendo segmentos específicos (categorias) da unidade de análise com o propósito de identificar as orientações e, principalmente, conhecer os caminhos percorridos para a elaboração da proposta, bem como a discussão que a temática língua portuguesa escrita tem impregnado para a aprendizagem de estudantes surdos e sua apropriação como segunda língua (Lüdke; André, 2013).

3 Análises e discussões

A proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior foi lançado no ano de 2021 pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS) da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP).

Convém pontuar que a DIPEBS foi criada no ano de 2019, como parte das ações voltadas às pessoas com surdez e com deficiência auditiva no governo da época no Brasil. Tem como principal objetivo proporcionar a implementação de políticas educacionais direcionadas para o ensino bilíngue de surdos (COMPETÊNCIAS ..., 2023).

O público-alvo da proposta curricular não ficou restrita apenas aos estudantes surdos, mas a todos os estudantes com deficiência auditiva sinalizantes, estudantes surdos com altas habilidades / superdotação e estudantes surdocegos (Faria-Nascimento, 2021).

O documento foi sistematizado por um grupo de estudiosos da área da Surdez, distribuídos em 5 (cinco) Grupos de Trabalho tendo a coordenação da Professora Sandra de Faria Nascimento da Universidade de Brasília (UNB). Conforme falas presentes no texto do respectivo do documento, a Professora Sandra destaca que “[...] há muito muito precisávamos de uma proposta curricular que contempla se os aspectos linguísticos e culturais que propicia se aos estudantes surdos uma educação de fato bilíngue em libras e língua portuguesa escrita” (Faria-Nascimento, 2021, p. 3).

A proposta curricular foi organizada considerando os dois níveis de ensino: educação básica e o ensino superior; e composto em 6 (seis) volumes intitulados Cadernos, conforme descrição no Quadro 1 abaixo:



Quadro 01: Descrição dos Cadernos que compõem a Proposta Curricular

134

Volume	Etapa	Imagem das capas dos cadernos
Caderno Introdutório	Todas	Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior: CADERNO INTRODUTÓRIO Ministério da Educação DIPESB/ SEMESP 2021
Caderno I	Educação Infantil	Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior: CADERNO I - EDUCAÇÃO INFANTIL Ministério da Educação DIPESB/ SEMESP 2021
Caderno II	Ensino Fundamental: anos iniciais e primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior: CADERNO II- ENSINO FUNDAMENTAL (anos iniciais) Ministério da Educação DIPESB/ SEMESP 2021
Caderno III	Ensino Fundamental: anos finais e segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior: CADERNO III – ENSINO FUNDAMENTAL (anos finais) Ministério da Educação DIPESB/ SEMESP 2021



Caderno IV	Ensino Médio e terceiro segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	<i>Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior:</i> CADERNO IV – ENSINO MÉDIO Ministério da Educação DPEB/ SEMESP 2021
Caderno V	Educação Superior	<i>Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior:</i> CADERNO V – ENSINO SUPERIOR Ministério da Educação DPEB/ SEMESP 2021

Fonte: Produção da autora com base nos Cadernos da Proposta Curricular (2021).

[Descrição da imagem]. Quadro com informações dos Cadernos da Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior do MEC, com seus respectivos volumes e níveis de ensino, primeiro é apresentado o caderno introdutório, na sequência: Caderno I/Educação Infantil, Caderno II/Ensino Fundamental: anos iniciais e primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Caderno III/ Ensino Fundamental: anos finais e segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Caderno IV/Ensino Médio e terceiro segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e Caderno V/Educação Superior. Todos os cadernos apresentam na capa uma imagem de um livro aberto e nele mãos espalmadas e dentro de cada mão um desenho de um jovem, sentado em cada mão. [Fim da descrição].

No Caderno Introdutório são apresentados os referenciais (teórico-metodológicos) utilizados para a elaboração dos cinco volumes. No Caderno II (Educação Infantil) não se observa uma densa abordagem sobre o ensino de língua portuguesa para as crianças surdas, pois conforme o próprio documento a intenção é priorizar em primeiro plano a aquisição linguística em língua de sinais com acesso exclusivo a Libras, não sendo previsto o ensino de português nessa etapa. Tal situação é explicada por Slomski (2019, p. 75, grifo da autora) ao afirmar que:

É por isso que o domínio da língua de sinais pela criança surda facilita a aquisição da **segunda** língua, uma vez que é a **primeira** língua que oferece à criança as ferramentas necessárias para a busca e a organização dos dados linguísticos e o conhecimento tanto geral como específico da linguagem.

Além disso, são propostos quadros de referência para o ensino de conteúdo do português escrito, considerando o nível de aprendizagem da Libras:



Educação Infantil (Aprendiz Explorador); Ensino Fundamental: anos iniciais (Aprendiz iniciante); Ensino Fundamental: anos finais (Aprendiz básico); Ensino Médio (Aprendiz independente); Ensino Superior (Aprendiz Proficiente). Para Fernandes (2013, p. 106) esse ponto explorado no documento suscita para a seguinte reflexão:

136

O fundamento de um currículo inclusivo para Surdos repousa na reorganização da situação linguística da escola. Transpor os desafios impostos pela educação bilíngue requer repensar nossas práticas monolíngues (baseadas na língua majoritária, o português) para uma educação bilíngue diferenciada, que também reconheça e incorpore ao currículo a língua minoritária, a Libras.

Ao se observar a distribuição de conteúdo da proposta e demais orientações considerando o nível de aprendizagem da Libras ante a do Português para o surdo, a realidade é que muitos estudantes ainda encontram dificuldades, em virtude de inúmeras situações, com a sua própria língua e isso afetará a aprendizagem de uma segunda língua. Por isso, [...] é preciso destacar que o surdo, antes de ter dificuldades na escola, apresenta dificuldades de aquisição da língua, instalando-se a grande diferença de escolarização entre o surdo e o ouvinte (SILVA, 2023, p. 43-44).

No conteúdo dos Cadernos III, IV e V observa-se o alinhamento considerando Práticas de Linguagem em dois momentos: leitura visual e expressão escrita propondo em cada momento desses descritos, as competências gerais, habilidades, objetos de conhecimento, gêneros textuais e unidades temáticas.

De acordo com Fernandes (2013, p.114) “[...] o ponto de partida das atividades de leitura e de escrita para Surdos deve ser sempre o texto, e a compreensão das unidades de sentido que o compõem será mediada pela língua de sinais”. Nesse quesito, as orientações mediadas na proposta vão ao encontro de uma aprendizagem significativa para estudantes surdos, pois desconstrói o estigma de que o ensino de língua portuguesa se fecha apenas com a gramática normativa e na prática mecânica de exercícios relacionados a memorização de normas.

Associado a isso, outro ponto aludido na proposta é a exploração dos diversos gêneros textuais para o estudante surdo e, a partir desse contexto se trabalhar interpretação e compreensão do texto e os aspectos gramaticais para sua construção. Para Lodi (2014, p.176) é importante “[...] conhecer um determinado gênero discursivo em língua portuguesa significa ter contato de forma significativa com ele, inicialmente em Libras e posteriormente em português”.

A proposta direciona ainda que seja compreendida a perspectiva bilíngue de ensino em que a Libras se constituirá como a língua de mediação e a língua portuguesa escrita, como a língua de instrução focando nos seguintes aspectos: visual, funcional, contextualizada, autêntica, intercultural, dialógica, multisemiótica e contrastiva (Faria-Nascimento, 2021). Até porque, “[...] a língua



portuguesa é a língua que vai exigir mais esforço por parte dos alunos surdos por requerer a instrução formal. Ela também pode se tornar língua de interação, mas não no mesmo nível da de sinais” (Quadros, 2019, p. 160).

137

A questão da visualidade é muito fomentada no teor do texto do documento, ou seja, junto com o texto escrito deve-se trazer a visualidade dele para o estudante surdo. De acordo com Campello (2008, p. 21) “[...] a Visualidade é a relação entre a percepção e a imagem que é modelizada pelas qualidades do signo visual”, implica dizer que a leitura de imagem prescinde por entender como elas se apresentam, significam, pensam, e como estão representados os seus modos particulares de representar a realidade.

A visualidade supõe exercícios imagéticos semioticamente mediados, uma vez que não se realiza sem a presença de signos, ou seja, não se realiza como atividade direta dos órgãos dos sentidos. Pode constituir-se como discurso justamente pela possibilidade de ser produzida por signos e por produzir signos (Campello, 2008, p. 22).

Outro ponto discutido é a ampliação do léxico da língua portuguesa e da Libras para o estudante surdo; em contextos anteriores (e mesmo atuais) primava-se por ensinar ao estudante surdo palavras soltas e seu sinal correspondente fora de um contexto; a proposta curricular determina que “[...] nunca se parte do léxico isolado e/ou descontextualizado” (Faria-Nascimento, 2021, p. 30). Assim, o estudante tem maiores possibilidades de compreender o que o texto propõe e representa. Além disso, conforme assinala Slomski (2019, p. 73, grifo da autora):

[...] a Língua Portuguesa escrita representa uma forma de acesso do surdo ao **Bilinguismo**, pois o modelo de educação bilíngue tem como prioridade a aprendizagem da língua escrita, uma vez que sua representação gráfica oferece uma estimulação visuoespacial que é mais perceptível para a pessoa surda.

Nesse contexto, as discussões eivadas em torno do ensino da língua portuguesa para estudantes surdos ao mesmo tempo que parecem ser antigas, se revelam atuais. Não é de hoje que professores se deparam que esta situação desafiadora e conflitante para o ensino de uma segunda língua.

O respectivo documento advém como um ponto de partida para muitos professores que estão ou pretendem atuar com a educação de surdos, pois possibilita direcionamentos para uma prática pedagógica significativa no ensino de Língua Portuguesa na sua modalidade Escrita e reflete no fato de que:

[...] na educação dos surdos, o currículo faz parte de práticas educativas e é efeito de um discurso dominante nas concepções pedagógicas dos ouvintes. [...] é necessário ir além delas, olhando o currículo não apenas como organização de conteúdos, pois a educação não é politicamente opaca, nem neutra em seus valores. Com um olhar mais atento verifica-se que o currículo é uma arena de lutas e conflitos na compreensão do papel da escola em uma sociedade fragmentada do ponto de vista racial, étnico e linguístico (Silva, 2023, p. 21).



De acordo Fernandes (2013) é necessário que os professores atentem para a revisão de suas práticas pedagógicas quanto a aprendizagem do aluno surdo e primem pela inserção de estratégias de ensino e critérios de avaliação diferenciados que considerem as suas produções singulares em comparação ao padrão apresentado por alunos ouvintes.

Essa resignificação das práticas escolares exige postura e atitude positivas diante da diferença, na qual a produção de alunos ouvintes - falantes nativos de português - não poderá ser tomada como parâmetro de análise ou comparação com aqueles dos alunos surdos (Fernandes, 2013, p. 121-122).

Diante disso, ao se analisar o teor do conteúdo da proposta percebe-se que a ideia não é ser tomada como uma receita de ensino de língua portuguesa para surdos, mas como um direcionamento necessário para um contexto em que o currículo está voltado para uma pedagogia ouvinte. Para Quadros (2019, p.162) “[...] a relação com a língua portuguesa precisa ser construída com a desconstrução do fonocentrismo” posto que “[...] a gramática da Libras não é uma adaptação da gramática da língua portuguesa” (Goés; Campos, 2014, p.65).

[...] em muitos casos, os Surdos que não tiveram a oportunidade de aprender o português escrito restringem enormemente seus círculos sociais e o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade. Decorrente dessa situação, reduzem seus círculos de interação, geralmente formado pelos seus pares usuários da Libras, o que acaba contribuindo para formações de comunidades surdas, equivocadamente denominadas de *guetos* (Fernandes, 2013, p. 86).

Apesar da elaboração de diretrizes curriculares, que orientam o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos, já se tornar uma realidade no contexto de ensino e um ganho significativo na educação de surdos ainda existem realidades em que o surdo enfrenta dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa e o professor não se atenta ou não tem formação para isso.

[...] deve ser entendido que a língua de sinais (língua visual-espacial) será o ponto de partida para o processo de aprendizagem do português escrito (língua gráfico-visual), devendo ser reconhecida as implicações que esse fato traz para o letramento dos Surdos, o que representa uma realidade ainda ignorada pela imensa maioria dos professores (Fernandes, 2013, p. 113).

Assim sendo, convém reforçar que a “Libras é a língua de interação, e o português é para ser lido e escrito quando necessário” (Quadros, 2019, p. 160). Contribuindo com esta análise Sacristán (1999, p. 61) afirma que “[...] o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a



teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”.

139

A adequação no currículo não tem o objetivo de tolher a aprendizagem do aluno surdo, mas sim de lhe proporcionar um ensino útil para sua vida social para evitar que este se torne um “[...] ‘estrangeiro’ usuário da língua portuguesa (Lodi, 2014, p.180). Além disso, a aprendizagem de uma segunda língua deve ser vista como uma oportunidade de valor educativo e cultural.

Para o aluno, aprender a língua portuguesa escrita consiste ainda na real possibilidade de garantir os seus direitos e exercer seus deveres, enquanto cidadãos, e principalmente em adquirir conhecimento e interagir com a sociedade ouvinte. Mas, é necessário atentar para o fato de que:

[...] o ensino aprendizagem da língua portuguesa, como segunda língua para sujeitos surdos, pode ocorrer desde que os processos educacionais respeitem o desenvolvimento linguístico das crianças; que os responsáveis pela educação, nos diferentes níveis de ensino, conheçam as particularidades linguísticas e as questões que envolvem seu desenvolvimento/ aprendizagem; que as práticas de ensino pensadas para esta comunidade sejam delineadas e continuamente refletidas (Lodi, 2014, p.181).

Por se tratar de uma habilidade complexa e que determina a utilização de estratégias e recursos de forma coerente e adequada, escrever é uma ação que requer dedicação e prática. Para estudantes surdos, as habilidades de compreensão e produção textual são consideradas essenciais no contexto da aprendizagem da língua portuguesa.

Então, um currículo que viabilize um ensino de forma concatenada com a realidade linguística desse alunado pode sim lhes ser favorável e inclusiva. Até porque “[...] a linguagem escrita tem suas próprias regras e os recursos da linguagem necessitam ser revistos para garantir o seu desenvolvimento” (Silva, 2023, p. 46).

Portanto, a proposta curricular é um caminho possível para o ensino de língua portuguesa para surdos, mas de nada pode adiantar se o ensino não partir das experiências e vivências que o aluno já adquiriu na língua de sinais; além de analisar que algumas incongruências, habitualmente observadas na escrita dos surdos, devem ser corroboradas como interferências naturais da Libras na produção dos textos.

4 Considerações finais

Este estudo permitiu compreender que o ensino da língua portuguesa para surdos precisava de um direcionamento, ou seja, um ponto de partida para atender além das necessidades dos estudantes surdos, as próprias necessidades dos docentes que ali estão mediando o processo de ensino e aprendizagem. Com a análise desenvolvida foi possível refletir que o conteúdo da proposta revelase promissor, mas também demanda por formação continuada a qual explore o



uso de estratégias direcionadas para os estudantes surdos, uma vez que se constitui um público que percebe e compreende o mundo prioritariamente pela visão, aspecto esse muito explorado em todo documento. Outro ponto que se chegou foi o de que a proposta não se apresenta de forma obrigatória e inflexível, mas como uma maneira adequada que pode conduzir um ensino de língua portuguesa menos traumático e fechado em normas para o estudante surdo, pois pauta-se no que para o surdo é relevante, é necessário e faz sentido para uso no seu convívio social. E isso é um ponto forte para que a educação inclusiva desconfigure-se do estereótipo de remediadora para pequenos grupos e seja concebido como uma perspectiva que foca na extensão dos direitos e deveres a todos e não reservadamente a um grupo.

Referências

- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visibilidade na educação de surdos**. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3 ed. Tradução Ana Cristina Arantes Nasser. Petrópolis, RJ, Vozes, 2012.
- COMPETÊNCIAS e Metas da DIPEBS**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-ainformacao/institucional/estrutura_organizacional. Acesso em: 04 nov. 2023.
- FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia *et al.* **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior: caderno introdutório**. 1 ed. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Diretoria de Políticas de Educação Bilingue de Surdos (DIPEBS), Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), 2021.
- FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia *et al.* **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior: caderno I**. 1 ed. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Diretoria de Políticas de Educação Bilingue de Surdos (DIPEBS), Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), 2021.
- FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia *et al.* **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior: caderno II**. 1 ed. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Diretoria de Políticas de Educação Bilingue de Surdos (DIPEBS), Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), 2021.
- FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia *et al.* **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior: caderno III**. 1 ed. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Diretoria de Políticas de Educação Bilingue de Surdos (DIPEBS), Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), 2021.
- FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia *et al.* **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior: caderno IV**. 1 ed. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Diretoria de Políticas de Educação Bilingue de Surdos (DIPEBS), Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), 2021.
- FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia *et al.* **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior: caderno V**. 1 ed. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Diretoria de Políticas de Educação Bilingue de Surdos (DIPEBS), Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), 2021.
- FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. Curitiba: Intersaberes, 2013.
- GÓES, Alexandre Morad; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Aspectos da gramática da Libras. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (org.) **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos, EdUFSCar, 2014. p. 65-80.
- LODI, Ana Cláudia Baileiro. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (org.) **Tenho um aluno surdo e**



agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos, EdUFSCar, 2014. p. 165 – 184.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 143-157.

QUADROS, Ronice Müller de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, Ronice Muller de.; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RUZZA, Mara Lopes Figueira de. Currículo, Protagonismo Surdo e Emancipação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 302-318, jan./mar. 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande do Sul, ano 1, n. 1, jul., 2009.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. 5 ed. São Paulo: Plexus, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. 3 reimp. Curitiba: Juruá, 2019.



João Emanuel Moreno Bezerra¹⁸Maristela Maria de Moraes¹⁹Paula Francinete Barros Bezerra²⁰

1 Introdução

A arte encontra-se presente nas instâncias de formação humana, social e familiar, sendo utilizada como recurso de aprendizagens tanto na educação e no lazer, quanto no próprio cotidiano. Nesse ponto, destacamos o potencial da arte e suas expressões na elaboração de propostas de mediação cultural que contribuam na formação de profissionais que atuam diretamente na recepção e na prática educativa de centros culturais.

Partindo ainda da compreensão de que uma educação inclusiva tem como base o reconhecimento da diversidade e da pluralidade humana, e busca promover a igualdade de oportunidades no ensino para que alunos possam aprender e se desenvolver, valorizando suas habilidades e potencialidades (Brasil, 2020), propomos uma reflexão sobre uma maior aproximação de acesso à cultura e apropriação de leituras de mundo, através de metodologias acessíveis que oferecem múltiplas possibilidades de não só transmitir uma informação, mas, interpretar, comunicar, facilitar o desenvolvimento da imaginação, no criar e recriar de significados, a partir do exercício e estímulos sensoriais contextualizados e dinâmicos, contribuindo para práticas acessíveis na recepção de públicos surdos em espaços culturais.

O projeto “Formação em Libras para Mediadores Culturais” surgiu com o propósito de instrumentalizar e exercitar, na prática, trabalhadores e estudantes das áreas da Arte, Cultura e Turismo, que atuam no atendimento ao público em casas de cultura de São Luís/MA, para a efetiva comunicação com os surdos. Historicamente, percebemos que os espaços culturais da cidade não são frequentados por sujeitos surdos, pois a maioria destes centros de cultura não possui o atendimento em Libras.

Em grande parte dos casos, ao buscar esses locais, as pessoas surdas esbarram na barreira da comunicação e, por isso, deixam de participar de importantes atividades de fruição artística e cultural da cidade. Dessa maneira, apontamos a proposta da formação como uma ação singular e efetiva de encontros onde a Libras é protagonista e a língua constitui ferramenta principal de comunicação.

¹⁸ Especialista em Linguística. Tradutor-intérprete de professor de Libras. E-mail: jema-nuel.mb@gmail.com.

¹⁹ Doutora em Educação nas Ciências. Professora e tutora da Faculdade Unintese. E-mail: tutora.maristela@unintese.com.br

²⁰ Mestra em Educação (UFMA). Professora de Arte da SEMED de São Luís/MA. E-mail: paulabarros86@hotmail.com.



Nessa perspectiva, as atividades aqui relatadas têm o caráter extensivo e são vinculadas a disciplina “Práticas Transdisciplinares de Ensino, Pesquisa e Extensão”, do curso Superior Tecnológico em Comunicação Assistiva - Tradução e Interpretação da Libras, da Faculdade Unintese. O projeto foi desenvolvido em parceria com o Sesc MA através do espaço e programação da Sala Sesc de Exposições. O local constitui um espaço expositivo, em artes visuais, que desenvolve sistematicamente exposições com ações de mediação cultural e educativa e práticas de acessibilidade.

Como parte da programação de ações formativas em artes visuais, o espaço desenvolve o “Projeto Sesc Mãos à Obra - Múltiplas Acessibilidades Culturais”, o qual encontra-se na sua vigésima sexta edição, produzindo ao longo da sua trajetória, diversas exposições com mediação e recursos acessíveis para públicos diversos, bem como ações formativas de orientação e capacitação com profissionais especializados nos campos da acessibilidade.

Por isso, sendo um espaço formativo que já desenvolve atividades voltadas à acessibilidade cultural, é um importante parceiro no desenvolvimento de propostas educativas e formativas. Também, o projeto anteriormente citado e desenvolvido no espaço, atende diferentes públicos de pessoas com deficiência - incluindo as pessoas surdas - e, portanto, a presente formação potencializa as atividades e a visibilidade do projeto.

Desta forma, a partir da contextualização apresentada, abordaremos a fundamentação teórica norteadora do projeto e como esta se correlaciona com as atividades desenvolvidas; por meio de reflexões e exercícios práticos desenvolvidos ao longo da formação, sua organização, principais dificuldades e potencialidades.

2 Fundamentação teórica

A arte contribui para a mediação entre sujeitos e ambiente, potencializando várias estratégias e recursos didáticos inclusivos que podem ser utilizados no cotidiano, nas práticas de mediação de centros culturais e no próprio ensino para atender às especificidades de todos - incluindo aqueles com deficiências físicas, intelectuais ou sensoriais com foco na acessibilidade comunicacional e atitudinal - ainda que com muitos desafios no campo arquitetônico nos espaços. Todavia, segundo Amanda Tojal (2007, p. 104):

As experiências perceptivas desenvolvidas segundo a abordagem multissensorial possibilitam melhor compreensão da realidade, bem como das representações humanas e do meio ambiente, e da mesma forma que exercitam e estimulam as potencialidades perceptivas de pessoas com e sem deficiências e amplia as capacidades de reconhecimento e apreensão do mundo (Tojal, 2007, p. 104).

Como propõe Tojal (2007), quando pensamos abordagens multissensoriais, podemos expandir as possibilidades de compreensão do mundo, exercitando e estimulando as potencialidades do público com e sem deficiência. No entanto,



a partir de um contexto histórico de não contarmos muitas vezes com atendimentos em Libras nos centros de cultura da cidade de São Luís, percebemos a necessidade de ampliar o leque de ofertas de capacitações e formações que trabalhem com mediações acessíveis para públicos surdos.

144

Assim, percebemos que o projeto de Formação em Libras para Mediadores Culturais apresenta uma proposta singular e inovadora ao promover a capacitação em Libras, com agentes culturais, no intuito de orientar e proporcionar acessibilidade às pessoas surdas em diferentes espaços de arte e cultura (Sarraf, 2018; Silva; Silva, 2022). Estes locais se fazem importantes pontos de compartilhamento de saberes e conhecimentos e, por isso, precisam, em seu cerne, promover a inclusão e a participação de todos os sujeitos da sociedade.

Os museus, as casas e os espaços de cultura, de forma geral, são:

[...] importantes para o desenvolvimento intelectual, emocional e educacional de uma sociedade, como sistemas destinados ao uso coletivo ou individual e que geram elos de criação, produção, fruição, formação, difusão, intercâmbio e circulação de natureza artística cultural. (Brasil, 2013 *apud* Silva; Silva, 2022).

Compreendendo a importância desses espaços, entendemos, também, que “todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios” (ONU, 1948). Por ter esse direito assistido, e levando em consideração o quinto artigo da Constituição Federal, que assegura e garante a igualdade de todos perante a lei (Brasil, 1988), compreendemos ainda que as pessoas surdas precisam e devem ser assistidas, em sua língua, nos museus e espaços culturais do Brasil.

A acessibilidade é um conceito muito amplo e que abarca a possibilidade de atendimento a todas as pessoas de forma igualitária, eliminando barreiras de qualquer natureza e permitindo a participação integral a todos os espaços da sociedade. Dessa maneira, as adaptações promovidas nos espaços são importantes e fazem sentido a todos os públicos, inclusive as pessoas com deficiência.

Sarraf (2018) aponta que a o uso de adaptações cotidianas - como a eliminação de escadas por rampas, a inserção de legendas em vídeos, a adaptação da linguagem e substituição de termos complexos por uma linguagem mais simples - são recursos empíricos que tornam factível a promoção da acessibilidade na sociedade.

De fato, o uso de diferentes tecnologias assistivas, quando bem utilizadas e aplicadas, proporcionam maior conforto e segurança ao usuário no que diz respeito à promoção de igualdade de acesso as informações dispostas nos espaços culturais. No entanto, quando disponibilizadas sem muito critério e avaliação, perdem seu sentido e não tem valor de utilidade.



Nesse aspecto, apontamos a importância de um trabalho coerente com tecnologias assistivas que favoreçam o desenvolvimento de ações acessíveis. Entre as estratégias para a implementação de propostas inclusivas, destacam-se a formação de profissionais, a adaptação de currículos e metodologias, a oferta de recursos e tecnologias assistivas, a promoção da participação e colaboração dos pais e da comunidade, entre outras.

Assim, a mediação em Libras em espaços de cultura pode ser uma ferramenta importante para a educação inclusiva ao oportunizar possibilidades para os públicos se expressarem e se comunicarem de maneiras diferentes, e podem ser uma forma de promover a inclusão social também.

Outras experiências acessíveis utilizadas na mediação com a obra de arte também fazem referência ao uso de tecnologias assistivas que utilizem a voz para acessar uma descrição de imagem ou criar releituras de obras de arte por outros meios. Adaptar materiais e ferramentas como pinceis de espuma, ferramentas de desenho com materiais alternativos, que possam contribuir para a expressão individual contextualizada por meio de processos criativos, jogos acessíveis que trabalhem a autonomia, tomadas de decisões que fomentem o trabalho em equipe para promover ambientes inclusivos e acolhedores tanto em escolas como espaços culturais. Tais exemplos se alinham as experiências práticas de criação de processos de mediação cultural acessíveis, buscando estratégias atitudinais e comunicativas para melhor desenvolver ações educativas em espaços culturais que proporcionem ações de acessibilidade.

Quanto a mediação cultural, neste trabalho, entendemos que ela se caracteriza, basicamente, por “processos de diferente natureza cuja meta é promover a aproximação entre indivíduos ou coletividades e obras de cultura e arte” (Coelho, 2012 *apud* Rasteli; Caldas, 2017). Assim, percebe-se que o objetivo de trabalho dos mediadores é permitir que públicos que desconhecem as exposições, espetáculos e mostras tomem informação sobre aquilo e se apropriem daquele conhecimento. Essas ações são importantes para dirimir barreiras de conhecimento e, principalmente, para empoderar as pessoas no que diz respeito a formação humana e social. Por isso, o ato de mediar cultura é uma atividade formativa altamente política e, portanto, é um alicerce fundamental nos espaços culturais.

Por meio da mediação cultural, podemos promover aproximações, contatos, interações e relações de um espaço ou obra de arte com o indivíduo, uma proposta de ação educativa que favorece abordagens específicas e públicos diversos, pois, elaborar estratégias de comunicação e interação, como recurso de acessibilidade, potencializa aqui nesta discussão, a importância da Libras no uso cotidiano nos espaços culturais. Assim, é necessário pensar de que forma estamos recebendo as mensagens visuais do nosso dia a dia e como a mediação tem uma função simbólica e prática de aproximar pessoas tanto da arte quanto das imagens que consumimos.



Na perspectiva da mediação cultural acessível, e neste caso na perspectiva da pessoa surda, entendemos que o uso da Libras nos museus possibilita a ela apropriação de diferentes conhecimentos relacionados ao patrimônio ante à participação efetiva na sociedade, bem como de elementos próprios da linguagem visual em obras de arte. Desta maneira, o uso da Libras é importante para a promoção de equidade de acesso à informação.

Partindo dessas reflexões, compreendemos a necessidade do mediador cultural deve ser instrumentalizado ao atendimento a pessoa surda para que uma comunicação seja efetiva e leve em consideração a formação humana e política deste público, respeitando a sua especificidade. O acesso ao conhecimento histórico, científico, artístico e cultural que os espaços de cultura oferecem é necessário para a compreensão da sociedade e da forma como nós somos parte dos processos que envolvem o meio social.

Então, ao incluir a comunicação por meio da Libras nas diferentes casas e espaços de cultura, ofertamos a oportunidade de aprendizado que foge as paredes do estudo formal. A formação em espaços de conhecimento que ultrapassam a sala de aula é, também, importante etapa de construção do conhecimento e, como tal, deve ser estimulada e desenvolvida na sociedade. Ou seja, a possibilidade de participar de forma igualitária aos diferentes espaços promotores de arte e cultura é fundamental para o desenvolvimento da sociedade e dos sujeitos que dela fazem parte.

3 Desenvolvimento

Ao abordamos alguns aspectos relacionados ao campo da Mediação cultural e da importância de uma comunicação efetiva com os diversos públicos, e mais especificamente as pessoas surdas, partindo do entendimento da participação igualitária nos espaços culturais, compreendemos que a proposta da Formação em Libras para Mediadores Culturais constitui um passo importante para o desenvolvimento prático dos apontamentos aqui colocados.

A formação iniciou suas atividades no início do mês de abril do corrente ano. Ao todo, foram quinze encontros que foram divididos em três blocos de conhecimento, conforme descrito abaixo:

Tabela 1: Organização dos conteúdos estudados.

BLOCO 1	Conhecendo a Libras
	• História da Libras e da educação dos surdos • Alfabeto manual e números • Apresentação pessoal e cumprimentos
BLOCO 2	Atendimento ao público em Libras
	• Locais na cidade em Libras • Verbos • Direções



	• Tempo cronológico
BLOCO 3	Libras em espaços culturais
	• Cores e formas • Linguagens artísticas em Libras • Sinais relacionados a arte e a cultura

Fonte: Os autores.

[Descrição da tabela]. Quadro com duas colunas contendo as seguintes informações:

BLOCO 1 – Conhecendo a Libras

- História da Libras e da educação dos surdos
- Alfabeto manual e números
- Apresentação pessoal e cumprimentos

BLOCO 2 - Locais na cidade em Libras

- Verbos
- Direções
- Tempo cronológico

BLOCO 3 -Libras em espaços culturais

- Cores e formas
- Linguagens artísticas em Libras
- Sinais relacionados a arte e a cultura. [Fim da Descrição].

Para cada bloco foram destinados cinco encontros (sendo que cada um com quatro horas de duração) e, neles, os temas foram trabalhados através de aulas expositivas e dialogadas, exercícios práticos, vídeos e desenvolvimento de diálogos em dupla. Também, como formas de estímulo ao estudo foram solicitadas algumas atividades para casa (apresentação individual, pesquisa, vídeos para casa), ampliando os exercícios para além dos encontros e proporcionando que os participantes trouxessem exemplos e situações para diálogo nas aulas.

3.1 Etapa 1 - atividades desenvolvidas em abril

No primeiro mês, as atividades desenvolvidas corresponderam ao Bloco 1. Durante os encontros, a turma se conheceu e os conteúdos, objetivos e organização do projeto foram apresentados. Ao longo dos encontros, foi possível fazer uma avaliação diagnóstica da turma e identificar: 1) quais alunos já possuem algum nível de conhecimento na Libras; 2) quais alunos estão iniciando do zero; 3) quais alunos já atuam no contexto cultural.

Neste primeiro momento, foi possível perceber, também, o ritmo de aprendizado da turma e o que seria necessário alterar para o bom desenvolvimento do curso e do processo de ensino-aprendizagem. Dentre os pontos a melhor desenvolver no processo do curso, destacamos os dois principais:



a) Durante as atividades ocorreu uma greve de ônibus na cidade e, por isso, foi necessário suspender os encontros até o reestabelecimento do transporte público local, visto que a maioria dos participantes depende do transporte público para mobilidade na cidade;

b) A taxa de desistência do curso foi muito alta. Quando as inscrições foram abertas, foram registrados o número de quarenta inscrições. Dessa forma, respeitando a capacidade do local e a qualidade do desenvolvimento do projeto, foram selecionadas vinte e cinco pessoas. Dessas, no primeiro encontro, somente onze estiveram presentes. Por solicitação da instituição, as quinze restantes foram chamadas e somente uma pessoa começou a frequentar o curso. Esta situação não prejudicou o projeto (visto que o número mínimo eram dez pessoas), mas, foi algo que gerou certo desconforto e reflexão sobre quais motivos despertaram a desistência dos participantes que iniciaram e dos que se inscreveram e não compareceram.

De forma geral, compreendemos que diversos aspectos podem levar as desistências, como: a gratuidade do serviço e não valorização deste, a localização em área com acesso escasso de transporte público, horário de trabalho e estágio ou estudo para alguns participantes, por exemplo. Fatores estes que nos levam a pensar quais estratégias podem ser levantadas para que futuras formações como esta, possam alcançar uma maior projeção e efetiva participação dos inscritos.

3.2 Etapa 2 - atividades desenvolvidas em maio

O segundo mês foi o mais intenso e com maior quantidade de encontros. Nele, iniciamos os trabalhos relativos aos blocos de conhecimento 2 e 3 e praticamos a sinalização, o desenvolvimento da percepção visual e a prática de uso da Libras em situações cotidianas. Em maio, praticamos a organização estrutural de Libras, o uso de sinais específicos do contexto artístico-cultural e a prática de atendimento ao público em Libras.

Desta forma, atendemos aos conteúdos propostos no bloco de estudos 2 e, consequentemente, praticamos o uso da língua em um contexto específico de comunicação. Além disso, neste momento foi possível instrumentalizar os estudantes a comunicação de informações, em Libras, em uma situação espontânea de atendimento a pessoa surda.

Para o desenvolvimento dos estudos no mês, as atividades práticas foram intensificadas e os estudantes apresentaram diálogos em todos os encontros. Para os diálogos, algumas orientações foram dadas para que houvesse um norte em relação a como montar e o que seria chave na hora da construção do texto. Como perguntas norteadoras, foram desenvolvidas no exercício: “Onde você mora?” / “Qual sua cor preferida?” / “Onde você mora?” / “Onde fica o museu tal?” / “O que é essa peça?” / “Qual a cor da sua casa?”



Esses questionamentos foram apresentados a turma como desafio para os exercícios de comunicação e a proposta tinha o objetivo de que as duplas treinassem a interação durante o processo de aprendizado da nova língua (Figueiredo, 2019) e, também, possibilitar o uso espontâneo da língua através da construção de textos e diálogos em diferentes contextos (Pereira; Moreno, 2023).

149

Imagem 1: Diálogo em dupla na turma.



Fonte: Os autores.

[Descrição da imagem] Ao fundo, uma galeria ampla com paredes de cor clara e uma parede de vidro, com cartazes e quadros pendurados e cadeiras de plástico branca com pessoas sentadas. Em primeiro plano, duas pessoas em pé, um homem branco com cabelos pretos, camisa cinza e calça preta, e uma mulher de pele clara e cabelos curtos e pretos, com uma blusa bege e calça escura, conversam em Libras. [fim da descrição].

Imagem 2: Diálogo em dupla na turma.



Fonte: Os autores

[Descrição da imagem] Ao fundo, uma sala ampla de paredes claras, com quadros, cartazes e equipamentos multimídia pendurados. Cadeiras plásticas brancas formam um círculo onde os alunos estão sentados. No centro do círculo, duas alunas conversam em Libras. De costas, o professor, um homem branco, cabelos pretos e curtos, usando camisa amarela e calça preta, observa a apresentação com as mãos na cintura. [Fim da descrição].

3.3 Etapa 3 - atividades desenvolvidas em junho

O mês de junho foi o mês de finalização do projeto. Durante o mês as atividades promovidas tiveram como objetivo: 1) a interação entre os



participantes e a comunidade surda; 2) o uso da Libras para informações e atividades relacionadas a orientação em espaços culturais, e, 3) o desenvolvimento da comunicação para descrição e informação sobre as obras artísticas.

Dentre as atividades organizadas, os participantes foram levados a uma visita ao Museu de Artes Visuais, de São Luís/MA, onde puderam praticar a mediação cultural em Libras com uma pessoa surda. Nesta atividade, primeiramente, os estudantes fizeram uma visita ao espaço a fim de conhecer o local e a exposição “*Tempo Presente: o acervo do MAV e a força do agora*”, que é a exposição de longa permanência da casa.

Após a visitação, foi solicitado aos participantes que selecionassem uma obra de cada ambiente da exposição para apresentá-la, em Libras, a uma pessoa surda que nos acompanhou na atividade. A apresentação da obra foi dividida em duas etapas: na primeira, o estudante apresentou o trabalho artístico, seu nome, nome do autor, técnica empregada, tipo de expressão artística, as dimensões e a contextualização; na segunda, a pessoa surda que nos acompanhou, e que participou como voluntária no projeto, Thag Santos, deu algumas orientações sobre como sinalizar as informações de forma mais clara e sobre como utilizar melhor a percepção visual, as expressões faciais e corporais.

Imagem 3: Atividade de mediação junto a pessoa surda no museu.



Fonte: Os autores.

[Descrição da imagem] Sala de museu. Nas paredes ao fundo e à direita, painéis com pinturas, à esquerda janelas azuis, no centro uma mesa expõe uma peça de cerâmica. No centro da imagem, Thag, uma mulher surda, de pele negra, e cabelos castanhos longos e cacheados, usando blusa verde e uma mochila, posicionada atrás da mesa ao centro da sala, observa a apresentação em Libras sobre um quadro na parede, feita por um dos alunos do curso, outras duas mulheres também estão na sala observando a ação. [Fim da descrição].

Imagem 4: Atividade de mediação junto a pessoa surda no museu.



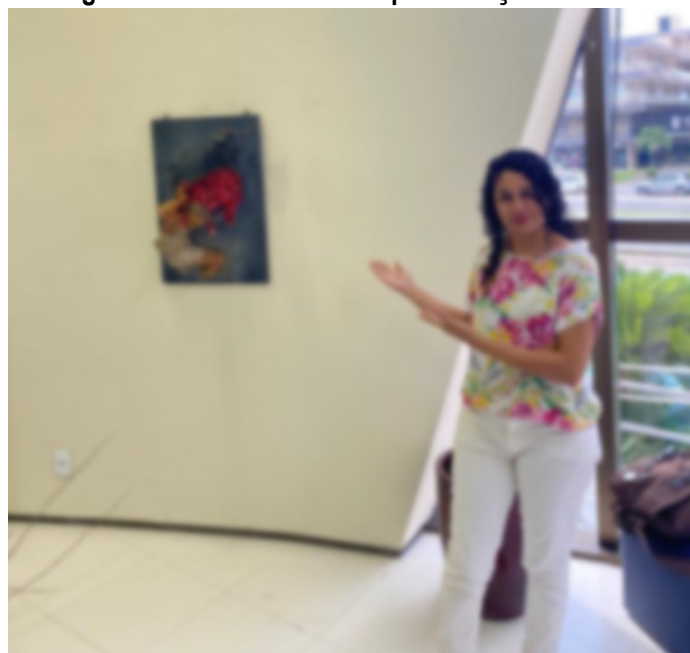


Fonte: Os autores

[Descrição da imagem] Sala de museu. Na parede ao fundo duas portas azuis dão para sacadas, e nas paredes laterais painéis exibem quadros. No centro da imagem, Thag, observa a apresentação de uma aluna do curso, outros sete alunos, homens e mulheres, estão posicionados aleatoriamente na sala. [Fim da descrição].

Além deste exercício, tivemos a atividade de encerramento do projeto. Nesta última, tomando por base o que foi realizado no encontro anterior no Museu de Artes Visuais, foi solicitado aos estudantes que selecionassem, individualmente, uma obra para apresentar à turma. Assim o fizeram e o resultado foi muito positivo. Os alunos conseguiram um bom desenvolvimento em relação ao uso dos sinais em diferentes contextos, bem como, foram capazes de apresentar um bom progresso em relação à percepção visual.

Imagem 5: Atividade final de apresentação de obra artística.



Fonte: Os autores.



[Descrição da imagem] Ao fundo uma parede branca com janelões de vidro, na parede um quadro com pintura em relevo. À frente, uma mulher de pele clara cabelos cacheados pretos e longos, usando blusa de estampa florida e calça branca, com as mãos abertas com as palmas para cima, aponta em direção ao quadro [Fim da descrição].

152

Imagem 6: Encontro final com a turma.



Fonte: Os autores.

[Descrição da imagem] Em uma ampla sala de galeria, com uma parede de vidro ao fundo, sete pessoas enfileiradas lado a lado e abraçadas pousam para a foto [Fim da descrição].

4 Considerações finais

O presente trabalho apresentou algumas reflexões sobre a mediação cultural e sua abordagem como recurso acessível para promover a participação de pessoas surdas em ambientes culturais, destacando a necessidade de uma formação em Libras para que os profissionais possam atender e se comunicar com públicos diversos, potencializando a participação de surdos nesses espaços de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o projeto “Formação em Libras para Mediadores Culturais” foi uma proposta elaborada por meio de uma ação de extensão, que ampliou nosso leque de percepções para o cenário local e a necessidade de práticas como esta para contribuir na efetividade da participação do público surdo no cenário artístico cultural com autonomia.

Assim, abordamos sobre a proposta da Formação, sua metodologia, organização e estrutura, bem como discutimos sobre a importância do aprendizado da Libras por esses profissionais para a inclusão efetiva de pessoas surdas nos espaços de fruição artística e cultural de São Luís/MA.

Durante o curso, foi possível desenvolver nos alunos a percepção e necessidade de se aprofundarem na formação continuada na Libras, assim como, o interesse por participar e interagir cada vez mais com a comunidade surda. Além disso, foi possível estabelecer um momento formativo onde se capacitou cerca de onze pessoas para o atendimento ao povo surdo nos espaços culturais da cidade. Dessa maneira, o projeto nos mostrou sua potencialidade como um



importante instrumento de formação inicial e continuada para a promoção da acessibilidade cultural na capital do estado do Maranhão.

153

Este curso se apresentou como uma importante estratégia de diminuição de barreiras comunicacionais na sociedade, e, por isso, pode ser continuado em diferentes espaços, passando por adaptações metodológicas, organizacionais e conceituais; sempre se adaptando a sociedade e às demandas daqueles que o buscam como ferramenta para instrumentalização e atuação profissional.

Com esse enfoque, percebemos também como a mediação cultural compreende uma gama ampliada de possibilidades de atuação que podem contribuir para práticas acessíveis não somente em centros culturais, mas diversos espaços que atuam diretamente com o setor artístico, afinal, a mediação abarca não só um objeto, indivíduo ou a relação entre os mesmos, mas todo o ambiente, contexto, percepções e sujeitos envolvidos. Permitindo uma sensibilização maior do trabalho fundamental que esta área exerce na construção de olhares e compreensões do mundo a nossa volta.

Por meio da mediação cultural, podemos construir possibilidades de caminhos na acessibilidade não só para públicos surdos, mas potencializar leituras ampliadas sobre a acessibilidade comunicacional e atitudinal em espaços de formação que multiplicam conhecimentos, com públicos diversos, assim como pode instigar a construção de recursos didáticos que contribuam para a abordagem de mediação nos espaços culturais.

Deste modo, a Formação em Libras para Mediadores Culturais apresentou uma importante estratégia e recurso de ação de formação e capacitação para profissionais que atuam em espaços culturais, visto que dentre os participantes, percebemos a atuação de alguns em centros de cultura, espaços não formais de educação e estudantes de cursos de Arte, fator este que nos mostra o interesse e a necessidade de ampliar ações como esta para o alcance ao longo do tempo, da participação autônoma de públicos surdos nesses ambientes, com acolhimento e comunicação adequada.

Referências

BEZERRA, J. E. M.; LOPES, M. S. ENSINO DE LIBRAS COMO L2 PARA OUVINTES NO FORMATO REMOTO: um relato de experiência durante a pandemia. **GRAU ZERO**, v. 9, p. 153-183, 2021. DOI: <https://doi.org/10.30620/gz.v9n1.p153>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 de maio de 2018.

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. Lex: coletânea de legislação: edição federal, Brasília, 2005.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.



BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020.

CARLETTTO, A. C.; CAMBIAGHI, S. **Desenho universal: um conceito para todos**. São Paulo: Instituto Mara Gabrielli, 2008.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

FOMIN, C. F. R.; CASTILHO, L. B. O educador surdo e o tradutor intérprete de Libras na mediação cultural: um estudo de caso no Museu de Arte Moderna de São Paulo. In: RIGO, N. S. (Org.). **Textos e contextos artísticos e literários: tradução e interpretação em Libras**. Petrópolis: Arara Azul, 2019. v. 1

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

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

ITAÚ CULTURAL. **Mediação em Espaços Culturais para o Público Surdo** - ||Entre|| Arte e Acesso. Youtube, 7 dez. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/cQbrshdzF0Y?feature=share>. Acesso em 18 jun. 2023.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: From method to postmethod**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.

LAPELUCCI, J. R.; PINTO, G. S. . TECNOLOGIA ASSISTIVA E SEUS CONCEITOS E FUNDAMENTOS. **Revista Interface Tecnológica**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 317–324, 2020. DOI: 10.31510/infa.v17i2.1020. Disponível em: <https://revista.fatectg.edu.br/interfacetecnologica/article/view/1020>. Acesso em: 18 jun. 2023.

MORENO BEZERRA, João Emanuel. A disciplina Língua Brasileira de Sinais como componente curricular obrigatório em cursos técnicos na área da saúde em uma escola técnica em Alagoinhas/BA: estratégias de ensino-aprendizagem no ensino

remoto. **LÍNGUATEC**, v. 7, p. 195-209, 2022. DOI: <https://doi.org/10.35819/linguatec.v7.n2.6328>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU de 1948**. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 18 jun. 2023

PEREIRA, Anderson; MORENO, João. **Elaboração de materiais para ensino de Libras como segunda língua**. Pinheiro/MA: InSight, 2023. 1. ed. ISBN 978-65-998389-3-4.

RASTELI, Alessandro; CALDAS, Rosângela Formentini. Percepções sobre a mediação cultural em bibliotecas na literatura nacional e estrangeira. **TransInformação**, Campinas, p. 151-161, maio/ago., 2017. DOI <https://doi.org/10.1590/2318-08892017000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/tinf/a/sT7BgvR9P7QbGhF4wK77Pyf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2023.

ROCHA, S. G. da; AFONSO, M. L. M. O trabalho de tradutores/intérpretes e mediadores bilíngues de libras em museus: um elemento fundamental para o direito à cultura da comunidade surda. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 12, p. 120648–120667, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n12-708. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/42025>. Acesso em: 18 jun. 2023.

SARRAF, V. P. Acessibilidade cultural para pessoas com deficiência – benefícios para todos. **REVISTA DO CENTRO DE PESQUISA E FORMAÇÃO**, São Paulo/SP, nº 6, p. 23-44, 2018. Disponível em: <https://centrodepesquisaeformacao.sescsp.org.br/revista/edicao6.php?cor=verde>. Acesso em: 17 jun. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Nada Sobre Nós, Sem Nós: Da Integração à Inclusão**, 2011.

SILVA, C. A. F. da; SILVA, A. P. O. da. A Acessibilidade Cultural e as políticas públicas nos espaços culturais. **Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 3, n. 45, p. 1-28, 2022. DOI: 10.5965/1414573103452022e0201. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/22248>. Acesso em: 17 jun. 2023.

TOJAL, Amanda Pinto de Fonseca. **Políticas Públicas Culturais de Inclusão de Públicos Especiais em Museus**. 2007, 322f. Tese (Doutorado –



Ciência da Informação, Área de Concentração –
Cultura e Informação. Escola de Comunicações e

Artes). Universidade de São Paulo, São Paulo,
2007..



WITTGENSTEIN E OS “JOGOS DE LINGUAGEM”: Contribuições **156** no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos

Nelcyleide de Jesus Pedrozo²¹

Arenilson Ribeiro²²

1 Introdução

O presente artigo, tem por objetivo apresentar como o uso dos “jogos de linguagem” segundo o conceito do filósofo Ludwig Josef Johann Wittgenstein (1889-1951) podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos. Compreende-se que a linguagem é uma atividade dinâmica, interativa e que pode ser moldada a partir do contexto social e cultural em que se apresenta. Dessa forma, os “jogos de linguagem” serão as nuances que se pode fazer com a linguagem, uma vez que necessita das interações, atividades, práticas diárias e de novas estratégias de uso das palavras.

Posto isso, para se iniciar as discussões, é preciso compreender que como língua, as línguas de sinais não são universais, e no Brasil temos a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que a partir da Lei Nº 10.436 de 24 de abril de 2002 é descrita como “uma forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos oriundos de comunidade de pessoas surdas do Brasil” (Brasil, 2002, “Parágrafo único”). Essa lei, é um marco importante na comunidade surda brasileira, uma vez que legitima a Libras como meio de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira e contribui para a formação da identidade surda, possibilitando a inclusão social, uma comunicação eficaz e uma perspectiva bilingue das pessoas surdas em todo o país.

Mediante o cenário apresentado, designa-se a seguinte pergunta de pesquisa, a ser respondida nesta pesquisa: Como os “jogos de linguagem” podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos?

Neste caso, surge a necessidade de se repensar a linguagem para além de uma esfera de significados, além de considerar a importância de considerar da linguagem para além de uma abordagem unilateral. Cabe destacar que, quando falamos em linguagem, precipitadamente se costuma pensar em língua e a fala articulada pelo aparelho fonador ligado diretamente com a sonorização, e nas

²¹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA); E-mail: nj.pedrozo@discente.ufma.br

²² Mestre em Estudos da Tradução (UFSC), professor de estudos específicos da Libras: Habilidades Práticas no curso de Licenciatura em Letras/Libras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA. E-mail: arenilson.ribeiro@ufma.br



distinções que uma tem da outra. Porém, não podemos nos prender ao ato de falar como sendo a única forma para que possa ocorrer uma comunicação. Assim, compreende-se que a fala é apenas uma das manifestações da linguagem e não a única forma de comunicação e expressão significativa. Dessa forma, podem existir uma diversidade de formas de comunicação que são usadas para uma interação rica em sentidos e expressões.

Esta pesquisa se justifica como relevante pois a linguagem é flexível e diversificada e vai muito além da simples fala. Compreende-se que existem línguas, que serão representadas por vocabulários na modalidade visuoespacial, isto é, a articulação de sinais que representam os léxicos da Libras, e que estes respeitam uma gramática própria. Logo, estamos nos referindo às línguas de sinais, que são próprias das comunidades surdas e que atingem o objetivo da comunicação, seja entre surdos ou entre surdos e ouvintes. Assim, como qualquer outra língua falada, as línguas de sinais possuem uma estrutura própria que serve para expressar emoções e significados. Esse tipo de conhecimento auxilia ricamente em metodologias em que os professores podem aplicar no processo de ensino-aprendizado do aluno surdo.

Por conseguinte, a Libras como qualquer outra língua natural, sofre processos de variação e essa variação linguística é inerente a todas as línguas, pois linguagem e sociedade estão ligadas entre si de forma indissociável, visto que o ser humano necessita se comunicar e historicamente foi se organizando a partir da interação propiciada por meio da própria língua. Na Libras, a modalidade é gestual-visual e a comunicação ocorre no espaço de sinalização, compreendido como aquele que viabiliza a interação entre os sujeitos. Por meio da Libras, a construção de frases apresenta-se por meio dos sinais, correspondentes às palavras da Língua Portuguesa, porém, dispõe de gramática e estrutura próprias.

Haja vista, que o homem sempre buscou formas para que pudesse ser compreendido no meio em que vive, que esta compreensão está associada ao processo de evolução social e cultural da humanidade no qual permite e que os indivíduos possam construir suas identidades, a comunicação entre si, surgiu a partir da necessidade de expor os seus sentimentos, emoções, compartilhar ideias e na capacidade de interagir, sendo esta última uma das mais importantes para o desenvolvimento da sociedade. Logo, é através da linguagem que o homem compartilha desde os conhecimentos abstratos como também histórias que servem para o desenvolvimento cultural da sociedade.

Sendo assim, podemos compreender que a linguagem responde a uma necessidade natural da espécie humana, pois trata-se de sua primeira forma de socialização e que molda nossa compreensão do mundo e que permite a organização dos pensamentos, uma vez que desempenha um papel crucial no desenvolvimento criativo e cognitivo do aluno surdo. Na próxima seção, apresenta-se o conceito de linguagem e de “jogos de linguagem”, tomando como referência a obra *Investigações Filosóficas* de Wittgenstein (1889-1951).



2 A linguagem na visão de Wittgenstein com foco nos jogos de linguagem

158

Nesta seção, é feita uma reflexão acerca das contribuições significativas que Ludwig Josef Johann Wittgenstein apresenta, no que concerne à linguística moderna e filosofia da linguagem no século XX. Assim, nos detemos aqui a apresentar o conceito de linguagem sob a sua ótica. Segundo o autor, a linguagem:

“funciona em seus usos, não cabendo, portanto, indagar sobre os significados das palavras, mas sobre as suas funções práticas. Estas são múltiplas e variadas, constituindo múltiplas linguagens que são verdadeiramente formas de vida. Em outros termos, poder-se-ia dizer que o **correntemente chamado linguagem é, na verdade, um conjunto de “jogos de linguagem”**, entre os quais poderiam ser citados seus “empregos para indagar, consolar, indignar-se ou descrever”. (Wittgenstein, 1979, p. 14. grifo nosso).

Diante do exposto, observamos que o filósofo Wittgenstein define a linguagem em sua funcionalidade e ainda como um conjunto de “jogos de linguagem”, que se apresentam em uso cotidiano da vida. Assim, a linguagem não deve se basear em apenas tentar descobrir um significado das palavras, mas sim compreender como as palavras podem ser usadas em contextos específicos para que cumpram as suas diferentes funções. Ademais, para Lima (2022, p. 25) “a noção de jogos de linguagem [...] salienta a relação entre a linguagem e a ação. Essa concepção frisa as regras sociais das quais os usuários da língua dependem para compartilhar de forma bem-sucedida, informações”. Assim, isso implica que sendo a linguagem uma atividade diversificada, seu significado está diretamente relacionado aos diferentes jogos de linguagem em que pode ser empregada.

Tal pensamento, nos faz refletir sobre de que modo nos apropriamos da linguagem e do seu uso, tomados apenas por uma concepção de uso por atribuição de significados que permeiam a comunicação dos indivíduos entre si. Ao considerar essa complexidade de como podemos utilizar a linguagem compreendemos que as palavras podem romper com as barreiras de uma comunicação sem sentido e isso pode garantir que quando nos comunicamos estamos possibilitando que nossas ideias possam ser compreendidas pelos outros. Desse modo, a linguagem como uma ferramenta social pode ser usada para várias finalidades em diferentes contextos, o que de certo modo implica dizer que ela não é estática e se adapta às necessidades em que for usada.

Portanto, a apropriação da linguagem engloba que se tenha uma compreensão profunda do contexto em que as palavras são usadas e as diferentes nuances das interações sociais. Logo, implica não apenas na habilidade de se expressar, mas de promover uma comunicação eficiente e que exija a compreensão em um contexto social, emocional e cultural em que as palavras podem ser aplicadas.



Além disso, não se pode pensar a linguagem como “uma única estrutura lógica e formal” (Wittgenstein, 1979, p. 14). O alerta que o autor enfatiza é a compreensão de não considerar a linguagem como algo homogêneo, uma vez que existe uma diversidade de línguas que estão em constante evolução e que são influenciadas pelo contexto cultural e social. Além do que, sendo a língua um mecanismo vivo que está sempre em transformação e se adequando para as necessidades dos indivíduos, não se pode ignorar as inúmeras variações linguísticas e culturais.

Outrossim, existe uma variedade de funções dentro da linguagem e isso nos possibilita fazer o seu uso a partir das necessidades existentes dentro de determinado contexto. Sendo assim, “o termo “jogo de linguagem” deve aqui salientar que o falar da linguagem é uma parte de uma atividade ou de uma forma de vida” (Wittgenstein, 1979, p. 35).

Nesse viés, os jogos de linguagem não devem ser separados das atividades da vida, uma vez que, é o contexto social que cria um jogo de linguagem específico e integra as práticas diárias, os valores e a cultura. Portanto, dentro de cada jogo de linguagem, as palavras irão ganhar significado a partir de seu uso específico nos contextos. Corroborando com essa ideia, Marcondes (2010, p. 96) afirma que, “novos jogos surgem, outros desaparecem: a linguagem é dinâmica e só pode ser entendida a partir das formas de vida, das atividades que é parte. O uso da linguagem é uma prática social concreta”.

Nesse sentido, os “jogos de linguagem” permitem que se possa testar novas estratégias de uso, como em um jogo no sentido lúdico da palavra, existem as regras, no entanto elas servem para definir quando será a vez de jogar. Por isso, vai depender da relação da linguagem com o real, com que é vivido, uma vez que a linguagem está diretamente relacionada com a experiência humana e sua relação com o mundo, proporcionando inúmeras interpretações da realidade. Em outras palavras, pode-se dizer que será o ato de jogar com a língua e nisso ocorrerá o seu entendimento, pois, entender a linguagem não envolve apenas seguir regras, mas ter a capacidade de adaptar e entender as diferentes nuances da comunicação.

Para Wittgenstein (1979, p. 48) a regra “pode ser um auxílio no ensino do jogo. É comunicada aquele que aprende e sua aplicação é exercitada”. Dessa forma, se torna um exercício de prática e observação. Observa-se com outro jogando e se cria estratégias a partir disso, pois a regra não será uma descrição formalizada, mas sim a orientação para aquela determinada ação. Nesse sentido, para o exercício da aplicação da regra deve haver o envolvimento ativo no jogo, além da observação das práticas para que se tenha a compreensão dinâmica das regras e do jogo como um todo.

Portanto, foi possível observar no primeiro tópico deste artigo que a linguagem é uma atividade dinâmica e interativa e pode ser moldada através das interações sociais. Logo, se têm os jogos de linguagem como a representação



das diferentes formas em que a linguagem é usada. Na próxima seção, será apresentada a metodologia aplicada a essa pesquisa.

3 Metodologia

As pesquisas podem ser classificadas de acordo com seus objetivos, natureza e métodos adotados (Gil, 2002). Sendo assim, em consonância com o objetivo proposto, esta pesquisa se caracteriza como bibliográfica, que se desenvolve com base em material já elaborado, que abordam a temática estudada. Pois, de acordo com Gil (2002, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.”

Dessa forma, buscou-se o aporte teórico de Wittgenstein (1979), abordando o conceito de linguagem e de jogos de linguagem, sendo este usado como um dos principais autores sobre a temática estudada e em complemento, utilizamos os autores Marcondes, (2010); Moreira e Costa, (2019); Santos e Nascimento, (2010), entre outros.

Também, se caracteriza como descritiva, pois segundo Gil (2002), estas pesquisas visam descrever a temática de forma minuciosa e específica, proporcionando descobertas em torno do estudo que foi investigado. Quanto à abordagem qualitativa, pois, “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (Minayo, 2001, p. 14). De acordo com a autora, essa abordagem busca compreender e explorar os contextos e significados, o que proporciona ir além da diversidade de perspectivas dentro de determinado grupo ou comunidade. Assim, oferece uma visão completa e mais profunda das perspectivas e das experiências.

Assim, como inferência ao que se propôs neste artigo, o próximo tópico apresentará de que forma os jogos de linguagem podem ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos.

4 Os jogos de linguagem no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos

A Lei nº 14.191, 3 de agosto de 2021, determina “a educação bilíngue para os surdos, sendo que a Língua Brasileira de Sinais deve ser oferecida na educação regular de ensino como primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita deve ser ofertada como segunda língua” (Brasil, 2021). Assim, garantir a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita na educação regular, proporciona que os alunos surdos tenham uma educação inclusiva e de qualidade, uma vez que essa educação bilíngue valoriza a identidade linguística e cultural dos estudantes surdos, além de proporcionar o desenvolvimento de habilidades sólidas da leitura e escrita.



Dentro desse contexto, a Libras é a língua materna da pessoa surda e possui mecanismos específicos e diferentes dos utilizados nas línguas orais. Além disso, as línguas de sinais são sistemas linguísticos independentes dos sistemas das outras línguas e não são universais e torna-se de suma importância para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças surdas. Assim, a aquisição da língua de sinais na infância é fundamental para o desenvolvimento da linguagem e da socialização.

Diante disso, se faz necessário compreender que para a criança surda a sua língua materna deve ser adquirida durante o período crítico de aquisição da linguagem, pois possibilita que ela consiga ser inserida em outros espaços como o da sala de aula, onde desenvolverá sua língua, e o português na modalidade escrita. Logo, ao aprender a Libras, as crianças adquirem habilidades para o pleno desenvolvimento cognitivo, social, além de que associado a isso, as habilidades de leitura e escrita na Língua Portuguesa, pois tornam-se habilidades essenciais para a compreensão de textos escritos e para que possam ter acesso a uma educação inclusiva e de qualidade.

Sendo assim, para a aquisição da Libras, a criança deve estar inserida em um ambiente de adequado para a estimulação, o que geralmente não ocorre devido a família que em muitos casos, é ouvinte e utiliza somente o português, podendo de uma certa forma tardar a sua aprendizagem. Sobre essa questão, as autoras Fernandes e Moreira (2014, p. 58) destacam que “as famílias dos surdos constituem contextos monolíngues em língua portuguesa pelo fato de que as crianças surdas, em mais de 95% dos casos, são nascidas e criadas em meios ouvintes”

Assim, compreende-se a importância de a criança surda estar em um ambiente que propicie a apropriação da língua de sinais, uma vez que a sinalização possibilita a expressão de ideias, significados, nos mais variados contextos, contemplando os níveis linguísticos mais simples aos mais complexos. Partindo deste panorama, na educação de crianças surdas quando lhe é ensinado uma nova palavra, deve-se ir além de apresentar um sinal correspondente aquela palavra.

É necessário oportunizar que a criança compreenda o uso dessa palavra dentro de um contexto específico. Dessa forma, a criança terá o entendimento mais profundo e significativo das palavras e poderá interagir em diferentes contextos comunicativos e sociais. A respeito dessa nova possibilidade, destacamos a explicação de Wittgenstein (1979, p. 30):

“Podemos também imaginar que todo o processo do uso das palavras é um daqueles jogos por meio dos quais as crianças aprendem sua língua materna. Chamarei esses jogos de “jogos de linguagem” e falarei muitas vezes de uma linguagem primitiva como de um jogo de linguagem.

E poder-se-iam chamar também de jogos de linguagem os processos de denominação das pedras e da repetição da palavra pronunciada. Pense nos vários usos das palavras ao se brincar de roda”.



Em consonância com a citação acima, observa-se que o “jogo de linguagem” também deve ser usado na educação de alunos surdos, pois contribuirá para a educação bilíngue e o seu processo de aprendizagem. Nota-se, que se torna necessário, encontrar estratégias metodológicas que possam garantir o uso correto da palavra para o aluno surdo. Além disso, permite que a funcionalidade da linguagem não se perca dentro desse processo de construção, pois o aluno surdo poderá ser capaz de fazer as associações necessárias que contribuam para a aplicação das palavras em seu uso funcional.

Para os autores Moreira e Costa (2019, p. 54), “O docente, que se encontra em sala de aula e participa dos jogos que nela se efetivam, tem uma imensa carga de responsabilidade, pois é ele que apresentará as regras durante o ensino”. Desse modo, torna-se fundamental que o docente que atua com alunos surdos, compreenda as variáveis existentes dentro da sua própria metodologia de ensino, pois isso engloba criar situações práticas e interativas que possam oportunizar para que as crianças usem as palavras de forma significativa. O “dar o comando” para determinadas tarefas, deve ser direcionado e com objetivos específicos.

Como mencionado anteriormente, ao apresentar uma palavra ao aluno surdo, o professor precisa diagnosticar quais conhecimentos o aluno já possui, para então apresentar a sua funcionalidade dentro de um contexto. “Não podemos adivinhar como uma palavra funciona. Temos de ver seu emprego e aprender com isso” (Wittgenstein, 1979, p. 114). Tal questão demonstra a necessidade do exercício da prática e do uso das palavras contextualizadas no dia a dia, uma vez que a exposição a diferentes contextos linguísticos possibilita o desenvolvimento comunicativo e linguístico das crianças surdas além de se expressarem de maneira significativa a sua língua natural, a língua de sinais.

Corroborando com o exposto, para Santos e Nascimento (2010, p. 82) “não há jogo de linguagem no vazio, ou seja, os seres humanos não produzem um conjunto específico de regras linguísticas em si mesmas, apenas para serem apreciadas e analisadas por algum sistema lógico-formal, mas na participação dos sujeitos em interação dialógica”. Assim, a prática constante possibilita que os alunos surdos internalizem as regras das línguas de sinais de uma forma natural e por meio de interações sociais, o que garante que as palavras e os sinais ganhem um significado real.

Portanto, compreende-se que os “jogos de linguagem” no ensino de alunos surdos, está associado ao contexto social do aluno, sua vida. Dessa forma, a linguagem resulta da interação social entre os indivíduos jogando com as palavras.

5 Considerações finais

A pergunta que norteou esta pesquisa foi: Como os “jogos de linguagem” podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos? Com base no que apresentamos neste artigo, concluímos que a linguagem faz



parte do ser humano e de suas relações com o outro. O estudo apresentou o aporte teórico filosófico de Wittgenstein, que denominou de “jogos de linguagem”, o uso das palavras a partir de uma funcionalidade do real, do que é vivido.

Assim, essa compreensão mais profunda da linguagem realça a necessidade de se pensar a linguagem para além de uma comunicação, mas também para a construção de significados utilizados para a interação com o mundo e com outros. Além disso, contribui significativamente para a educação de alunos surdos valorizando não apenas o que é ensinado, mas também o que é assimilado em contextos reais.

Logo, foi possível observar que os “jogos de linguagem” podem se fazer presentes no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos, pois ao integrar essa abordagem filosófica na educação dos alunos surdos, os professores criam experiências em que os alunos aprendam não apenas o significado, mas também o entendimento do uso em determinados contextos. Assim, ao invés de ensinar apenas palavras isoladas os professores capacitam que os alunos compreendam o contexto em que essas palavras podem ser usadas e a percepção das diferentes formas da expressão linguística.

No entanto, compreendemos que este estudo apresentou de forma breve as contribuições dos “jogos de linguagem”, no que se refere ao processo de ensino para alunos surdos. Entendemos que outras pesquisas devem ser feitas para que se tenha um melhor entendimento e uso dessa estratégia e principalmente para que os alunos surdos tenham uma educação inclusiva e inovadora.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 17. junho. 2024.
- BRASIL. **Lei nº. 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394/96, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 17. junho. 2024.
- FERNANDES, Sueli; MOREIRA, LAURA Cerreta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69. Editora UFPR. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602014000400005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17. junho. 2024.
- GIL, A.C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LIMA, Daniele Amanda Costa de. **O CONCEITO LÍNGUA PORTUGUESA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA LIBRAS:** a conceptualização em videorrelatos de surdos sob a abordagem ecológica de cognição e de linguagem. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/49692>. Acesso em: 17. junho. 2024.
- MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de linguagem:** de Platão a Foucault. Zahar. Rio de Janeiro, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2001.
- MOREIRA, Ivanete Maria Barroso; COSTA, Walber Christiano Lima da. Jogos de linguagem na educação matemática inclusiva: um olhar a partir das linguagens dos surdos. **REMATEC- Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, Ano 14, Número 31, p- 49-62, 2019. Disponível em: <http://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/187>. Acesso em: 17. Junho. 2024.



SANTOS, Ivanaldo; NASCIMENTO, Maria Eliza Freitas do. BAKHTIN E WITTGENSTEIN: TEORIAS EM DIÁLOGO. **Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia**. Edição: 03/2010. Disponível em: http://www.theoria.com.br/edicao0310/bakhtin_e_wittgenstein.pdf.

Acesso em: 17. junho. 2024.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Tradução: José Carlos Bruni. 12. ed. São Paulo: Nova Cultura LTDA, Coleção: Os Pensadores, 1979. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/investigac3a7c3b5es-filosoficas.pdf>. Acesso em: 17. junho. 2024.



OS IMPACTOS DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVA NA EXPERIÊNCIA DE IMERSÃO DOS TELESPECTADORES SURDOS NA NARRATIVA CINEMATOGRAFICA DO CURTA CRISÁLIDA

165Carlos René Ayres²³Raquel Pereira dos Santos²⁴Silvia Helena Muniz Cunha²⁵

1 Introdução

O cinema é uma forma de arte que utiliza a linguagem audiovisual para contar histórias e provocar emoções nos espectadores. No entanto, para as pessoas surdas, que têm uma percepção diferente do som e da imagem, o acesso ao cinema pode ser limitado ou prejudicado pelas barreiras de comunicação e de informação. As tecnologias assistiva, como a legendagem, a audiodescrição, a janela de libras e a acessibilidade remota, são recursos que buscam promover a inclusão e a participação das pessoas com deficiência no cinema, garantindo o seu direito à cultura e à diversidade. Neste artigo, propomos uma análise dos impactos das tecnologias assistiva na experiência de imersão dos telespectadores surdos na narrativa cinematográfica do curta Crisálida, um filme brasileiro de 2016, dirigido por Sérgio Colaço, que aborda a temática da surdez e da identidade surda.

Vivemos em um mundo cada vez mais interconectado pelas tecnologias, que nos oferecem novas formas de comunicação, informação e entretenimento. Nesse cenário, a questão da inclusão de pessoas com deficiência, particularmente aquelas com surdez e deficiência auditiva, torna-se imperativa, pois elas ainda enfrentam diversos obstáculos para o acesso pleno à cultura e à educação. A arte cinematográfica, que é uma das expressões artísticas mais populares e influentes da atualidade, ainda carece de abordagens que integrem eficazmente elementos tecnológicos para promover a inclusão e a participação desse público, respeitando sua diversidade e especificidade.

Diante dessa problemática, surge a seguinte questão: como a integração bem-sucedida de tecnologias assistiva no cinema, como legendas interativas e elementos visuais dinâmicos, pode não apenas melhorar a acessibilidade para o público surdo, mas também enriquecer a narrativa cinematográfica e contribuir como recurso pedagógico eficaz, promovendo uma maior inclusão e representatividade surda na indústria cinematográfica? Essa questão se justifica pela relevância de se compreender como a arte cinematográfica e a tecnologia podem coexistir harmoniosamente para criar espaços culturais mais inclusivos,

²³ Prof. Dr. do curso de Doutorado em Letras da Universidade Santa Cruz do Sul- UNISC. E-mail:

ayres@unisc.br

²⁴ Prof.ª Ma em Letras Libras – UFMA. E-mail: santos.raquelpereira@gmail.com

²⁵ Prof.ª Ma em Letras Libras – UFMA. E-mail: syllviacunha@gmail.com



democráticos e plurais, que valorizem as diferentes formas de expressão e percepção dos seres humanos.

166

Nesse sentido, o curta-metragem *Crisálida*, um filme brasileiro de 2016, dirigido por Sérgio Colaço, se destaca como uma obra inovadora que incorpora recursos tecnológicos, como legendas interativas e elementos visuais dinâmicos, visando a proporcionar uma experiência de visualização acessível e envolvente para o público surdo, ao mesmo tempo em que aborda a temática da surdez e da identidade surda de forma sensível e empoderada. Portanto, esta pesquisa não apenas examina os efeitos dessa inovação, mas também lança luz sobre como a interseção entre arte, educação e tecnologia pode transformar fundamentalmente a maneira como as pessoas interagem e consomem conteúdo cinematográfico.

O objetivo geral deste estudo é compreender como a integração dessas tecnologias assistiva pode contribuir para uma experiência mais acessível, envolvente e autêntica no cinema, ao mesmo tempo em que promove a inclusão e a representatividade surda dentro desse contexto artístico. Para isso, utilizamos como metodologia uma análise qualitativa, baseada em revisão bibliográfica, observação participante e entrevistas semiestruturadas com telespectadores surdos, que assistiram ao curta *Crisálida* em uma sessão acessível.

A metodologia utilizada neste estudo é um estudo de caso que analisa a percepção das pessoas surdas em relação às tecnologias assistivas presentes no curta *Crisálida*. Os instrumentos da pesquisa incluem levantamento bibliográfico e questionários (*Forms - online*). A abordagem qualitativa contou com uma análise hermenêutica a fim de se obter a partir dos dados empíricos e observáveis a compreensão da imersão dos surdos na narrativa fílmica de *Crisálida*. O objeto de estudo são os recursos tecnológicos no Curta *Crisálida* e os sujeitos da pesquisa são voluntários surdos. Cabe lembrar aqui que esta pesquisa não teve a pretensão de descrever a compreensão do surdo em relação à narrativa cinematográfica, mas sim de observar os recursos cinematográficos na imersão das pessoas surdas no curta.

Para realizar a pesquisa, elaboramos um questionário *on-line*, que foi disponibilizado em grupos de pessoas surdas nas redes sociais, convidando-as a participar voluntariamente do estudo, respeitando sua identidade. O questionário continha questões fechadas sobre o perfil dos respondentes, suas impressões sobre o filme *Crisálida* e as tecnologias assistiva empregadas. A maioria dos respondentes possui a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o Português como segunda língua. A análise dos dados coletados se deu por meio de eixos temáticos gerados pelo objetivo da pesquisa, que foram: identidade surda, representatividade surda, experiência visual e cinema surdo. Esses eixos serviram como categorias para interpretar as respostas dos telespectadores surdos e compreender como as tecnologias assistiva influenciaram na sua percepção do filme.



Este artigo se divide em quatro seções, além desta introdução. Na primeira, apresentamos uma fundamentação teórica sobre as categorias de identidade surda, representatividade surda, experiência visual e cinema surdo, que embasam a nossa análise. Na segunda, descrevemos o filme *Crisálida* e as tecnologias assistivas utilizadas na sua produção e exibição. Na terceira, discutimos os resultados da nossa pesquisa, destacando os impactos dessas tecnologias na experiência de imersão dos telespectadores surdos na narrativa cinematográfica. Por fim, na quarta, apresentamos as nossas considerações finais e as implicações do nosso estudo para a área de cinema e educação.

2 Fundamentação teórica

Este artigo se baseia em quatro categorias principais: identidade surda, representatividade surda, experiência visual e cinema surdo. A seguir, apresentamos uma breve revisão da literatura sobre cada uma delas, destacando as principais contribuições de alguns autores relevantes para o tema.

A identidade surda é um conceito que expressa a forma como as pessoas surdas se reconhecem como sujeitos históricos, culturais e linguísticos, que compartilham uma visão de mundo e uma comunidade próprias, baseadas no uso da língua de sinais. Segundo Quadros e Perlin (2008), a identidade surda se constroi a partir da interação social e do reconhecimento da diferença, não como uma deficiência, mas como uma potencialidade. A identidade surda é dinâmica, plural e heterogênea, podendo se manifestar de diferentes formas e graus, conforme o contexto e a trajetória de vida de cada indivíduo surdo. Os autores também apontam que a identidade surda está relacionada à luta política e social das pessoas surdas pela valorização de sua língua, cultura e educação.

A representatividade surda (Skliar, 1997) diz respeito à presença e à participação das pessoas surdas nos diversos espaços sociais, políticos, educacionais, artísticos e midiáticos, de forma a expressar suas vozes, reivindicações e perspectivas. A representatividade surda é fundamental para a afirmação da identidade, da cultura e dos direitos das pessoas surdas (Perlin, 1997), bem como para a promoção da diversidade e da inclusão na sociedade. A autora analisa como as pessoas surdas têm se organizado em associações, movimentos e eventos para defender seus interesses e demandas, especialmente no que se refere à acessibilidade comunicacional e à educação bilíngue.

Miguel (2018) destaca a importância da representatividade surda no cinema, como uma forma de romper com os estereótipos e as discriminações que historicamente marcaram a imagem dos surdos na tela, e de criar novas narrativas que valorizem a sua subjetividade, criatividade e protagonismo. A autora propõe algumas estratégias para aumentar a visibilidade e a participação dos surdos no cinema, como a formação de roteiristas, diretores e atores surdos, a produção de filmes em língua de sinais, a criação de festivais e mostras de



cinema surdo, e a utilização de recursos de acessibilidade, como legendas, janelas de libras e audiodescrição.

168

A experiência visual apresenta-se como as pessoas surdas percebem, compreendem e se relacionam com o mundo através da visão. Campello (2008) afirma que a experiência visual é essencial para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e afetivo dos surdos, pois permite o acesso à informação, à comunicação e à interação social. A autora explora como as pessoas surdas desenvolvem habilidades visuais específicas, como a atenção seletiva, a memória visual, a percepção espacial e a leitura facial.

Lodi e Lacerda (2009) ressaltam que a experiência visual também envolve a dimensão estética, ou seja, a capacidade de apreciar, produzir e expressar arte, beleza e emoção por meio da imagem. Nesse sentido, autores como Quadros (1997), Lane (1997), Strobel (2013), Perlin (1998), Skliar (1997) e Karnopp (1994) defendem que o cinema é uma forma privilegiada de arte visual para as pessoas surdas, pois explora os recursos da linguagem audiovisual, que se assemelha à linguagem de sinais, em termos de movimento, espaço, tempo e expressão corporal. Esses autores também discutem como o cinema pode contribuir para a educação, a cultura e a identidade dos surdos, ao oferecer oportunidades de aprendizagem, de reflexão e de entretenimento.

O cinema surdo revela-se como uma expressão que designa os filmes produzidos por ou para as pessoas surdas, que utilizam a língua de sinais como elemento central da narrativa, e que refletem a cultura, a história e a identidade surda. Miguel (2023) comenta que, quando se propõe a estudar sobre o cinema surdo, este pode ser observado sob três perspectivas: o cinema em língua de sinais, que é aquele que apresenta a língua de sinais de forma natural e fluente, sem a necessidade de legendas ou dublagens; o cinema sobre a língua de sinais, que é aquele que tematiza a língua de sinais, mostrando sua origem, seu desenvolvimento, sua diversidade e sua importância para as pessoas surdas; e o cinema com a língua de sinais, que é aquele que usa a língua de sinais como um recurso estilístico ou simbólico, para criar efeitos visuais, sonoros ou dramáticos. Para Bubniak (2016) e Campello (2008), o cinema surdo pode explorar diferentes gêneros, como o documentário, a ficção, a animação e o experimental, e também dialogar com outras formas de arte, como o teatro, a literatura, a música e a poesia.

O cinema surdo também pode ser analisado a partir dos conceitos de som (Murch, 2005) externo e interno, que se referem à forma como o som é percebido pelos personagens e pelos espectadores, respectivamente. O som externo é aquele que vem de fora, do ambiente ou das outras pessoas, e que pode ser captado ou não pelos surdos, dependendo do seu grau de audição ou do uso de aparelhos auditivos. O som interno é aquele que vem de dentro, da mente ou do coração dos surdos, e que pode ser expresso ou não pelos surdos, dependendo da sua língua ou da sua emoção. O cinema surdo (Bubniak, 2016) pode



criar uma relação dinâmica entre o som externo e o som interno, para mostrar a complexidade e a riqueza da experiência sonora dos surdos.

169

O cinema surdo brasileiro configura-se em uma vertente do cinema surdo que se caracteriza pela produção de filmes em língua brasileira de sinais (Libras), que retratam a realidade, os desafios e as conquistas das pessoas surdas no Brasil. O cinema surdo brasileiro é uma forma de resistência, de expressão e de visibilidade das pessoas surdas, que enfrentam diversas barreiras e preconceitos na sociedade brasileira, especialmente no que se refere ao reconhecimento e à difusão da Libras, à garantia de acessibilidade e à qualidade de educação. (Bubniak, 2016)

Quando se trata de tecnologia assistiva, tem-se em mente os produtos, os serviços, as metodologias e as práticas que visam promover a funcionalidade, a autonomia e a inclusão das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, em diferentes aspectos da vida (Fogetti, 2022). No campo do cinema, a tecnologia assistiva se refere aos recursos que possibilitam o acesso e a participação das pessoas surdas, como espectadoras ou como realizadoras, aos conteúdos audiovisuais (Diego, 2024).

A Agência Nacional do Cinema (Ancine) é o órgão responsável por regulamentar e fiscalizar a aplicação da tecnologia assistiva no cinema brasileiro, de acordo com as normativas de 1993 e a Lei Brasileira de Inclusão de 2015. Entre as principais medidas adotadas pela Ancine, estão: a obrigatoriedade de legendagem e de janelas de libras em todos os filmes nacionais e estrangeiros exibidos no país; a criação de um selo de acessibilidade para os filmes que oferecem recursos de legendagem, janelas de libras e audiodescrição; a concessão de incentivos fiscais e de editais específicos para a produção de filmes acessíveis; e a realização de campanhas de conscientização e de capacitação sobre a importância e o uso da tecnologia assistiva no cinema.

A Lei nº 10.098/2000 foi a primeira a tratar da acessibilidade às pessoas surdas nos meios de comunicação. Em 2014, a Ancine publicou a Instrução Normativa nº 116/2014, que estabelece que todas as produções audiovisuais financiadas por recursos federais e geridos pela agência devem dispor de recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência sensorial visual e auditiva, incluindo serviços de legendagem, legendagem descritiva, audiodescrição e janela de Libras.

3 Crisálida: um curta acessível

O curta Crisálida foi criado em 2014 por Alessandra da Rosa Pinho, produtora audiovisual catarinense e formada em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O curta tem duração de 17 minutos e foi produzido em 2016.

A sinopse do curta conta a história de um adolescente surdo que sempre conviveu entre ouvintes e reconstrói sua relação com o mundo quando começa



a aprender a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e acessar sua verdadeira cultura (Pinho, 2023). A metáfora do título, *Crisálida*, é o nome do casulo onde a lagarta se transforma em borboleta, representando a transformação do personagem principal ao aprender Libras.

170

[...] O surdo se transforma para o mundo no momento em que ele aprende Libras, rompendo sua crisálida a partir desse momento. Pois antes disso, ele vive no interior da sua alma, do seu mundo, se sentindo só, e depois da Libras ele descobre o mundo (Christian, 2020).

A Lei Brasileira de Inclusão de 2015 estabelece a necessidade de tecnologias assistivas nos meios de comunicação para promover a inclusão de pessoas com deficiência. No contexto de narrativas fílmicas, como o curta *Crisálida*, algumas dessas tecnologias assistiva incluem Legendas para Surdos e Ensurdidos (LSE) e Janelas em Libras (LS).

As Legendas para Surdos e Ensurdidos (LSE) são diferentes das legendas tradicionais, pois incluem não apenas o diálogo, mas também sons importantes para a compreensão da trama, como *[telefone tocando]* ou *[música triste ao fundo]*. Já as Janelas em Libras (LS) são uma forma de interpretação em Língua de Sinais, onde um intérprete de língua de sinais é incorporado na tela, traduzindo os diálogos e narrações. Essas tecnologias assistiva têm como objetivo tornar o conteúdo audiovisual mais acessível e inclusivo para o público surdo.

4 Resultados e discussão

Os resultados da pesquisa indicaram que as tecnologias assistivas tiveram um impacto positivo na experiência de imersão dos telespectadores surdos na narrativa cinematográfica do curta *Crisálida*, pois facilitaram o acesso à informação, à compreensão e à apreciação do filme. No entanto, também foram observadas algumas diferenças e preferências entre os telespectadores surdos em relação às modalidades de tecnologias assistivas utilizadas.

Os voluntários da pesquisa mostram que 17% tinham 18 anos ou menos e 83% tinham mais de 18 anos. Em relação ao sexo, 17% eram do sexo feminino e 83% eram do sexo masculino. Observamos que vários recursos visuais foram usados na narrativa fílmica para torná-la mais acessível e envolvente para o público surdo. Alguns desses recursos incluem: Legendagem para Surdos e Ensurdidos (LSE); Utilização de Close-ups; a Iluminação (o avivamento de cores); Sequências sem som; e Interpretação em Língua de Sinais (Janela de Libras).

Diferente das legendas tradicionais, as LSE incluem não apenas o diálogo, mas também sons importantes para a compreensão da trama (Nascimento, 2017), como *[telefone tocando]* ou *[música triste ao fundo]*. Quanto à legibilidade das legendas do curta *Crisálida*, 16,7% dos telespectadores acharam as legendas fáceis de ler e 83,3% acharam difíceis de ler.

O uso de close-ups (planos detalhes) (Aumont, 2007) das mãos e do rosto pode ser usado para enfatizar a língua de sinais e as expressões visuais,



elementos cruciais na comunicação dos surdos. Isso permitiu aos 83,3% dos participantes reconhecer a importância sobre o uso do close-up e ver claramente os sinais e expressões faciais, o que pode enriquecer a experiência de visualização e aumentar a compreensão da narrativa.

171

A iluminação pode ser usada para enfatizar a experiência visual, especialmente em close-ups, geralmente vista como um recurso visual importante em produções cinematográficas para surdos, assim como para o público em geral. Ela pode ser usada para destacar elementos importantes da narrativa e criar uma atmosfera que ajuda a transmitir emoções e sentimentos.

Em produções específicas para o público surdo, a iluminação (Naves, 2016; Martin, 2005; Aumont, 2007) pode ser usada de maneira criativa para enfatizar a linguagem de sinais e as expressões faciais, elementos cruciais na comunicação dos surdos. Isso pode ajudar a aumentar a imersão do público surdo na narrativa e enriquecer sua experiência de visualização, observado por 66,7% dos surdos que participaram dessa pesquisa.

Algumas produções podem incluir *sequências sem som* para enfatizar a experiência visual. “Isso prova que o cinema mudo, que era uma arte maravilhosa, ainda é atual. Na ausência das vozes, concentramo-nos mais na imagem, e esta se torna mais incisiva” (Kiarostami, 2004, p. 227). O curta “*Crisálida*” apresentou *sequências sem som* para imergir o público na experiência surda. Essa técnica foi usada para proporcionar ao público uma experiência mais autêntica e envolvente, permitindo que eles se conectassem com a perspectiva do personagem surdo e compreendessem melhor sua experiência. Dentre os participantes, 86% consideraram as *sequências sem som* extremamente imersivo e representativo.

Em algumas produções, especialmente projetadas para a comunidade surda, pode-se incorporar um intérprete de língua de sinais na tela, traduzindo os diálogos e narrações (Naves, 2016). As Janelas de Libras, ao serem incorporadas em produções audiovisuais como o Curta *Crisálida*, desempenham um papel fundamental na construção de uma experiência imersiva para o público surdo. Esta tecnologia assistiva permite uma aproximação mais inclusiva e acessível da narrativa fílmica (Diego, 2024), considerando os seguintes aspectos: inclusão e acessibilidade; compreensão narrativa; imersão emocional e estética; interação e engajamento; educação e sensibilização.

A presença de um intérprete de Libras em uma janela sobreposta ao conteúdo visual do filme garante que pessoas surdas tenham acesso ao diálogo e à narrativa, quebrando barreiras de comunicação (Naves, 2016; Fogetti, 2022; Diego, 2024). Isso permite que o público surdo participe mais plenamente da experiência cinematográfica, promovendo uma igualdade de acesso à cultura e ao entretenimento.

Para o público surdo, a língua de sinais é mais do que um meio de comunicação, é uma forma de experienciar o mundo. A interpretação em Libras enriquece a compreensão da história, permitindo que nuances de diálogos e



elementos narrativos sejam capturados de maneira visual e dinâmica, o que é particularmente importante em gêneros que dependem fortemente da expressão verbal para o desenvolvimento da trama.

172

A Libras, com sua riqueza expressiva e gestual, pode adicionar uma camada extra de expressão emocional e estética ao filme. Intérpretes habilitados conseguem transmitir não apenas o conteúdo verbal, mas também o tom emocional, a tensão dramática e os elementos humorísticos da narrativa, facilitando uma conexão emocional mais profunda com a história. (Naves, 2016; Pinho, 2023)

A utilização de Janelas de Libras também pode estimular uma maior interação e engajamento com o conteúdo por parte do público surdo. Ao verem sua língua e cultura representadas na tela, os espectadores surdos podem sentir-se mais valorizados e incluídos, o que contribui para uma experiência de visualização mais positiva e engajadora. (Fogetti, 2022; Diego, 2024).

Para o público ouvinte, a presença de Janelas de Libras pode servir como ferramenta educativa, aumentando a conscientização sobre a Libras e as necessidades da comunidade surda. Isso pode promover uma maior empatia e compreensão das questões de acessibilidade, além de destacar a importância da inclusão cultural.

As Janelas de Libras no Curta *Crisálida* são essenciais para garantir que a experiência cinematográfica seja verdadeiramente inclusiva, permitindo que os espectadores surdos se imergir totalmente na narrativa fílmica, participem da riqueza emocional e estética da história e se engajem de maneira significativa com o conteúdo apresentado. (Pinho, 2023)

Em meio a isso, questiona-se como esses recursos podem ser vislumbrados como recursos pedagógicos. As janelas de Libras, por exemplo, tanto para os surdos quanto para os ouvintes, podem beneficiar diferentes formas de aprendizagem por meio do cinema. Para os surdos, as Janelas de Libras permitem o acesso à informação, ao conhecimento e à cultura em sua própria língua, respeitando suas características visuais e espaciais. Além disso, as Janelas de Libras podem estimular o desenvolvimento da leitura e da escrita em português, uma vez que possibilitam a comparação entre os dois sistemas linguísticos e a construção de pontes entre eles (Miguel; Teixeira, 2018).

Por outro lado, para os ouvintes, as Janelas de Libras podem oferecer uma oportunidade de contato com a língua de sinais, despertando o interesse e a curiosidade pela aprendizagem dessa língua, bem como pela cultura e pela história dos surdos. Assim, as Janelas de Libras podem favorecer o diálogo e a interação entre surdos e ouvintes, promovendo a integração e a convivência entre os dois grupos linguísticos.



5 Considerações finais

173

Nesta pesquisa, buscamos analisar as tecnologias assistiva utilizadas no curta-metragem *Crisálida*, dirigido por Serginho Melo, e como elas podem contribuir para o acesso, a participação e a aprendizagem dos telespectadores surdos. Para isso, utilizamos como referencial teórico os conceitos de cultura surda, cinema acessível e tecnologias assistiva, e como metodologia a análise de questionário respondido por pessoas surdas que assistiram ao curta *Crisálida* com a finalidade de participar da pesquisa. A partir da nossa análise, identificamos três tipos de tecnologias assistivas presentes no filme: a legenda descritiva, a audiodescrição e a janela de Libras.

As tecnologias assistiva são ferramentas importantes para promover a inclusão e a diversidade no cinema, mas que também devem levar em conta as especificidades, as necessidades e as expectativas dos telespectadores surdos, que são sujeitos ativos e críticos da sua experiência cinematográfica.

O curta *Crisálida*, além de ser um filme que aborda a surdez e a identidade surda de forma sensível e criativa, também se mostrou um filme que possibilitou uma reflexão sobre as potencialidades e os desafios das tecnologias assistivas no cinema, contribuindo para o debate e para a pesquisa sobre o tema.

Como garantir uma experiência cinematográfica satisfatória e imersiva para os telespectadores surdos, levando em conta seus interesses, suas preferências e suas identidades culturais? O filme *Crisálida* foi aqui utilizado como um estudo de caso para ilustrar como as tecnologias assistivas podem ser utilizadas de forma a respeitar e valorizar a língua e a cultura surdas, sem impor uma visão ouvintista ou paternalista sobre os surdos. No entanto, ainda há muito a ser feito para que o cinema seja realmente inclusivo e diverso, tanto na produção quanto na exibição dos filmes.

Observa-se que o curta é um caso à parte, em meio a uma gama de filmes que são veiculados e lançados anualmente no meio cinematográfico. Deve-se investir em mais pesquisas e projetos que envolvam a participação dos próprios surdos na criação e na avaliação das tecnologias assistiva, buscando compreender suas demandas e expectativas em relação ao cinema. Além disso, seria importante promover a formação e a capacitação de profissionais surdos e ouvintes nas áreas de roteiro, direção, atuação, legendagem, interpretação e audiodescrição, incentivando a produção de filmes que expressem a diversidade e a riqueza das experiências surdas. Por fim, seria essencial garantir que os filmes com acessibilidade sejam amplamente divulgados e distribuídos, permitindo que os telespectadores surdos tenham acesso a uma variedade de gêneros, estilos e narrativas cinematográficas.

Recomenda-se, assim, que mais estudos sejam realizados sobre a relação entre as tecnologias assistiva e a experiência de imersão dos telespectadores surdos no cinema, bem como que mais filmes sejam produzidos e exibidos com



acessibilidade, ampliando o acesso e a participação das pessoas com deficiência na cultura audiovisual.

174

Referências

- AUMONT, Jacques et al. **A estética do filme**. Tradução de Marina Appenzeller. 5. ed.. Ofício de arte e forma, 2007.
- ANCINE. **Instrução Normativa nº 116/2014**. Disponível em: <https://www.gov.br/ancine/pt-br/acao-a-informacao/legislacao/instrucoes-normativas/instrucao-normativa-no-116>. Acesso em: 16 fev. 2024.
- ANCINE. **Instrução Normativa nº 132/2017**. Disponível em: <https://www.ancine.gov.br/pt-br/legislacao/instrucoes-normativas-consolidadas/instru-onormativa-n-132-de-15-de-mar-o-de-2017>. Acesso em: 16 fev. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 16 fev. 2024.
- BRASIL. **Medida Provisória nº 2.228-1, de 6 de setembro de 2001**. Estabelece princípios gerais da Política Nacional do Cinema, cria o Conselho Superior do Cinema e a Agência Nacional do Cinema - ANCINE, institui o Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Cinema Nacional - PRODECINE, autoriza a criação de Fundos de Financiamento da Indústria Cinematográfica Nacional - FUNCINES, altera a legislação sobre a Contribuição para o Desenvolvimento da Indústria Cinematográfica Nacional e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/22281.htm. Acesso em: 16 fev. 2024.
- BUBNIAK, Fabiana Paula. **Cinema Surdo: uma poética pós-fonocêntrica**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/27987221-Universidade-do-sul-de-santa-catarina-fabiana-paula-bubnia-k-cinema-surdo-uma-poetica-pos-fonocentrica.html>. Acesso em: 16 fev. 2024.
- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da Visibilidade na Educação de Surdos**. 2008. 245p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- CHRISTIAN, Alan. **Crisálida: a série catarinense bilíngue que chegou à Netflix**. **COTIDIANO UFSC**, 3/06/2020. Disponível em: <https://cotidiano.sites.ufsc.br/crisalida-a-serie-catarinense-bilingue-que-chegou-a-netflix/>. Acesso em: 16 fev. 2024.
- PINHO, Da Rosa, Alessandra. **Produção audiovisual acessível ao público surdo: políticas públicas e o caso *Crisálida***. 2023, 123f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Graduação em Letras - LIBRAS, Florianópolis, 2023.
- DIEGO. **Libras no Cinema: Inclusão na Indústria do Entretenimento**. **Vlibras**. Arte e cultura inclusiva, 02/02/2024. Disponível em: <https://www.vlibras.com.br/libras-no-cinema-inclusao-na-industria-do-entretenimento/>. Acesso em: 16 fev. 2024.
- FOGETTI, Fernanda. **Tecnologia assistiva para surdos: o que são e quais os exemplos?** **Handtalk**. Acessibilidade digital, 20/10/2022. Disponível em: <https://www.handtalk.me/br/blog/tecnologia-assistiva-surdos/>. Acesso em: 16 de fev. 2024.
- KARNOPP, Lodenir Becker; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; KLEIN, Madalena. **Produzir e consumir: negociações da cultura surda no cenário contemporâneo**. In: Reunião Anual da ANPEd, 34, 2011, Natal. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT15/GT15-830%20int.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2024.
- KIAROSTAMI, Abbas. **Abbas Kiarostami**. Trad. Álvaro Machado. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- LANE, Harlan. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992. (Horizontes Pedagógicos)
- LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Org.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. Trad. Lauro Antônio. Lisboa: Dinalivro, 2005.
- MELO, Serginho (Direção). **Crisálida** [curta-metragem]. Florianópolis, 2016. 01. DVD (17min), son., color.
- MIGUEL, Julianna; TEIXEIRA, Cristina. **Para além da acessibilidade: um cinema surdo brasileiro**.
- MURCH, Walter. **Dense Clarity - Clear Density**. **Transom Review**, v. 5, Issue 1, 2005.
- NASCIMENTO, A. K. P. do. **Traduzindo sons em palavras nas legendas para surdos e ensurdecidos: uma abordagem com linguística de corpus**. **Trabalhos Em Linguística Aplicada**, v. 56, n. 2, 561–587, 2017. Disponível em:



<https://doi.org/10.1590/010318138649221274641>
Acesso em: 16 fev. 2024

NAVES, Sylvia Bahiense (Org.). **Guia para produções audiovisuais acessíveis**. Ministério da Cultura, 2016.

PINHO, Alessandra da Rosa. Crisálida: a série catariense bilíngue que chegou à Netflix. **Cotidiano UFSC**, Florianópolis, 3 jun. 2020. Disponível em: <https://cotidianoufsc.wordpress.com/2020/06/03/crisalida-a-serie-catariense-bilingue-que-chegou-a-netflix/>. Acesso em: 16 fev. 2024.

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

QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de Herança: Língua Brasileira de Sinais**. Editora, Penso; 1ª edição. 2017. 264 páginas.

QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis/RJ: Arara Azul, 2008, p. 238266. (Série Pesquisas)

ROSADO, Luiz Alexandre da Silva. **Gramática visual para os vídeos digitais em línguas de sinais** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: INES, 2022.

175

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: **Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 75-110. (Cadernos de Autoria)

STROBEL, Karin Lillian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3.ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. DHNET. Barcelona. 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf Acesso em: 16 fev. 2024

VIEIRA, Patrícia Araújo; Assis, Italo Alves Pinto de; ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. **Tradução Audiovisual: Estudos sobre a leitura de legendas para surdos e ensurdecidos**. Cadernos de Tradução. Dezembro de 2020. Volume 40 spe2. Páginas 97-124. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2020v40nesp2p97> Acesso em: 16 fev. 2024



DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO: relato de experiência das discentes do curso de

176**Letras Libras**Estefânia Ferreira Almeida²⁶Gracy Kelia Lopes Silva²⁷

1 Introdução

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a formação inicial das discentes do curso de Letras Libras da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Estas reflexões foram proporcionadas a partir de uma experiência de estágio curricular obrigatório, contribuindo desta forma para ampliação de conhecimentos teóricos e práticos sobre a docência na educação básica. O estágio ocorreu em duas escolas localizadas no Centro da capital São Luís, sendo uma da rede municipal e outra da rede estadual.

Toma-se como base neste trabalho os pressupostos da Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008 que em seu artigo 1º define o estágio como “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos”.

O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando. O estágio possibilita ao educando aprendizado de competências próprias da atividade profissional à contextualização curricular, objetivando desenvolvimento para a vida cidadã e para o trabalho. Nesse sentido, visto a importância de tal momento para a formação das atuais discentes e futuras docentes, relatamos e refletimos as principais atividades desenvolvidas no chão da escola sob a supervisão das professoras técnicas que nos foram designadas durante dois semestres de atuação.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: “Introdução” onde cito as ideias iniciais e de como o trabalho está estruturado, “metodologia” onde descrevo o caminho percorrido, “referencial teórico” que utilizei como base para a vivência do estágio, bem como, para subsidiar este trabalho,

O tópico “estágio em construção: Nossos relatos” descrevemos o campo de trabalho, relação estagiária e professora, a gestão da escola, as observações da sala de aula e da comunidade escolar de forma geral e as regências, e por fim, “conclusão” que relatamos os resultados alcançados durante a trajetória, as experiências acumuladas e os aspectos positivos de vivenciar ser docente,

²⁶ Graduanda em Letras Libras pela UFMA. E-mail: estefania.almeida@discente.ufma.br

²⁷ Especialista em Libras e práticas pedagógicas aplicadas a educação bilíngue de surdos (UEMASUL). Professora intérprete da SEMED/Santa Inês. E-mail: gkl.silva@discente.ufma.br.



embora na posição de estagiária e os negativos que perpassam desde dificuldades estruturais de uma escola pública até a própria lacuna na formação inicial que é não ter a disciplina Libras no currículo da educação básica.

177

2 Metodologia

O presente trabalho consiste, primeiramente, em relato de experiência de caráter descritivo da disciplina estágio supervisionado da graduação em Letras Libras da UFMA, campus Bacanga. A experiência acadêmica de estágio ocorreu durante dois semestres no ano de 2023. O presente relato descreve as atividades desenvolvidas no Ensino Fundamental e Ensino Médio. As narrativas foram atravessadas por reflexões de autores como Libâneo (1994), Saviani (2008), Pimenta e Lima (2008), Souza e Martins (2012) que proporcionaram reflexões sobre a prática pedagógica, didática, avaliação. A reflexão teórica deste trabalho esteve embasada também nos pressupostos legais que amparam o estágio curricular obrigatório, bem como, a Lei de Diretrizes e Bases- LDB que amparam a educação nacional.

3 Referencial teórico

O estágio curricular supervisionado é um campo rico para o desenvolvimento de habilidades teóricas e práticas do discente. Ele propicia ao estudante, além da vivência de experiências que farão parte da sua rotina de trabalho, o desenvolvimento de competências essenciais para a sua formação, além de possibilitar a busca de maneira propícia, a conciliação entre teoria e prática rompendo assim, com as disparidades existentes entre essas duas etapas no contexto de aprendizagem da profissão docente.

A esse respeito deste alinhamento entre teoria e prática, Saviani (2008), afirma que a boa relação entre a atividade abstrativa, epistemológica junto às finalidades de relacioná-las aos aspectos práticos no processo ensino-aprendizagem imprime um compromisso com objetivos definidos, bem como, o respeito à apreensão pelos educandos por etapa de aprendizagem bem como organiza o fazer docente.

As atividades que incluem à cognição no ensino precisam ter uma inter-relação para com a aplicabilidade de tais práticas e não ocorrer o que ela chama de puro verbalismo - se referindo às atividades cognoscentes - e de outro lado, o ativismo, significando assim, uma prática sem reflexão, sem relação com a episteme, a saber:

Percebemos, então, que o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo do mesmo modo que o que se opõem de modo excludente a prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a prática sem teoria e o verbalismo é a teoria sem a prática. Isto é verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo (Saviani, 2008, p.128).



Outro aspecto apontado por Pimenta e Lima (2008) sobre o estágio é que ele propicia o contato com a observação e a partir dela, adquirimos experiências que contribuirão para o desenvolvimento da crítica avaliativa do formando após essa exposição a prática da observação participante, resultando assim, num dinamismo que envolve escolhas. Os autores primam que é a partir da prática, que o estudante - futuro profissional - modelaram sua carreira mediante tais vivências.

Ainda conforme Pimenta e Lima (2008), é no estágio que há uma oportunidade diferenciada em perspectivar a aprendizagem da docência em vistas dum fazer que oportuniza a revisão de práticas, lugar que o aluno futuro-docente se coloca no lugar de seus mestres e estes, tem a oportunidade de aprimorar-se pela função formadora destacando assim, um funcionamento altamente dialético desse processo.

Essa revisão de práticas é, além de consequência do processo de aprendizagem dos aspectos teóricos assimilados em outros momentos na formação inicial, também se configura como uma forma significativa de incorporar o hábito da criticidade ao exercício da profissão docente, relacionado ao que fora pontuado por meio de Saviani (2008).

Destacamos também, o papel regulador da Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008 que dispõe sobre o estágio de estudante, dando conceito sobre o que vem a ser o estágio para o estudante, finalidades e etc. A referida lei está organizada em 06 capítulos, a saber: I - Da definição, classificação e relações de estágio, II - Da instituição de ensino, III - Da parte concedente, IV - Do estagiário, V - Da fiscalização e VI - Das disposições gerais.

Conforme capítulo I, a saber:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa a preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Brasil, 2008).

O estágio pode ser obrigatório quando é parte integrante dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, e não-obrigatório, também conhecido como estágio remunerado. No capítulo II, a lei apresenta quais são as responsabilidades da instituição de ensino à qual o aluno faz parte. Entre elas estão: avaliar a adequação do campo de estágio, fornecer professor-orientador ao aluno e celebrar termo de compromisso entre campo de estágio e discente.

Algo muito importante, mas que passa despercebido constantemente é o seguro contra acidentes pessoais apresentado no capítulo III. Quer seja de responsabilidade do contratante (estágio remunerado), quer seja de responsabilidade da instituição de ensino (estágio obrigatório) o seguro quase nunca recebe o destaque que merece e muitos estagiários sequer sabem de sua existência.



No capítulo IV o item que chama bastante atenção é a possibilidade da redução da carga horária do estágio quando o estagiário estiver em período de provas e demais atividades de cunho avaliativo em sua instituição formadora. Assim como o seguro, essa redução de carga horária não é um direito conhecido por grande parte dos alunos que estão no estágio.

179

A partir das menções feitas a respeito do estágio curricular supervisionado mencionamos aqui, a organização em específico deste, no curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Maranhão o estágio é voltado para a docência e se organiza em três disciplinas, a saber: Estágio Curricular I - Planejamento, Estágio Curricular II - Ensino Fundamental e Estágio Curricular III - Ensino Médio.

O estágio curricular tem grande importância na formação dos alunos, conforme discutem Almeida e Pimenta (2014, p. 73) “[..]. Em períodos de estágio, os conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo construídos no exercício da profissão”. De acordo com a Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nas inteligências dos seus artigos 61 e 82 que dispõem:

Art. 61 - Os estágios supervisionados constam de atividades de prática pré-profissional, exercidas em situações reais de trabalho, nos termos da legislação em vigor. Parágrafo único - Para cada aluno é obrigatório a integralização da carga horária total do estágio previsto no currículo pleno do curso, nela podendo ser incluídas as horas destinadas ao planejamento, orientação paralela e avaliação das atividades. Art. 82 - os sistemas de ensino estabelecerão as normas para a realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição (Brasil, 1996).

E, segundo a Lei Federal nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, que tem como objeto (dentre outros), a definição, a classificação e as relações de estágio, donde, constata-se sua definição enquanto ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

O estágio tem um lugar de destaque no processo formativo, pois é nele que o licenciado encontra o contexto natural de ensino, que é a aula. No ensino, o estagiário experimenta o que é reger uma classe, e por meio disso, aprende a ser protagonista na profissão, exercita a autonomia docente e assume autoridade profissional (Souza; Martins, 2012. p. 14). Dessa forma, é no estágio que o futuro profissional experiencia sua auto responsabilidade sobre o ato de ensinar e sentir que os alunos confiam na sua liderança em sala de aula. Além



disso, é nele que o futuro docente aprende a tomar por conta própria as decisões profissionais, desenvolver métodos de ensino e estabelecer didática.

4 Estágio em construção: nossos relatos

O estágio no curso de Letras Libras está dividido em três etapas. A primeira consiste no laboratório que incide na elaboração de instrumentos técnicos que utilizamos na sala de aula, tais como: planejamento, plano de aula, bem como, leitura de leis e resoluções que amparam o estágio curricular obrigatório. A segunda etapa consiste no estágio do ensino fundamental e a terceira, do ensino médio. Ponderamos, no entanto, que o relato se destina apenas ao estágio I e II.

O estágio propriamente dito, que é na escola, é dividido em dois momentos, a fase de observação e a regência. Na fase da observação pontuamos comportamento da escola, a didática da professora, relação professor-aluno, gestão da escola, atividades escolares.

4.1 Fase de observações

Durante a fase de observações constatamos diversos problemas que a escola está inserida, sobretudo a partir de 2020, pós pandemia. É notório que a escola pública possui diversos problemas, dentre os quais citamos os estruturais, insuficiência de recursos pedagógicos e falta de conectividade. Porém, após a epidemia de COVID- 19 os problemas das escolas estão para além dos estruturais. A escola está inserida em contextos diversos, sobretudo, de problemas emocionais e psicológicos. Muitos alunos apresentam transtornos de ansiedade ocasionados pela perda de entes queridos em virtude da COVID- 19. É nesse contexto que a educação está inserida, é nesse embate que o professor tem que trabalhar.

A escola pública possui muitos problemas que influenciam no processo de aprendizagem dos alunos, dentre eles, a carência dos recursos, deste modo pensar numa aula diferente com exposição em data show é desafiador. Em muitas escolas não há e quando tem é somente um para a escola inteira, nesse caso se faz necessário agendar antecipadamente como é o caso da escola que estagiamos.

A metodologia de trabalho mais comum dos trabalhos em sala de aula são aulas teóricas copiadas no quadro, atividades impressas relacionadas ao conteúdo trabalhado, visto que o tempo de aula é curto. Por isso, trabalhar com atividades impressas se torna uma prática mais viável e ágil.

Os alunos, em sua grande maioria, são ligados no celular constantemente. Durante a observação detectamos alunos ouvindo músicas com fone de ouvido sem fio, outros se juntavam em grupo para ver vídeos em Instagram, outros para jogarem, as meninas em sua grande maioria adoram fazer vídeos TikTok, sobretudo, as alunas do Ensino Fundamental, ou mesmo ouvir música e dormir.



Dormir era a prática mais comum aos alunos do Ensino Médio. Os professores disputam o tempo todo com os celulares. Alguns professores chegam a pedir os celulares durante a aula para devolver ao final.

181

Os professores propõem as atividades, mas há desinteresse por parte dos alunos. Eles possuem dificuldades com a escrita, leitura, oralidade e não possuem materiais básicos para estudar, ou seja, lápis, caneta, borracha e pedem emprestado uns aos outros.

Percebemos o descomprometimento dos próprios docentes com a educação, pois, há docentes que faltam e isso gera um grande transtorno na rotina da instituição, a saber: várias turmas ociosas pelo fato da escola não contar com todos os profissionais que necessita e em alguns casos professores tendo que “adiantar horário” trabalhando em “duas turmas”, ou seja, o professor passa uma atividade em turma enquanto desenvolve o trabalho em outra. Esse fato é mais comum do que se possa imaginar.

4.2 O livro didático

Os livros didáticos são em números insuficientes. Dificilmente há uma turma que todos têm, por isso, os livros não são utilizados. Os professores relatam que os livros didáticos são um verdadeiro desafio, pois, os alunos não os trazem para a escola, mesmo a professora trabalhando constantemente e unicamente com o livro; outro elemento a destacar é o fato de os professores apontarem que o nível do livro ‘não está de acordo com os dos alunos’, por isso, se faz necessário adequações, assim preparam aulas mais simples em uma folha, imprime e distribui aos alunos.

Os livros adotados no Ensino Fundamental foram:

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua portuguesa: Leitura, produção de texto e linguagem**- 6º. São Paulo: Moderna, 2018.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua portuguesa: Leitura, produção de texto e linguagem**- 7º. São Paulo: Moderna, 2018.

E no Ensino Médio:

CAMPOS, Maria Tereza Rangel Arruda; ODA, Lucas Sanches. **Multiversos: Língua Portuguesa: Ensino Médio**. São Paulo: FTD, 2020.

4.3 A relação das estagiárias e professora supervisora.

A primeira experiência quando iniciamos o estágio nas escolas foi no Ensino Fundamental nas turmas do 6º e 7º ano. Uma professora de português nos foi apresentada para que fosse nossa técnica supervisora. Ela foi muito gentil desde o início apresentando os conteúdos que ela estava trabalhando e falando um pouco do perfil da escola, dos alunos, das dificuldades do dia a dia. A professora técnica nos apresentou seu plano de trabalho e os conteúdos que



trabalharia até o dia da prova e ao longo do estágio nos deu todo suporte necessário para o desenvolvimento das atividades, inclusive, para a regência.

182

No Ensino Médio não foi diferente apesar do estágio ser em uma outra escola, a professora técnica do 1º ano que ministra a disciplina de Português e Literatura foi designada para ser nossa técnica e gentilmente nos explicou a dinâmica da escola e seu plano de trabalho para que nós pudéssemos nos adequar ao conteúdo que já estava sendo trabalhado.

4.4 A vivência na sala dos professores

O fato de serem todos professores e compartilharem das mesmas dificuldades não implica dizer que todos são amigos, entretanto, a sala de professores também constitui espaço de conflitos entre docentes e divergências com a gestão, coordenação, entraves políticos.

Durante a vivência na sala dos professores nós ouvíamos sempre os professores emitir juízos de valor sobre seus alunos que eles eram desinteressados e no meio do ano alguns já estavam reprovados. Uma semana após a prova a conversa era a nota baixa dos alunos, que as questões das provas eram idênticas às atividades realizadas em sala de aula, mas mesmo assim, os alunos não conseguiam desenvolver as questões.

A queixa dos professores é parecida e os julgamentos são sempre os mesmos: “alguns não se interessam”, “nessa turma não tem ninguém que se salve”, “alguns alunos não tem vontade de aprender”, “esses alunos não tem jeito”. Esses são alguns julgamentos que os professores expressam sobre seus alunos na sala dos professores. Alguns deram boas-vindas aos estagiários que são futuros professores, mas a maioria dá boas vindas ironizando pela escolha de ser professor.

Se há um distanciamento entre os docentes das mesmas áreas, entre as áreas interdisciplinares é que não existe diálogo nenhum. Cada professor possui um dia de planejamento que é chamado PL, este deveria ser realizado na própria escola, porém, isso não ocorre. Cada professor faz seu planejamento individualmente em suas casas.

4.5 Período de regência

Concluído a fase de observação partimos para a regência propriamente dita e durante a observação pudemos perceber um ambiente de sala de aula bem heterogêneo. Cada aluno possui uma particularidade e constituinte de experiência de vida e ainda dinâmicos o que nos trouxe dificuldades na regência, pois, muitos deles gostavam de conversas paralelas e mantê-los atentos durante toda a aula tornou-se um verdadeiro angustiante.

No tocante a elaboração dos planos de aulas tivemos um pouco de dificuldades, sobretudo, porque os níveis dos alunos são diferentes uns dos outros em que pese fazermos planos de aula referentes a Língua Portuguesa que não é a



disciplina alvo do Letras Libras, mas, com a orientação das professoras técnicas os planos foram sendo desenvolvidos e lapidados.

O estágio foi satisfatório, pois, nos proporcionou uma vivência real de trabalho e adquirimos experiência profissional, compromisso com a educação, valorizamos aspectos como a assiduidade, pontualidade. Compreendemos com essa experiência que o trabalho não é isolado, para que ele seja bem-sucedido não depende só do professor, mas depende de toda uma equipe articulada com planejamento e execução coletiva.

Nesses pressupostos citados acima, compreendemos a importância da gestão democrática, modelo de gestão que permite a transparência, participação e democracia. A avaliação de modo geral do estágio foi positiva, produtiva. Os momentos foram de aquisição de conhecimento pleno, aprendemos a usar com os instrumentais que não sabíamos trabalhar anteriormente. Buscamos a revisão de autores que falassem sobre gestão e os aspectos legais que o norteiam e citamos como exemplo a LDB.

Diante o universo de aprendizagens a mais significativa foi a relação de contato professor/aluno, gestor/professor e relação gestor/aluno. O trabalho em escolas e níveis diferentes permitiu-nos novas aprendizagens, sobretudo, novas estratégias no âmbito profissional e isso nos instigou a pesquisar na construção de conhecimento através de novas experiências.

Nessa perspectiva de aprendizagens ponderamos sobre os pressupostos de Libâneo (2013), que indica caminhos importantes sobre a gestão. O autor aponta sobre a gestão, porém, numa perspectiva democrática e aponta que “liderar é a capacidade de influenciar, motivar, integrar e organizar pessoas e grupos a trabalharem para a consecução de objetivos” (Libâneo, 2013, p. 80).

Parte-se do pressuposto que todos devem ser envolvidos na gestão escolar e que ela não deve ser vertical e impositiva, mas toda a comunidade escolar deve se envolver na gestão e é até mesmo como forma de controle social. Ademais, o estágio foi contributivo para o fechamento de um ciclo.

Apesar dos benefícios há algumas desvantagens no que se refere ao estágio de Letras Libras, sobretudo, no que se refere a própria formação básica, pois, nós estagiárias somos designadas para escolas regulares municipais e estaduais que não há a disciplina de Libras no currículo porque não há de fato a libras na matriz curricular da educação básica, e, portanto, nós nos encaixamos na disciplina de português para haver a regência, caso contrário não há estágio e consequentemente formação.

A disciplina Libras em vez de estar como principal, adentra o currículo como secundária, pois, as aulas de libras no estágio obrigatório ocorrem de forma interdisciplinar, ou seja, em determinados momentos planejado junto à professora regente e trabalhamos com a libras com conteúdos básicos, tais como: alfabeto manual, léxicos de cores, animais, materiais escolares.

No estágio do ensino médio tivemos dois momentos em que podemos trabalhar a libras. A primeira foi em alusão ao dia nacional do surdo, dia 26 de



setembro, ocasião que ministramos oficinas de libras e desmistificamos mitos sobre ela, bem como, esclarecemos sobre preceitos legais que a legitimam como status de língua.

184

A segunda oportunidade foi ao final do estágio, momento que aprofundamos mais sobre os léxicos da Libras, tais como: animais, cores, materiais escolares. Esse momento foi muito prazeroso, pois, todos os alunos se envolveram na oficina e gostaram de aprender os vocabulários.

No que se refere a parte concedente, no caso aqui em questão, é a escola. Ela deve indicar um funcionário de seu quadro pessoal com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário para orientar e supervisionar estagiários simultaneamente. Ou seja, além da orientação na instituição de ensino a concedente também deverá ter de indicar um profissional para acompanhar as atividades do estagiário, orientando-o para caminhos viáveis.

Chamamos atenção para uma lacuna nesse quesito abordado acima, pois, o técnico de estágio, conforme, preceitua a lei de estágio deve ter a mesma formação das discentes, porém, não tivemos essa oportunidade em nenhuma das etapas que passamos, visto que não estagiamos na nossa área de estudos, pois, conforme dito anteriormente não há a inclusão da disciplina Libras na educação básica.

5 Considerações finais

Como apresentado inicialmente, o objetivo deste relato é refletir sobre a formação docente proporcionada a partir de uma experiência de estágio ocorrida durante a formação no curso de Letras Libras na UFMA, o qual contribuiu para ampliação de conhecimentos teóricos e práticos.

As autoras optaram por relatar as suas experiências perpassando por reflexões teóricas apreendidas ao longo do curso, além de suscitar novos questionamentos sobre a prática do estágio. Ainda, como desafios, o estágio curricular obrigatório foi significativo e produtivo para nossa futura atuação de trabalho. Nós enquanto discentes do curso de Licenciatura consideramos de suma importância essa pré-atuação no mercado de trabalho, pois, nos permite vivenciar realidades da escola sem máscaras.

A escola é um ambiente que não se permite disfarces. Ela é e se mostra como verdadeiramente é. A escola possui um ambiente com pessoas heterogêneas, desde o corpo docente, coordenação e principalmente o alunado.

Os resultados deste trabalho apontam que o estágio curricular obrigatório possibilita para um fazer pedagógico, ter experiência com a docência, mas indicam uma lacuna e um desafio a ser superado na formação dos futuros professores de libras, a saber: a não ministração de aulas de libras no campo de estágio, pois, o campo de estágio são escolas regulares que são ministradas disciplinas de Língua Portuguesa e a disciplina Libras entra secundariamente.



Diante das experiências vividas durante os estágios II e III, podemos concluir que é de suma importância esse momento em sala de aula, o quanto ele contribui para a formação e reflexão sobre o que é ser professor, qual o papel a desenvolver diante dos seus alunos e a liderança em sala de aula.

185

Referências

- BRASIL. Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em 11. dez. 2022. Acesso em 14/07/2023.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as leis de diretrizes e bases da educação.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: 14/07/2023
- CAMPOS, Maria Tereza Rangel Arruda; ODA, Lucas Sanches. **Multiversos: Língua Portuguesa: Ensino Médio.** São Paulo: FTD, 2020
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: Teoria e prática.** São Paulo: Heccus editora, 2013.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2008.
- SAVIANE, Demerval. **A pedagogia no Brasil: História e teoria.** Campinas, SP. Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).
- SOUZA, Ester Maria de Figueiredo Souza. MARTINS, Angela Maria Gusmão Santos. Estágio supervisionado nos cursos de licenciatura: pesquisa, extensão e docência. **Revista Praxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 8, n. 13, p. 143-156, 2012. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/711/597>
- ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua portuguesa: Leitura, produção de texto e linguagem- 6º.** São Paulo: Moderna, 2018.
- ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua portuguesa: Leitura, produção de texto e linguagem- 7º.** São Paulo: Moderna, 2018.



LETRAMENTO VISUAL AOS ESTUDANTES SURDOS NA AQUISIÇÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA **186**

Shirley Vihalva²⁸
Simone Pereira Pinheiro²⁹

1 Introdução

A linguagem está em todo lugar, seja na música, nas interações com os animais, na fotografia, na carta, no gesto, na televisão, nas línguas orais e nas línguas de sinais. Por isso é a capacidade que o ser humano produz, desenvolve e manifesta.

Porém, para uma criança produzir, desenvolver e manifestar uma linguagem, ou seja, adquirir uma língua, há todo processo de aquisição, desenvolvimento e influência de fatores para que possa comunicar e compreender toda estrutura de uma fala/sinalização. Segundo Chomsky:

A capacidade de compreender e produzir a linguagem advém de princípios universais que constituem o órgão da linguagem, princípios estes também chamados de gramática universal (GU). Quando há estímulos externos na aquisição de determinada língua, esse órgão age sobre esse estímulo e produz a aquisição de uma língua específica. (Chomsky, *apud* Oliveira; Pereira, 2019, p.3).

Por outro lado, a teoria sociointeracionista de Vygotsky, como coloca Figueiredo (2019):

Assim, de acordo com Vygotsky(1998a), os fatores biológicos não são suficientes para fazer com que a criança adquira uma língua e se desenvolva cognitivamente. É necessária uma contribuição do meio social, concretizada nas interações que os adultos têm com a criança. Essas interações têm, de acordo com Vygotsky(1998a), uma função de ensino, na medida em que adulto usa a língua para se comunicar com a criança e para guiá-la em algumas tarefas. (p.18-19).

Muitos estudantes surdos, seja em qualquer faixa etária ou nível de ensino e por minha experiência como professora surda de língua de sinais, chegam à escola em diferentes etapas de comunicação, um com sinais caseiros, outros com gestos naturais que podem ser estudados segundo Cuxac (2000), alguns aprenderam um pouco de Libras, porém as fases da aquisição da língua não chegam suficiente para o ensino contextual do conteúdo disciplinar. Assim, pode-se observar que os estudantes surdos não têm uma língua estruturada como esperado quando matriculado na escola.

²⁸ Mestre em Linguística pela UFSC. Professora de Libras pela UFMS.

²⁹ Pós-graduanda em Atendimento e Educação de Surdos em Espaços Escolares pela UFMS; Professora de Libras pela Prefeitura Municipal de Paço do Lumiar/MA e Prefeitura Municipal de São Luís/MA.



Quando o estudante apresenta a ausência da aquisição da Libras, durante os seus estudos, dentro de um ambiente escolar ou durante uma conversação rotineira, nesse caso apresentando nitidez, ou seja, não possui uma comunicação fluida que contribua no desenvolvimento das atividades escolares, significando contornando a inviabilidade a sua língua. Porém, para ter uma língua, é necessário, primeiramente, a aquisição, ou seja, primeiro contato com a língua materna, a Libras. Nesse caso, é possível acrescentar ao ensino dos estudantes surdos dentro da metodologia de ensino de língua “uma linguagem visual, imagética, de expressão corporal e de representações artísticas”, que ainda possa incluir a cultura surda, a arte surda e a literatura surda. Segundo as autoras Basso, Strobel e Masutti (2019):

De outro lado, se analisarmos as experiências que ocorreram nos espaços escolares onde houve a possibilidade do encontro surdo-surdo também se evidencia uma metodologia que coloca em perspectiva uma forma própria de criação no que concerne aos aspectos de uma linguagem visual, imagética, de expressão corporal e de representações artísticas. Ou seja, as práticas sociodiscursivas de elaboração textual refletem diferentes níveis e representações dentro das esferas institucionais como escola, igreja, associações etc. (p.13).

No entanto, é importante ressaltar que o ensino de aprendizagem da Libras, de instrução, e da Língua Portuguesa, modalidade escrita, é essencial para ser aplicado a este público-alvo buscando autonomia em expressar, dialogar e redigir um texto.

Na sala de atendimento educacional especializado e salas regulares, muitos estudantes surdos, com faixa etária variável, matriculados, sem a aquisição das duas línguas, a Língua Brasileira de Sinais, sua língua materna e a Língua Portuguesa, como segunda língua como a falta de aprendizagem dos estudos das disciplinas mesmo com a presença de um professor regente, um intérprete de Libras, a interação de comunicação no ambiente escolar.

Assim, a língua de INSTRUÇÃO e de ENSINO do português como segunda língua, a língua de COMUNICAÇÃO e INTERAÇÃO em sala de aula, na escola, na educação bilíngue de surdos, é a Libras. Este princípio precisa ser respeitado. Conforme aponta Silva da Cruz *et al.* (2021).

A característica do letramento ocorre em duas línguas, a língua de sinais e a língua portuguesa escrita para o processo de aquisição, incluindo os artefatos. A pesquisadora Fernandes (2006), descreve:

Disso discorre que essa discussão envolve letramento para surdos, já que estão envolvidas reflexões sobre duas línguas e não apenas sobre a língua majoritária. Aprender o português decorrerá do significado que essa língua assume nas práticas sociais (com destaque as escolares) para as crianças e jovens surdos. E esse valor só poderá ser conhecido por meio da língua de sinais. O letramento na língua portuguesa, portanto, é dependente da constituição de seu sentido na língua brasileira de sinais (p.07).



Há uma grande privação da língua do estudante ao ser matriculado em uma escola, a despeito disso, é necessário reverter este quadro para o desenvolvimento da aprendizagem da língua nas escolas, solucionando as práticas metodológicas de ensino do letramento para o desenvolvimento da língua.

188

2 Experiência profissional em sala de AEE com os estudantes surdos

A autora deste artigo iniciou seus primeiros estudos acadêmicos pela FAMA, Faculdade Athenas Maranhense, graduação em Letras-Licenciatura em Português, cujo título da monografia foi: *Formação de Professores de Língua Portuguesa como Segunda Língua (L2) para Surdos*, defendida em 2012; especializada em Libras pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF), cujo título do artigo de conclusão do curso foi: *Educação dos Surdos na Escola Unidade Integrada José Maria Ramos do Município de Paço do Lumiar*, concluído em 2013; também especialista pela Universidade Estadual do Maranhão/Núcleo de Tecnologias para a Educação (UEMA/UEMANET) em Educação Especial/Inclusiva, com o título do artigo: *A aplicabilidade das L1 E L2 com Alunos Surdos em Sala de AEE: as implicações quanto às práticas pedagógicas do ensino aprendizagem do AEE*, concluída em 2019; e ainda especialista pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) em Práticas Assertivas em Didática da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos(EJA), sob título do memorial, *Ressignificação da Minha Formação Identitária como Docente Surda em 2022*.

Iniciou sua vida profissional aos 22 anos, como instrutora de Libras, pelo Centro de Ensino de Apoio à Pessoa com Surdez (CAS), atuando em sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala bilíngue, projeto do curso de Libras Kids para crianças ouvintes, e curso de Libras para adultos ouvintes, Língua Portuguesa da modalidade escrita para cursistas surdos que cursavam o curso de Libras na instituição. Atuou pela Escola de Governo e Gestão Municipal (EGGEM) ministrando o curso de Libras aos funcionários não ouvintes. Atualmente, é professora de Libras pela rede municipal de Paço do Lumiar/MA, em sala de AEE, professora intérprete de Libras pela rede municipal de São José de Ribamar/MA, em sala bilíngue, professora da Educação Fundamental - Anos iniciais - 1º ao 5º - pela rede municipal de São Luís/MA. Professora de Libras pelo Instituto William Stokoe, aos cursistas não surdos. Orientadora voluntária e revisora de textos dos trabalhos de conclusão aos acadêmicos surdos, pesquisadora de linguística e educação de surdos.

3 Processo de aquisição da Libras e da língua portuguesa

Crianças surdas de pai ouvinte e mãe ouvinte tendem a ter privatização na aquisição da Libras, chegam à escola sem nenhum acesso a sua língua materna e da Língua Portuguesa, língua adicional gerando complicações nas disciplinas curriculares. Devido aos pais não utilizarem a língua de sinais resultando em uma comunicação inacessível, falta de identidade, cultura surdo, e



recorrência da ausência de interação com seus pares, pode ser que ocorra sinais caseiros ou gestos naturais, no seio familiar, no entanto, da mesma forma, acontecerá a carência de compreensão na comunicação/interação e nas disciplinas no ambiente escolar, embora, ocasionando, tardiamente, a aquisição de sua língua de referência. Nas palavras de Fernandes (2006):

189

Situa-se um grande paradoxo na educação linguística dos surdos na atualidade: chegam à escola sem língua materna, são obrigados a aprender uma “segunda língua” que possui uma natureza ambígua: é, ao mesmo tempo, objeto de conhecimento e elemento mediador no processo dos demais conteúdos escolares pelos surdos (p.08).

Criança surda de pai surdo e mãe surda, tendem a ter grande chance de aprendizado na aquisição da Libras e da Língua Portuguesa, chegam à escola com acesso a sua língua materna e da Língua Portuguesa, língua adicional, gerando grandes aprendizados nas disciplinas curriculares. Devido aos pais utilizarem/ interagirem com/a língua de sinais ocorrendo uma compreensão de comunicação bem visível, identidade, cultura surda no seio familiar, no entanto, ao chegar à escola terá um aprendizado muito melhor na compreensão de comunicação/interação e nas disciplinas no ambiente escolar. Vejamos o que diz Karnopp (2004) a respeito da aquisição:

[...] Uma criança surda que nasce em um ambiente onde os pais utilizam a língua de sinais adquirirá tal língua da mesma forma que as crianças ouvintes adquirem uma língua oral. Assim, as crianças surdas adquirem a língua de sinais que está à sua volta sem nenhuma instrução especial. Elas começam a produzir sinais, mais ou menos na mesma idade em que as crianças ouvintes começam a falar, e atravessam os mesmos estágios de desenvolvimento linguístico das línguas naturais. [...] (p.81).

A criança surda adquire a aquisição, sendo que de forma visual espacial. Ocorrendo de forma natural o processo de aquisição, comunicação, interação. Isso ocorre quando os pais são surdos ou pai surdo/não surdo, fluente da língua ou mãe surda/não surda, fluente da língua. Karnopp (2004) cita:

Considerando os aspectos universais das línguas humanas, conforme mencionado anteriormente, é natural que surdos, filhos de surdos, expostos à língua de sinais desde o nascimento, apresentam um paralelo em relação aos estágios de aquisição das línguas orais. Crianças surdas inicialmente balbuciam com as mãos, começam então a produzir enunciados com um único sinal (semelhante aos enunciados de uma palavra que ocorrem nas línguas orais), enunciados de dois sinais e, em seguida, combinam sinais, formando sentenças simples (p.81).

É natural quando uma criança surda sinaliza com um ou dois repertórios lexicais, frases desestruturadas, pois estão ocorrendo os primeiros contatos com a língua, é natural ter erros nas configurações de mãos. No entanto, iniciam dessa forma o processo de aquisição de sua língua.



4 Metodologia

190

A metodologia realizou-se pela pesquisa bibliográfica, com base elaborada em material já publicado (Gil, 2022) e da autora Shirley Vilhalva (2023) e Faria do Nascimento (2021), sobre como é feito o processo de letramento da criança surda. Pesquisa experimental, constitui delineamento mais prestigiado nos meios científicos (Gil, 2022), realizou-se na Unidade de Educação Básica (UEB) Monteiro Lobato, no município de Paço do Lumiar, com o estudante surdo de 11 anos, em sala de AEE, turno matutino, sendo que, o mesmo, somente, utilizava razoavelmente, sinais caseiros para comunicar com a família não ouvinte e no ambiente escolar, no entanto, não apresentava domínio da Libras e na escrita da língua portuguesa, incluindo a presença de uma professora Surda e uma professora de AEE.

Apresentou ao estudante, os cartões plastificados sobre frutas, imagens coloridas, alfabeto datilológico da Libras e da língua portuguesa, bem visíveis para a sinalização. A professora de Libras sinalizava os sinais das imagens, reconhecendo ou não, os sinais, em seguida. O estudante respondeu em sinal caseiro a imagem apresentada de forma visual, às vezes sinalizava de forma correta na Libras como por exemplo, o sinal de banana, já conhecia e sinalizava. Todavia, a professora surda interagiu na conversação de forma sinalizada, para que o estudante sentisse a percepção identitária surda.

Também, o estudante não sabia o seu sinal e o seu nome, então em todo o atendimento, a professora apresentava as fotografias das professoras de Libras, de AEE e do próprio estudante, que constava no mural. O estudante sinalizava os sinais de batismo das professoras e do próprio estudante através das fotografias de forma visual, com isso, o estudante aprendia de forma natural, mas não conseguia identificar o seu sinal e das professoras pois esquecia e confundia e o alfabeto através do material impresso. Sobre o alfabeto datilológico, confundia a datilologia, às vezes esquecia.

Durante a Pesquisa descritiva, constitui, portanto, uma modalidade de pesquisa em que a própria história dos indivíduos é o objeto de estudo (Gil, 2022), analisou-se que o estudante não tinha uma língua ao ser matriculado na escola e não tinha pares surdos, ou seja, outras crianças surdas para interagir e ter contato com a Língua, somente contato com a professora surda, adulta, falante da língua e sequer não conseguia interagir através da Libras, somente por sinais caseiros utilizado com a sua família não ouvinte e na escola regular e fazia imitação da fala oral.

Ao olhar as imagens dos cartões sobre frutas, o estudante conseguia compreender a comunicação por visualidade, mas não conhecia os sinais da Libras utilizando sinais caseiros, porém só sinalizava o sinal da Libras, a fruta banana. No entanto, já reconhece os sinais de frutas toda vez que a professora apresentava os cartões referentes a frutas. Em relação aos sinais das professoras e do próprio estudante, não conseguia memorizar com rapidez. Porém, já reconhece



os sinais das professoras e do próprio. Já sabe fazer a datilologia de seu primeiro nome. Já sinaliza sinal de verbo PODER-NÃO durante a sinalização quando quer expressar e a professora surda usar a conversação em Libras. Para Silva da Cruz *et al.* (2021), a interlíngua acontece:

191

Interlíngua é a produção linguística do indivíduo enquanto aprende ou adquire uma língua adicional, no caso, em estudo, dos aprendizes surdos enquanto aprendem o português escrito. As produções escritas inicialmente podem carregar a estrutura da língua de sinais com o léxico do português, mas à medida que vão aprofundando seus conhecimentos na segunda língua, os textos escritos por estudantes surdos vão se aproximando mais da estrutura do português formal. (p.38).

Sobre a interlíngua, observou-se que o estudante aprendeu a língua, de ensino, de instrução, adicional, de comunicação, de interação. Observou-se uma pedagogia visual, em que o estudante aprendia e interagia por meio da experiência visual. É essencial que durante o ensino não é somente ensinar, e sim, utilizar a conversação em Libras, para que o estudante surdo possa se identificar como surdo, a perceber/reconhecer os sinais e começar a sinalizar, essencialmente, conhecer a singularidade do estudante surdo, para compreender os seus anseios e ensinar de forma adequada e didaticamente., tendo acesso a sua língua de referência.

5 Considerações parciais

Todo estudante surdo ao ser matriculado em uma escola chega sem a sua língua materna, a língua brasileira de sinais, sem uma identidade, e não compreender o que acontece em sua volta. Por isso não é só ensinar que envolve, é preciso compreender a sua singularidade. Todavia é essencial, que todos os professores de salas bilíngues, salas regulares e sala de atendimento educacional especializado tenham formação pedagógica na área de estudos surdos, conhecimento da língua, da identidade, da cultura e principalmente do ensino bilíngue, pois este último, é indispensável como utilizar o ensino do letramento adequado, quando uma criança surda tem a privação de uma língua, desde que seja visual, porque o estudante surdo ver o mundo da visualidade espacialidade.

O estudante surdo ao ser matriculado em uma escola, chega com a privação de sua língua, devido os pais não serem surdos e sinalizadores da língua, acarretando o atraso em sua língua, nas disciplinas escolares e muitas vezes concluem os estudos sem conhecimentos e sendo cidadão sem uma língua de referência. E a escola deve buscar o ensino curricular adequado, o que infelizmente não é a realidade nas escolas brasileiras.

Assim, o estudante terá todo o processo de aprendizagem da aquisição de sua língua, e simultaneamente, terá a aprendizagem da língua portuguesa escrita, das disciplinas, uma ótima comunicação/interação com os seus pares surdos, com o ambiente escolar e como cidadão. É necessário, instruir primeiro a



língua materna aos estudantes surdos, também a respeito linguístico, identitário.

Referências

- BASSO, Idavania Maria de Sousa; STROBEL, Karin Lilian; MASUTTI, Mara. **Metodologia de Ensino de Libras-L1**. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasColemoL1/assets/631/TEXTO-BASE_SEM_AS_IMAGENS_.pdf. Acesso em 10 de maio de 2023.
- CUXAC, Christian. **La Langue des Signes Française**: Le Voies de l'iconicité. Paris: Ophrys. 2000.
- FERNANDES, Sueli. **Letramentos na Educação Bilíngue para Surdos**: Caminhos para a Prática Pedagógica. Disponível em: https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes_praticas_letramentos-surdos_2006.pdf. Acesso em: 16 junho 2023.
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **VYGOTSKY**: A Interação no Ensino/Aprendizagem de Línguas. 1. ed. Parábolas. São Paulo, 2019.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7 ed. Atlas. Barueri, 2022.
- KARNOPP, Lodenir Becker. Aquisição da linguagem por crianças surdas-investigações sobre o léxico. **Revista Unisinos**. 02 N. 01.jan/jun.2004(27-05-2021). Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6485>. Acesso em: 10 maio.2023.
- SILVA DA CRUZ, et al. DISPERS. SEESP. MEC. **Proposta Curricular para Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior**: Caderno V-Ensino Superior. 1. ed. Brasília, 2021.
- OLIVEIRA, Maria Vanessa Soares de; PEREIRA, Jocimario Alves. Teoria Gerativa e a Aquisição da Linguagem. In: **CONEDU: VI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. Fortaleza. Realize. 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA8_ID6144_24072019194411.pdf. Acesso em: 10 de maio.2023.
- VILHALVA, Shirley. **Caminho Inclusivo 3**. Alunos surdos e/ ou com deficiência auditiva incluídos em classes regulares: singularidades e desafios para o ensino remoto. Curso de Extensão. UFMS. 2023. Disponível em: <https://ava.ufms.br/mod/folder/view.php?id=635110>. Acesso em 10 de maio de 2023.



PROMOVENDO A ACESSIBILIDADE ESCOLAR: uma análise da atuação dos Tutores em Paço do Lumiar

193

Dayanne Priscilla Dias Castro e Pessoa
Kalyne Sued Santos Trindade
Thelma Helena Costa Chahini

1 Introdução

O número de matrículas de alunos considerados público-alvo da educação especial (PAEE) nas escolas comuns tem crescido nos últimos anos, segundo dados do Censo da Educação Básica de 2022, chegando a 94,2%, tendo um aumento de 29,3% comparado aos últimos 5 anos (Inep, 2023). Tal crescimento se deve às políticas públicas voltadas para a inclusão que vem se consolidando desde a década de 1990, a partir de discussões e da construção de uma concepção sobre inclusão educacional.

Essa crescente demanda de alunos reflete a esperança nas possibilidades da inclusão em salas de aulas regulares, mas também traz o assunto para o centro das discussões a respeito dos muitos desafios vividos, ainda hoje, quanto à sua implementação nas escolas, tais como buscar novas formas de ensino que garantam a participação de todos e que possam atender às diferentes necessidades educativas dos alunos, com turmas lotadas de alunos e com professores, que muitas das vezes, não possuem formação, adequada, na área da Educação Especial/Inclusiva.

Diante desse cenário, surge um novo profissional na escola regular com o objetivo, segundo Mousinho et al. (2010) de acompanhar o estudante em parceria com o professor, e que apesar das inúmeras expressões (facilitador escolar, assistente educacional, mediador escolar, cuidador), utilizaremos a de tutor escolar, pois assim são denominados os profissionais do município de Paço do Lumiar que trabalham diretamente com os estudantes pertencentes ao público alvo da Educação Especial, especificamente, neste caso, com os alunos com deficiência intelectual, entendidos aqui, como os alunos que demandam mais atenção para a realização de apoio e/ou suporte no ambiente escolar.

Mousinho et al. (2010), relata que esse profissional começa a ser citado mais intensamente a partir dos anos 2000, mas sem um registro sistemático, aparecendo já, desta forma, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), em 2008, como outras formas de apoio aos estudantes com necessidades educacionais específicas no contexto da sala de aula.

Enquanto na Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), os tutores se enquadram na categoria expressa pelo art. 3º como profissional de apoio escolar, ou seja, pessoas que exercem atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com



deficiência e atuam em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessárias, mas os diferenciam, excluindo-os de atividades técnicas ou procedimentos identificados como profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015). No entanto, não há uma regulamentação definida que estabeleça as funções do tutor escolar, dentro da perspectiva inclusiva, o que gera muitas questões de entendimentos sobre sua atuação. Permitindo, desse modo, que estados e municípios definam as atribuições desse profissional, de acordo com as necessidades de cada sistema.

Partindo da análise do ordenamento jurídico quanto à Educação Inclusiva e relacionando-a aos documentos municipais que tratam sobre o cargo do tutor, a presente pesquisa tem como objetivo analisar o trabalho dos tutores realizados no município em destaque, e compreender de que modo sua atuação vem contribuir para a inclusão dos alunos com deficiência intelectual no ambiente escolar.

Para a construção desta pesquisa, fez um levantamento bibliográfico sobre a temática, que revelou pouca literatura a respeito do referido assunto e diferentes entendimentos terminológicos acerca da palavra tutor, e de documentos oficiais que norteiam as políticas brasileiras de inclusão, bem como estão embasados em estudos de autores que levantam a importância da inclusão escolar dentro das salas de aula comuns e das discussões abordadas por pesquisadores (Mousinho *et al.* 2010; Lopes, 2018; Bezerra, 2020) sobre a atuação dos tutores escolares.

Por entender que esta função vem tomando maiores proporções e se tornando cada vez mais frequente nas escolas, tanto públicas quanto privadas, é que se faz necessário ampliar as pesquisas em torno das especificidades da função do tutor nas instituições de ensino afim de contribuir para o debate sobre os princípios da Educação Inclusiva.

2 O papel do tutor no contexto da educação inclusiva

Com o advento da Educação Inclusiva, preconizada pelos documentos internacionais e legitimada pela constituição, coube às escolas, segundo Mousinho *et al.* (2010), incluir crianças da Educação Especial em classes já existentes, em sua maioria, lotadas e com professores sem qualificação necessária para atender este público. Diante da situação, e de muitas demandas advindas com ela, surgiu um personagem que auxiliaria o professor dentro e fora da sala de aula, que de acordo com Mousinho *et al.* (2010), identificado como facilitador escolar, tutor escolar, assistente educacional e mediador escolar, que embora já se falasse sobre essa forma de mediação, ainda não havia registros sistemáticos.

Martins (2011), faz um levantamento nas legislações nacionais que se direcionam a tratar sobre a Educação Inclusiva e evidencia que desde a LDB 9394/96 já se advoga a necessidade de serviços de apoio especializado na escola



regular, perpassando pela Resolução do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica que sinaliza a presença de um profissional para apoio ao professor regente como uma das possibilidades para o desenvolvimento do trabalho na classe comum como consta no Parecer 17/2001:

195

É importante salientar o que se entende por serviço de apoio pedagógico especializado: são os serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando. Tais serviços podem ser desenvolvidos nas classes comuns, mediante atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis e de outros profissionais; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (Brasil, 2001).

Apesar de constar a indicação de um apoio pedagógico especializado na classe comum quando há frequência de alunos da Educação Especial, os documentos nacionais voltados à Educação Especial na Educação Básica, na perspectiva inclusiva, não conseguem responder certas lacunas acerca desse apoio e, na tentativa de esclarecer, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) vem definir o profissional de apoio como monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (Brasil, 2008), ocasionando um empobrecimento do profissional de apoio, retirando uma formação pedagógica voltada às questões da Educação Especial, como bem relata Martins (2011, p. 32):

Segundo o referido documento, o profissional responsável pelo apoio ao sujeito da Educação Especial nas classes regulares não se trata mais de um professor especializado, com atribuições de implementar, liderar e apoiar estratégias de flexibilização de adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas adequados aos sujeitos da Educação Especial. Outro tipo de profissional emerge nas ações escolares, para atuar no interior da classe comum com os alunos da Educação Especial na Educação Básica, denominado monitor ou cuidador, responsável pelo apoio aos sujeitos da Educação Especial em atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras ações que demandam auxílio constante no espaço escolar.

Posteriormente, tal apoio recebeu várias denominações como tutores, docentes de apoio educativo, facilitador, assistente pessoal (Prado, 2016), profissionais de apoio à inclusão escolar, estagiário de inclusão, auxiliar de ensino (Lopes, 2018) e a partir desta pesquisa, verificou-se também o termo acompanhante especializado, mas o cerne da questão, como bem aponta Bezerra (2020), é o fato de não haver uma regulamentação para o trabalho desse profissional, ocasionando expectativas e desentendimentos em relação à sua função.



Segundo Martins (2011), a reformulação do profissional de apoio designada pela PNEEPEI permitiu uma brecha na legislação para que redes estaduais e municipais recorressem à alternativa mais econômica para garantir a realização da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Desse modo, fica a cargo de estados e municípios a definição das atribuições do profissional de apoio, de acordo com as necessidades de cada sistema de ensino, e a forma de ingresso, pois como ressalta Bezerra (2020), há redes públicas de ensino em que esse profissional tem sido contratado através de processo seletivo específico ou, mesmo sem a existência de uma regulamentação da função, já tem sido efetivado por meio de concurso público, sendo este último o caso do município de Paço do Lumiar, no estado do Maranhão.

O município de Paço do Lumiar/MA promulgou a Lei n.º 733, de 20 de março de 2018, em que sanciona a criação dos cargos públicos efetivos de tutor e cuidador que, segundo o próprio documento, já pertenciam ao quadro funcional da administração direta do município (Paço do Lumiar, 2018), conferindo as atribuições do cargo, bem como jornada de trabalho de 40h semanais e tendo como requisito mínimo de formação o Ensino Médio.

Quadro 1: Atribuições para os cargos de tutor e cuidador do município de Paço do Lumiar.

Atribuições e requisitos para investidura	
Tutor	Cuidador
Esse acompanhante terá que ler as observações e os registros feitos no ato da matrícula para compreender indicações básicas contidas no histórico escolar do estudante com referência às necessidades educacionais específicas; Deslocar com segurança e adequadamente o estudante, a respeito dos cuidados que ele necessita de acordo com as funções estabelecidas para o tutor; Dará apoio às atividades de comunicação e interação social tanto no que diz respeito a aprendizagem por meio da interação professor/aluno, como da interação aluno/aluno, como também ajudar a manipular objetos, sentar, levantar, escrever, digitar, orientar-se espacialmente, brincar e outras; Observar regras de segurança no atendimento ao estudante e na utilização de materiais, equipamentos e instrumentos durante o desenvolvimento das rotinas diárias, observar as alterações físicas e de comportamentos, desestimulando a agressividade, dominar noções primárias de saúde; Acompanhar o estudante em atividades sociais e culturais programadas pela escola; Saber abordar os alunos para os cuidados pessoais, bem como auxiliá-lo nas atividades de vida diária e prática do cotidiano, como orientá-lo a realizar a higiene bucal	Sobre cuidados básicos de atividades de vida diária e prática do cotidiano dos alunos (dar lanche aos que apresentam dificuldades motoras dos membros superiores, realizar a higiene bucal após a alimentação e nos casos de sialorréia (saliva excessiva), e a higiene corporal/intima e trocas de fralda e o vestuário); Saber abordar os alunos para os cuidados pessoais, bem como auxiliá-lo para o uso do banheiro, auxiliar parcialmente ou realizar pelo aluno atividades de vestir, deambular ou locomover, manipular objetos, sentar, levantar, escrever, digitar, comunicar-se, orientar-se espacialmente, brincar e outras; Conhecer sobre adequação postural para a pessoa com pouca ou nenhuma mobilidade e movimento corporal nos cuidados necessários; Deslocar com segurança e adequadamente o aluno, a respeito dos cuidados que ele necessita de acordo com as funções estabelecidas para o cuidador; Compreender indicações básicas contidas no histórico escolar do aluno com referência às necessidades educacionais específicas; Observar regras de segurança no atendimento ao aluno e na utilização de materiais, equipamentos e instrumentos durante o desenvolvimento das rotinas diárias, observar as alterações físicas e de comportamentos,



após a alimentação e auxiliá-lo para o uso do banheiro se necessário. Prestar os primeiros socorros, quando necessário e/ou relatando as ocorrências não rotineiras à chefia imediata, para providências subsequentes.	desestimulando a agressividade, dominar noções primárias de saúde, acompanhar o aluno em atividades sociais e culturais programadas pela escola, atender mais de um aluno (um cuidador por escola dependendo da quantidade de estudantes com deficiência/comprometimento), observando os registros feitos no ato da matrícula. Prestar os primeiros socorros, quando necessário e/ou relatando as ocorrências não rotineiras à chefia imediata, para providências subsequentes.
--	---

Fonte: Lei n.º 733, de 20 de março de 2018 (Paço do Lumiar, 2018)

[Descrição do Quadro]. Quadro com duas colunas contendo as atribuições e requisitos para investidura no cargo de tutor e cuidador. [Fim da descrição].

Como já fora citado, anteriormente, tanto o cargo de tutor, quanto de cuidador, são denominações atribuídas ao profissional de apoio voltados à inclusão escolar, ora esses cargos aparecem simultaneamente, como é o caso do município de Paço do Lumiar, ora aparecem na figura de um apoio em detrimento de outro, ou em um único apoio que mescla entre as duas funções. Lopes (2018) destaca que, apesar das variadas denominações, esses profissionais, em sua maioria, assumem o mesmo cargo, com funções semelhantes, com algumas diferenciações nas atuações a depender do contexto de trabalho ou das redes de ensino que os contratam.

O tutor, de acordo com a lei, precisará ter conhecimento sobre as necessidades educacionais específicas dos alunos pertencentes ao público alvo da Educação Especial a partir do acesso ao histórico do aluno, e dará apoio às atividades de comunicação e interação social entre professor/aluno no que diz respeito à aprendizagem e interação social aluno/aluno, dentre outras especificações como acompanhar o estudante nas programações sociais e culturais da escola (Paço do Lumiar, 2018).

No entanto, há um documento que trata da organização e funcionamento da Educação Especial no Município de Paço do Lumiar, um caderno de orientações, criado pelo Departamento de Atendimento Educacional Especializado da Secretaria Municipal (Paço do Lumiar, 2022), em que enfatiza o perfil para o exercício de acompanhante especializado (tutor), além das citadas pela lei de criação do cargo, como avaliar e planejar estratégias de acordo com a necessidade da criança juntamente com a equipe escolar, podendo ainda receber orientações específicas, definidas em conjunto com a professora regente da sala de aula e/ou dos profissionais do atendimento educacional especializado (AEE) e da gestão pedagógica, além de viabilizar o suporte das necessidades educacionais e/ou pessoais, sem substituir a ação pedagógica do professor junto à criança com necessidade educacional específica.



As Diretrizes e Orientações Pedagógicas para o ano letivo de 2023 em Paço do Lumiar estabelece que a coordenação e a gestão escolar deverão envolver os demais profissionais do AEE como os tutores e cuidadores, no entanto não dá especificidades desse envolvimento, como incluí-los no planejamento escolar ou nas formações realizadas pela escola (Paço do Lumiar, 2023).

198

Corroboramos com Mousinho et al. (2010) sobre o tutor ser um aliado na inclusão de estudantes do público alvo da Educação Especial quanto a prestar apoio aos professores em sala de aula, auxiliando os alunos na realização de atividades, na aplicação de material de classe ou quando eles necessitam de atenção individual. A grande preocupação é que o tutor deixe de ser um auxiliar para assumir o papel de professor principal do aluno, assumindo atribuições didático-pedagógicas que são específicas dos docentes.

Por não haver referências quanto ao auxílio às questões relacionadas ao aspecto pedagógico é que o trabalho realizado pelo profissional de apoio pode ser mal compreendido, fazendo com que o professor regente possa delegar toda a responsabilidade do apoio sobre o aluno com necessidade educacional específica, invertendo, desse modo, os princípios da Educação Inclusiva.

3 Metodologia

Desenvolveu-se uma pesquisa exploratória, descritiva, com abordagem qualitativa. A pesquisa é definida como exploratória, visto que busca por informações sobre um determinado objeto, possibilitando o mapeamento e as condições de manifestação desse objeto estudado (Severino, 2013). A pesquisa descritiva, de acordo com Ludke e André (2022) se desenvolve em uma situação natural, sendo rico em dados descritivos, possuindo um plano aberto e flexível que permite analisar a realidade de forma complexa e contextualizada.

As etapas da pesquisa foram: a construção de um levantamento bibliográfico, sendo necessário a busca em livros e plataformas digitais por trabalhos científicos acerca do tema. Foram utilizadas as plataformas Capes, Google Acadêmico e Scielo, e os descritores utilizados foram "Educação Especial" e "Tutor". Importante registrar que muitos dos trabalhos que apareceram nas pesquisas eram voltados ao tutor de educação à distância.

Posteriormente a esta etapa, foi realizada a busca pelo ordenamento jurídico, do Estado e do Município, a fim de compreender a visão que os dispositivos legais possuem sobre o papel destes profissionais. Os documentos selecionados para a análise foram a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência - LBI (2015), a Lei n.º 733 de março de 2018, o Caderno de orientações da Educação Especial de Paço do Lumiar (2022) e as Diretrizes e orientações pedagógicas para o ano letivo de 2023 ambas do município de Paço do Lumiar e a Resolução n.º 291/2002 do Conselho Estadual de Educação sobre as normas para Educação Especial no Maranhão (Maranhão, 2002), entre outros que



serviram de suporte para a análise comparativa em relação aos dados coletados nas entrevistas.

199

A análise destes documentos nos possibilitou verificar qual a perspectiva das instâncias governamentais sobre o papel e importância dos tutores, além de verificar qual seria, de fato, a função desses profissionais em sala de aula, a fim de fazer uma relação com o que foi dito pelos tutores, em entrevista, e o que está previsto em lei, ou nos dispositivos que regem a política de educação no país.

O local da pesquisa foi uma escola pública do município de Paço do Lumiar. Os participantes da pesquisa são três tutores da instituição, que trabalham nos turnos manhã e tarde, o que permite acesso a estudantes com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental e nos anos finais do segmento. Dentre os participantes, duas são mulheres e um homem. Identificados neste estudo por T1, T2 e T3. O Tutor (T1), com 29 anos de idade, possui o ensino médio completo e acumula três anos de experiência como profissional efetiva na rede. O Tutor (T2), atualmente matriculado em um curso de graduação em pedagogia e psicologia, tem 21 anos de idade e faz parte do quadro de funcionários contratados, desempenhando suas funções na rede há 8 meses. O Tutor (T3), com 25 anos de idade, está cursando uma graduação com ênfase em tecnologia na área de radiologia e é membro efetivo da equipe, contribuindo com seu trabalho no município há 3 anos.

O critério de seleção da amostra foi não probabilístico e por acessibilidade, devido ao fato da inacessibilidade de toda a população objeto do estudo, portanto, foi preciso dar segmento a pesquisa utilizando-se a parte da população que se encontrava acessível na ocasião da pesquisa (Costa Neto, 2002).

Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, pois este tipo de entrevista possibilita que mesmo com a elaboração de um roteiro, possamos realizar uma pesquisa flexível, permitindo as necessárias adaptações durante a entrevista (Ludke e André, 2022). As entrevistas foram coletadas no próprio local de trabalho dos tutores, mediante leitura e assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), visando assegurar os direitos dos participantes da pesquisa. Foram gravadas com a permissão dos participantes.

Todos os procedimentos de coleta de dados levaram em consideração os aspectos éticos de pesquisas que envolvem seres humanos. As informações foram transcritas, através da plataforma Reshape, posteriormente analisadas e discutidas, qualitativamente. Os participantes foram esclarecidos em relação às etapas da pesquisa e obtiveram informações sobre a garantia de seus direitos e de que os resultados seriam divulgados por meio de um artigo científico, mantendo suas identidades preservadas.



4 Resultados, análise e discussões

Inicia-se apresentando os resultados obtidos a partir da análise realizada no ordenamento jurídico selecionado para discutir os achados deste estudo. A seguir, são apresentados os resultados das entrevistas semiestruturadas.

200

No cenário nacional, a LBI (2015), em seu art.4º, enfatiza que todas as pessoas com deficiência têm direito à igualdade de oportunidade e não devem sofrer discriminação de qualquer natureza. Nesse contexto, a inclusão parte do princípio da não discriminação, da equidade, do acesso e da permanência de estudantes com necessidades educacionais específicas nas instituições de ensino. É nesta perspectiva que a Lei n.º 733 de março de 2018 (Paço do Lumiar, 2018) visa a criação de cargos públicos para o município, prevendo a criação dos cargos de cuidadores e tutores em Paço do Lumiar/MA.

Conforme a referida lei, esses profissionais trabalhariam em regime de 40 horas semanais, com o salário que na época correspondia a um salário-mínimo, e o requisito básico para o cargo se restringia ao ensino médio completo, não sendo necessário curso superior e tão pouco cursos complementares.

É neste cenário que nos propomos a identificar como este trabalho está sendo realizado na escola *lócus* desde estudo, analisando se este vem sendo realizado na perspectiva da Educação Inclusiva, e quais os desafios vivenciados por estes profissionais em relação ao processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.

Em relação às entrevistas, foi perguntado aos participantes da pesquisa o quantitativo de estudantes com deficiência intelectual que eles davam suporte. Os relatos informam que: T1 disse atender quatro estudantes com deficiência intelectual; T2 falou que atende dois; T3 relatou que atende três estudantes.

Diante dos fatos, é necessário esclarecer que, em relação ao número de estudantes atendidos pelos tutores, o Projeto de Lei n.º 278/2016, que altera os artigos 3º e 28º da LBI, prevê a possibilidade do profissional de apoio escolar trabalhar com até três estudantes com deficiência (Brasil, 2016). Sendo assim, o tutor T1 está em desacordo com a referida lei, visto que atende quatro estudantes com deficiência. Sabemos que esta quantidade de atendimentos é alta, podendo causar sobrecarga ao trabalhador e prejuízo ao processo ensino aprendizagem de estudantes com deficiência, mesmo estando em consonância com a legislação.

Ainda em relação à questão anterior, Lopes (2018) ressalta que os profissionais de apoio escolar são necessários na medida em que há um aumento das matrículas de alunos pertencentes ao público alvo da educação especial, pois esses profissionais têm a finalidade de contribuir com os alunos que possuem limitações para a realização de suas atividades escolares, mas, a autora reitera que não são todos os estudantes que necessitam deste serviço e é necessário realizar uma avaliação para definir se há ou não a necessidade de um profissional de apoio para acompanhar determinada pessoa com deficiência.



Em consonância com a pesquisa desenvolvida por Lopes (2018) compreendemos que o papel desses profissionais é importante no contexto da inclusão, pois faz parte de uma rede de serviços de apoio, que como já destacamos, não substitui o papel do professor da sala de aula, mas vem a somar com este, contribuindo para a acessibilidade destes estudantes.

201

A segunda questão se refere à formação e orientação que os tutores recebem para poderem dar suporte aos alunos do público alvo da Educação Especial. A seguir, seus relatos:

Não, eu nunca recebi nenhuma instrução a respeito do município sobre essas coisas. Eu que procuro, eu procuro informações no Youtube ou às vezes, um curso grátis, alguma coisa assim. (...) não é nenhum curso que tenha certificado, essas coisas eu ainda não tenho. Eu estava até comentando com o J um tempo atrás. Mas eu procuro saber, para a gente poder saber como trabalhar, a gente encontra isso com facilidade no Youtube (T1);

Orientação do município, não. Mas, no momento eu estou graduando na área da Pedagogia e Psicologia. Eu tive a oportunidade de fazer alguns cursos na área da Educação Especial, certificados. Isso ajuda muito a gente na sala de aula com os alunos. Mas, fora isso, não (T2);

Não, não recebo nenhuma formação por parte do município. Eu sempre, procuro me aprimorar mais pela internet, no Youtube e em alguns sites que falam dos assuntos (T3).

Em relação à formação desses profissionais, é necessário ressaltar que a Lei n.º 733 de março de 2018, estabelece que a formação mínima para o cargo de tutor e cuidador é o ensino médio (Paço do Lumiar, 2018), não sendo exigido formação superior, mas fica subentendido a relevância desta formação inicial na área da educação e demais área afins e, também, deixamos registrado, a relevância da formação continuada na área da Educação Especial/Inclusiva.

Ainda sobre a mesma temática, a LBI (2015) ao falar dos profissionais de apoio, não aborda a formação mínima desses profissionais, deixando margem para que cada instituição decida qual será a qualificação para o exercício da função.

A presença dos alunos do público alvo da Educação Especial (PAEE), em classe comum, por durante cerca de 20 horas semanais, tem trazido tensão para os professores regentes e para a escola, que não tem sido resolvida com a oferta de um atendimento educacional especializado, atividades extraclasse, com duração de uma ou duas horas semanais. Assim, quando se contrata profissionais sem qualificação, portanto, mais baratos, para assistir a esses alunos na classe comum e na escola, isso pode trazer certo conforto para a escola, mas não garante a educação dos alunos do PAEE. (Lopes, 2018, pág. 41).

Como visto, a autora faz uma crítica pertinente à falta de regulamentação da profissão, e à qualificação dos profissionais que atuam como tutores e



cuidadores. Podemos destacar que o ordenamento jurídico não define uma formação específica para esses profissionais, porém, as instituições devem ao menos ofertar cursos de capacitação na área da Educação Especial/Inclusiva, visando um trabalho cooperativo entre esses profissionais, os docentes das salas de aula regulares e os profissionais das salas de recursos multifuncionais, em relação ao atendimento dos alunos do público alvo da Educação Especial.

Sobre à questão se estavam cientes dos documentos que norteiam o trabalho do tutor e as atribuições contidas nesses documentos são condizentes com o trabalho que desenvolvem em sala de aula. Os tutores falaram que:

Sim. Inclusive a gente faz muito mais. Como a gente estava comentando, o trabalho do tutor inclui tudo isso que está lá documentado em lei e eleva para muito mais, porque a gente acaba tendo que dar uma atenção para os alunos que não são alunos da Educação Especial, mas são alunos que têm algum atraso, alguma dificuldade de aprendizagem e a gente acaba atendendo eles, também (T1);

Não. Mas, eu acredito que o nosso trabalho dentro de sala de aula, a gente faz muito mais do que o nosso papel. Pelo fato de que, muitas das vezes, não tem aquela parceria entre professor e aluno. Muitas vezes a gente tem que buscar por atividades para fazer com os alunos porque os professores não fazem, na grande maioria. E isso complica muito o nosso trabalho dentro da sala de aula (T2);

Não. Acredito que nós fazemos o que está em lei e acredito que fazemos um pouco a mais, ainda (T3).

Sobre os documentos que norteiam as funções dos tutores, vamos destacar o Caderno de Orientações da Educação Especial (Paço do Lumiar, 2022), documento elaborado pelo Departamento do Atendimento Educacional Especializado (DAEE) do município de Paço do Lumiar/MA, em que contém o perfil e a função do acompanhante de classe (tutor/cuidador) e as Diretrizes e Orientações Pedagógicas para o ano letivo de 2023, documento elaborado pela Secretaria de Educação, também, pelo referido município.

O Caderno de Orientações aborda as atribuições do cargo de tutor e cuidador, atribuindo-lhes funções pedagógicas, desde a matrícula do estudante até o planejamento junto aos professores da turma regular e do Atendimento Educacional Especializado, bem como orientações para o desenvolvimento do seu trabalho em sala. O caderno apresenta as atribuições de tutores e cuidadores como sendo as mesmas, esta informação entra em desacordo com a Lei n.º 733/2018 que atribui funções de direcionamento pedagógico ao tutor, e não atribui as mesmas ao cuidador, que está mais ligado a questões de locomoção, e apoio em relação à mobilidade dos discentes, higiene entre outros (Paço do Lumiar, 2018).

As Diretrizes de 2023 reforçam a perspectiva da inclusão que se encontra no Caderno de Orientações, o qual define os alunos público-alvo da Educação



Especial e, por conseguinte, os que recebem atendimento educacional nas salas de recursos multifuncionais, mas, não se aprofundam muito em relação às funções do professor da sala de aula regular e dos profissionais de apoio, trazendo como foco principal o profissional do Atendimento Educacional Especializado.

Chama atenção a fala dos profissionais que relatam “fazer mais”, pois isso demonstra que estão trabalhando para além do papel do Tutor. Visto que são atribuídas tarefas que estão em desacordo com suas funções, como ressaltado pelo tutor T1 que falou contribuir com outros estudantes da turma que apresentam dificuldades na realização das atividades escolares, que apesar de ser uma atitude proativa, acaba por sobrecarregá-lo.

Uma outra questão que chama atenção é a fala do tutor T2 que relata a falta de parceria entre professor da sala e o aluno com deficiência, assim como a ausência de atividades que promovam acessibilidade ao referido estudante. Diante dos fatos, Lopes (2018, pág. 40) enfatiza que “os profissionais de apoio não devem assumir as funções do professor do ensino comum e do ensino especial”. Sendo assim, se faz necessário esclarecer que o tutor não substitui o trabalho do professor da sala de aula regular, este profissional deve se limitar a desempenhar as atribuições elegidas na legislação, que o definem como um apoio ou suporte na sala de aula regular, não substituindo a função do professor de turma.

As Diretrizes Pedagógicas de 2023 do município de Paço do Lumiar (2023) destacam que é função da gestão e coordenação da instituição de ensino desenvolver um trabalho colaborativo entre os profissionais do atendimento educacional especializado, incluindo o professor do AEE, tutores e cuidadores, e os profissionais da sala de aula regular.

No Caderno de Orientações da Educação Especial, no tópico 9.2.1, contém as orientações gerais acerca do acompanhante especializado (tutor/cuidador):

Avaliar, planejar estratégias de acordo com a necessidade da criança juntamente com a equipe escolar.

As orientações ESPECÍFICAS do Acompanhante Especializado poderão ser definidas em conjunto com a professora regente da sala de aula e/ou AEE e gestão pedagógica.

Viabilizar o suporte das necessidades educacionais e/ou pessoais, sem substituir a ação pedagógica do (a) professor(a) junto à criança com NEE (Paço do Lumiar, 2022, p.14, grifo no original).

Em relação à questão se os tutores participavam dos planejamentos, tanto do professor da sala regular quanto do profissional do Atendimento Educacional Especializado, os tutores, participantes da pesquisa, foram unânicos ao afirmar que não participavam de nenhum desses planejamentos.

Diante desse cenário, Cordeiro (2017) ressalta que não há uma receita para a inclusão, mas a parceria entre o tutor e o restante da equipe pedagógica, professores e equipe multidisciplinar, possibilita um acompanhamento mais eficaz do aluno, criando estratégias que possam favorecer o processo ensino



aprendizagem, visto que essa parceria possibilita a real inclusão e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

204

Quando se questionou sobre os desafios encontrados em relação ao atendimento pedagógico do aluno com deficiência intelectual, na sala de aula regular. Os tutores responderam que:

Uma coisa que poderia facilitar bastante, por exemplo, é a procura por atividade para os alunos em classe. Essa é uma função que não é nossa, os professores têm que trazer, e são pouquíssimos os professores que trazem. Que têm essa preocupação de fazer as atividades adequadas para os alunos da Educação Especial. E isso tem um atraso muito grande, tanto para eles quanto para a gente. Porque se o professor não traz, eles ficam sem fazer a atividade daquele componente. Imagina, são seis professores, oito professores e a gente sair trazendo. Infelizmente, eu só consigo trazer português e matemática, entendeu? Que é o básico. E nas outras aulas, se o professor não trouxer, eles ficam à deriva em sala de aula (T1);

Na verdade, são muitos. Mas eu tenho um relato para fazer, eu trabalho com um aluno que é extremamente agressivo. E dentro da sala de aula eu vejo que não temos suporte, que eu não tenho suporte algum em relação à professora dentro da sala de aula. Pois, normalmente quando vamos fazer atividade com esse aluno, por ele ser um aluno um agressivo, ela o deixa sempre afastado dos outros alunos. E querendo ou não, isso é exclusão do aluno dentro da sala de aula e não inclusão, pois ele sempre fica afastado dos outros alunos. Quando chega um aluno perto, é sempre: não, sai de perto, não vamos ficar perto. Em relação às atividades, é extremamente diferente dos outros alunos da turma. Quando ele tá assim, meio agressivo até comigo mesmo, todo mundo sai de perto. Então, eu vejo que isso é muito complicado dentro da sala de aula e é um desafio muito grande para mim (T2);

Os desafios que encontramos em sala de aula é mais na decorrência da falta de atividades adaptadas que os professores dificilmente trazem, poucos trazem. Isso dificulta muito nosso trabalho e a aprendizagem dos nossos alunos, também (T3).

Os tutores T1 e T3 trazem a problemática da falta e/ou carência de adequações curriculares, afirmando que a maioria dos professores da instituição não as utilizam com os alunos com deficiência, dificultando com isso a operacionalização da Educação Inclusiva. Diante desse fato, é importante destacar que a LBI, no art. 28, inciso V, enfatiza a adoção de medidas individuais e coletivas que maximizem o desenvolvimento acadêmico dos estudantes com deficiência, favorecendo não apenas o acesso na instituição de ensino, mas a permanência, a participação e a aprendizagem (Brasil, 2015).

Sobre a questão da qualificação docente para o processo ensino aprendizagem de discentes com deficiência, a Resolução n.º 291/2002, das Diretrizes



para a Educação Especial no Maranhão, art. 6, sinaliza que, além da matrícula, deve ser garantido condições para o sucesso escolar de todos (Maranhão, 2002). Nesse sentido, é pertinente esclarecer, mais uma, vez que os tutores escolares não substituem os professores de sala, e a não promoção da Educação Inclusiva aos estudantes com deficiência está em desacordo com o ordenamento jurídico.

Em relação à questão acerca do acesso à educação em salas regulares e a luta da inclusão nas escolas, Lima (2006) ressalta que cabe à escola não apenas a efetivação da matrícula do aluno com deficiência, mas firmar um compromisso de oferecer educação de boa qualidade, atendimento educacional especializado e condições de permanência com aprendizagem.

Quando o tutor T2 relata que práticas excludentes ocorrem na sala de aula regular, levantamos hipóteses sobre os possíveis motivos que levam um professor a tal atitude desfavorável ao contexto da Educação Inclusiva, dentre essas: falta ou carência de formação inicial e continuada na área da Educação Especial; desconhecimento em relação ao ordenamento jurídico; preconceitos para com pessoas com deficiência.

Nesse sentido, Wou e Leal (2020) informam que diante das atuais políticas de inclusão de pessoas com deficiência, a discriminação e o preconceito não se manifestam de forma evidente, mas por meio de atitudes, como o isolamento, a descrença na capacidade da pessoa com deficiência e no capacitismo. Sendo assim, é imprescindível que a luta pela Educação Inclusiva reflita sobre as dificuldades registradas na sala de aula regular e busque alternativas, não com o fim de culpabilizar qualquer profissional da educação, mas na perspectiva de melhorar o processo ensino aprendizagem na perspectiva da Educação Inclusiva, que demonstra ter sua prática, por vezes, distorcida.

A última pergunta feita aos tutores foi sobre a relevância da função que desenvolviam no processo de ensino e de aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual. A seguir, suas falas:

Muito. Porque, a meu ver, leigamente falando, a missão da gente é de ser mediador entre professor e aluno, entre conteúdo e aluno. E com o nosso apoio ali do lado, a gente está incentivando, motivando os resultados. A gente percebe e debate, entre a gente. Como o aluno do outro tá e percebemos nitidamente que um dia, dois dias que não acompanhamos determinado aluno, percebemos a diferença de progresso ou de regresso dele. Então é muito nítido. Como em algum momento, dez minutinhos que ficamos mais no pé do aluno ali do lado, ele já deslança em fazer a atividade que é passada para ele. Também temos os alunos que não são nossos, mas que precisam de ajuda com as atividades e quando não estamos eles não conseguem fazer aquela atividade que parece simples (T1);

Eu acredito que seja muito importante, quando estamos com ele dentro da sala de aula. Até mesmo em relação a prestar atenção nas aulas, a fazer as atividades, quando não estamos por perto é muito mais difícil para eles (T2);



Acredito que seja muito boa, porque quando nos ausentamos a dificuldade é maior e quando estamos presentes ajudamos eles nas resoluções de suas atividades com muito mais facilidade (T3).

Como visto, o tutor T1 informa que a função é de mediador, ou seja, compreende o seu papel em relação a mediar as relações aluno-conhecimento ou aluno-professor, compreendendo bem seu papel em sala de aula. Os tutores T2 e T3 relatam a necessidade de estarem presentes durante a realização das atividades.

Sobre a referida questão, Cordeiro (2017) enfatiza que é essencial que o tutor auxilie o aluno em sala de aula, a fim de contribuir para ultrapassar as dificuldades, construir conhecimentos, trabalhar informações, organizar e participar da vida escolar. Destaca ainda que o avanço no tempo escolar é valorizado e entendido como uma etapa da vida dos estudantes, atribuindo a este período à formação para uma existência com mais autonomia.

O referido autor esclarece ainda que o grande desafio para a inclusão é oferecer oportunidade, sendo necessário garantir os avanços na aprendizagem, assim como o desenvolvimento integral do estudante público-alvo da educação especial (Cordeiro, 2017).

Para Mantoan (2015) a educação é como um caleidoscópio que precisa de todos os pedaços para se compor e quando se retira algum, o desenho se torna menos complexo, menos rico. A autora ainda pontua que as crianças aprendem em ambientes ricos e variados.

Com os resultados obtidos tivemos uma visão mais ampla acerca do trabalho desenvolvido pelos tutores no processo de inclusão escolar, foi possível perceber a importância desses profissionais ao diminuir as barreiras impostas aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Além disso, percebemos, também, a dicotomia do que está contido no ordenamento jurídico e o que vem sendo operacionalizado nas instituições de ensino.

5 Considerações finais

Com base nos fatos apresentados, podemos reforçar a importância e a necessidade do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência intelectual nas salas regulares e, nesse contexto, a figura do tutor representa um dos suportes que esses discentes carecem, além dos próprios docentes das salas regulares. De acordo com a legislação, quando houver necessidade, a oferta de apoio escolar na forma de um tutor pode proporcionar ao estudante com deficiência e/ou com necessidade educacional específica, acesso mais amplo às atividades realizadas em sala de aula.

Podemos evidenciar a importância do poder público de se fazer vigilante acerca da aplicabilidade da legislação, pois foi possível perceber distorções em relação aos documentos oficiais e ao que se percebe no discurso dos tutores entrevistados, pois é preciso eliminar as ações que desviam a função desses



profissionais, para que eles possam desenvolver suas atividades de acordo com o que é previsto por lei.

207

Sabemos que o processo de inclusão é complexo e que depende de inúmeros fatores para ocorrer de forma satisfatória, mas cabe ao poder público, aos professores e demais profissionais das instituições de ensino, a garantia de um processo ensino aprendizagem inclusivo.

Concluimos, portanto, que é essencial promover pesquisas científicas que aprofundem a análise em relação ao trabalho dos tutores nas instituições de ensino. Tais investigações têm o potencial não apenas de aprimorar o desempenho desses profissionais em sala de aula, mas também de trazer maior visibilidade a uma profissão, frequentemente, marcada por baixos salários, sobrecarga de tarefas e jornadas de trabalho exaustivas. A Educação Inclusiva para se efetivar, também, precisa contar com profissionais qualificados e bem remunerados, que compreendam a perspectiva da Educação Inclusiva e promovam a equidade a todos os discentes pertencentes ao público alvo da Educação Especial.

Referências

- BRASIL. **Parecer CNE/CEB 17/2001, de 3 de julho de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de jul. de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 04/01/2022
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 278/2016.** Altera a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para dispor sobre o apoio aos educandos com deficiência nas instituições de ensino. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br>. Acesso em: 04/10/2023
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas.** Brasília, DF: Inep, 2023.
- BEZERRA, G. F. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 673–688, out. 2020.
- COSTA NETO, Pedro Luís de Oliveira. **Estatística.** São Paulo: Edgard Blücher, 2ª edição, 2002.
- CORDEIRO, Catia Muniz. O papel do tutor no contexto da educação inclusiva: formação e dificuldades. **Revista Educação em Foco** – Edição n.º 9 – Ano: 2017. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/003_papel_tutor_contexto_educacao.pdf. Acesso em: 30/09/2023
- LIMA, Priscila Augusta. **Educação Inclusiva e igualdade social.** Editora: Avercamp. São Paulo, 2006.
- LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar.** Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade de São Carlos. São Carlos, 169 p. 2018.
- LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. **A Pesquisa em educação: abordagem qualitativa.** 2ª edição, Editora: E.P.U, Rio de Janeiro, 2022.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.
- MARANHÃO. **Resolução n.º 291/2002 - CEE.** Conselho Estadual de Educação. Estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências. Diário Oficial, 2002. Disponível em: <https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/resolucoes-ementas/> Acesso em: 14/10/2023
- MARTINS, S. **O profissional de Apoio na Rede de Apoio na Rede Regular de Ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial.** Dissertação de mestrado. Universidade federal de Santa Catarina. Florianópolis, 168 p. 2011.



MOUSINHO, Renata et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Rev. psicopedag.**, São Paulo; v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 out. 2023.

PAÇO DO LUMIAR. **Lei n.º 733, de 20 de março de 2018**. Criação de novos cargos públicos efetivos e de vagas nos cargos públicos efetivos já pertencentes ao quadro funcional da administração direta do município de Paço do Lumiar/Ma e dá outras providências. Diário Oficial. Paço do Lumiar, 2018. Disponível em: <https://www.pacodolumiar.ma.gov.br/leis.php?id=110> <acesso em 25/09/2023>

PAÇO DO LUMIAR. Secretaria Municipal de Educação. **Educação especial: organização e funcionamento no**

Município de Paço do Lumiar. 2ª edição. Paço do Lumiar, 2022.

PAÇO DO LUMIAR. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes e Orientações Pedagógicas para o ano letivo de 2023**. Paço do Lumiar, 2023.

PRADO, D. **Professor de apoio**: caracterização desse suporte para a inclusão escolar numa rede municipal de ensino. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 162 p. 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Editora Cortez 1.ed. São Paulo. 2013.

WUO, Andrea Soares; LEAL, Daniela. **Pela voz do outro**: a construção social da deficiência na escola. *Psicologia da Educação*, São Paulo, p. 51-62, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/51400>. Acesso em: 24 jun. 2020



TRABALHOS ARTÍSTICOS DO II FESTIVAL ARTES SEM BARREIRAS - FASB



TEUS PLANOS (tradução em Libras)

Veronica Maria França Mateus

210



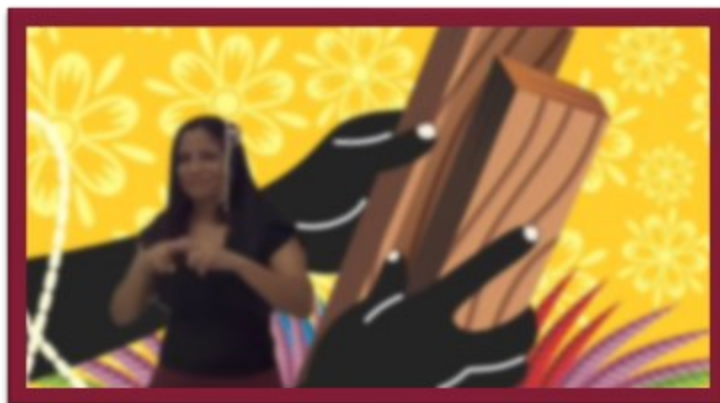
<https://www.youtube.com/watch?v=fP308R199wc>

Fonte: Youtube (2023)

[Descrição da imagem]. Print de Imagem de um retângulo com contornos na cor vinho dentro dele, fundo branco, sobreposta a esquerda, há uma jovem de pele clara cabelos longos usando óculos e está vestindo uma blusa de cor laranja e está traduzindo em Libras a música Teus Planos. Ao lado dela, há uma imagem sobreposta de parte superior lateral de uma pessoa com vestimentas claras estendendo a mão na direção da jovem. [Fim da descrição].

BOI DA LUA - PAPETE (tradução em Libras)

Cibele Mota, Dancleyson Lima, Josielma Santos e Larissa Sousa



<https://youtu.be/VkMhcZKVeQU>

Fonte: Youtube (2023)

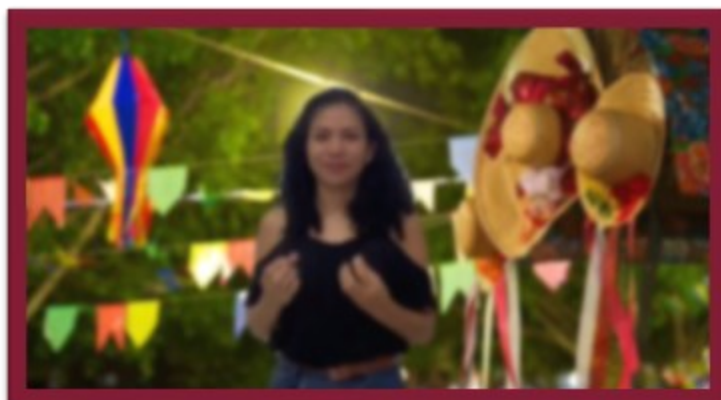
[Descrição da imagem]. Print de Imagem de um retângulo com contornos na cor vinho dentro dele, fundo amarelo com desenhos de flores, sobreposta a esquerda duas mãos pretas com unhas brancas, segurando em cada mão matracas de madeira, atrás delas, galhos coloridos de plantas. Na frente, sobreposta, há uma imagem de uma jovem não retinta com cabelos pretos nos ombros blusa preta, traduzindo em Libras a música Boi da Lua - Papete. [Fim da descrição].



SE NÃO EXISTISSE O SOL (tradução em Libras)

Alciomara Souza, Cibele Mota, Dancleyson Lima, Miguel Ângelo, Isabela Cassiano, Larissa Sousa, Josielma Santos, Juliana Hashimoto, Veronica França

211



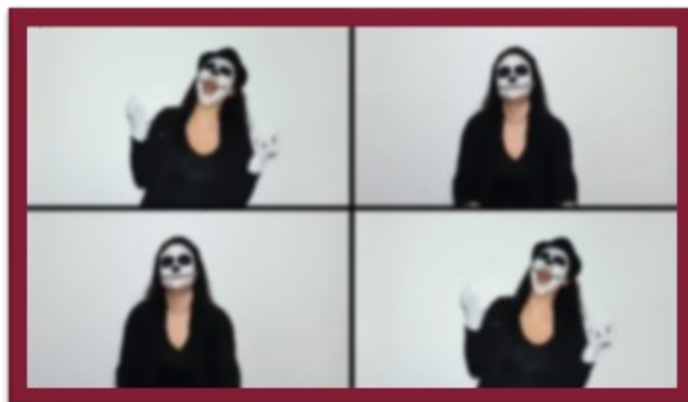
<https://youtu.be/2yHOxiCYOYQ>

Fonte: Youtube (2023)

[Descrição da imagem]. Print de Imagem de um retângulo com contornos na cor vinho dentro dele, fundo com imagem de plantas verdes, sobreposta há imagem estilizada de uma decoração de festa junina ao redor, incluindo bandeirinhas coloridas, chapéus de palha típicos e balão. Sobreposta há imagem no centro uma jovem não retinta com cabelos cacheados no ombro, blusa preta que deixa a mostra parte dos ombros e braços, veste calça azul com cinto marrom. Está traduzindo em Libras a música Se não Existisse o Sol. [Fim da descrição].

VAI CHEGAR SUA VEZ EM LIBRAS (noiva cadáver)

Larissa Silva Cavalcanti



https://drive.google.com/file/d/1A1lLmH-h5minFEbH_CyS4Gpcf25KckxE/view?usp=drivesdk

Fonte: Acervo pessoal (s/d)

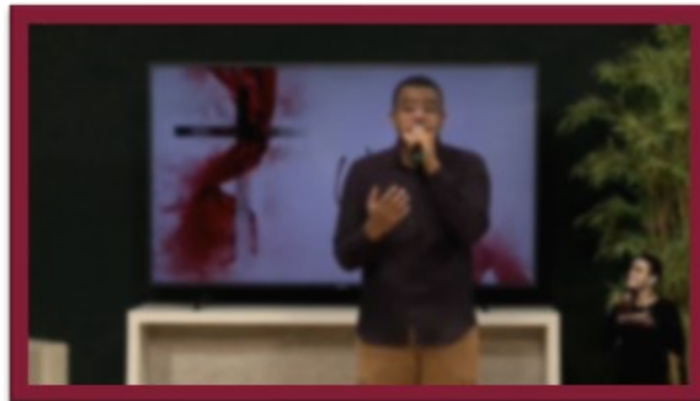
[Descrição da imagem]. Print de Imagem de um retângulo com contornos na cor vinho dividido em quatro partes iguais, formando quadros, apresenta fundo cinza e dentro de cada um deles, uma mesma pessoa, uma mulher vestida de preto, e luvas brancas, com o rosto maquiado como caveira. [Fim da descrição].



ESCOLHO JESUS (em Libras)

Ruan Pires Azevedo

212



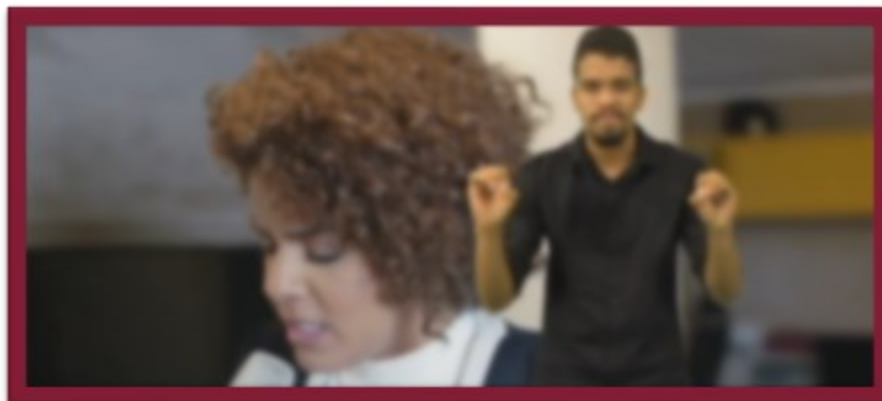
<https://youtu.be/eWXPuxOPDfg>

Fonte: Youtube (2023)

[Descrição da imagem]. Print de Imagem de um retângulo com contornos na cor vinho dentro dele, fundo preto, sobreposta, há uma imagem de uma televisão abaixo de um móvel branco. A tv projeta no fundo azul claro uma cruz preta e na frente dela escorre um líquido vermelho que faz alusão a sangue derramado. Na frente da tela um homem de pele escura, usando óculos, camisa preta mangas longas e calça marrom, canta, segurando um microfone, a música - Escolho Jesus. Na parte inferior a direita, há um intérprete de Libras, interpretando a música cantada. [Fim da descrição].

AMOR SEM LIMITES – LIBRAS

Renan Pires Azevedo



<https://youtu.be/PetrGl3jwKw>

Fonte: Youtube (2023)

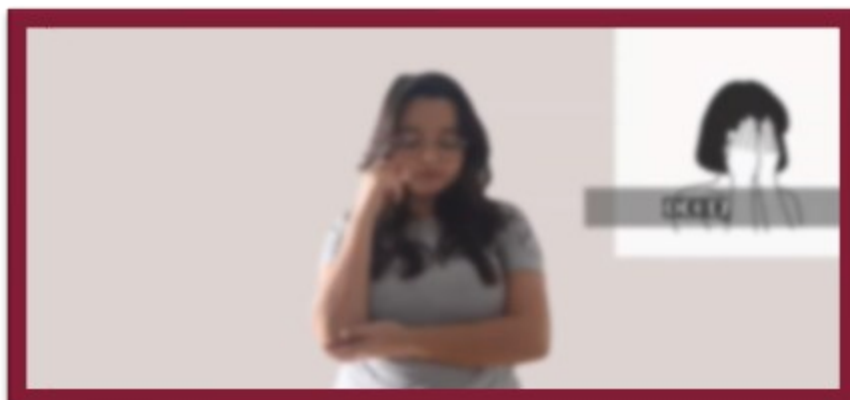
[Descrição da imagem]. Print de Imagem de um retângulo com contornos na cor vinho dentro dele, fundo desfocado e sobreposta há uma imagem de uma mulher com cabelos cacheados e uma blusa de cor clara focalizada no primeiro plano. Ela está cantando a música Amor sem Limites olhando para baixo. Do lado, há um homem com uma camisa preta, interpretando em Libras. [Fim da descrição].



A CORRIDA DA VIDA - BRÁULIO BESSA (tradução em Libras)

Veronica Maria França Mateus

213



<https://www.youtube.com/watch?v=vg1oWwplXtw&t=44s>

Fonte: Youtube (2023)

[Descrição da imagem]. Print de Imagem de um retângulo com contornos na cor vinho dentro dele, fundo cinza, há uma imagem de uma jovem de pele clara cabelos longos usando óculos e está vestindo uma blusa manga curta cinza, está com um dos braços levantado na vertical e outro na horizontal apoiando, olhos para baixo traduzindo a poesia A Corrida da Vida de Bráulio Bessa. Do lado superior a direita há um desenho em preto e branco de uma mulher com as duas mãos no rosto. [Fim da descrição].

LITERATURA DE CORDEL EM LIBRAS: Tradução do poema cor- delístico ‘Do Lado Esquerdo do Peito’ (Bráulio Bessa)

Andrea Rejane Melo Brito e Valéria Karly Pereira de Carvalho Vale



<https://youtu.be/AU1kJEyE-fA?si=kuG12BhQrqpQzl4v>

Fonte: Youtube (2023)

[Descrição da imagem]. Print de Imagem de um retângulo com contornos na cor vinho dentro dele, fundo rosa claro com desenhos de montanhas e cactos pretos. No centro sobreposta, há uma imagem de uma jovem não retinta de cabelos médios preto, está com chapéu preto e branco que lembra de cangaceiro, veste uma blusa amarela de mangas curtas. Está traduzindo literatura de cordel em Libras poema Do lado esquerdo do Peito de Bráulio Bessa. [Fim da descrição].



ILHA DE SÃO LUÍS

Ana Thayrla Pereira Silva Pires Azevedo

214



<https://youtu.be/UfaFZH0En6U>

Fonte: Youtube (2023)

[Descrição da imagem]. Print de Imagem de um retângulo com contornos na cor vinho, dentro dele, fundo desfocado da passagem da orla marítima de São Luís-MA. Do lado superior a esquerda com letras azul está escrito São Luís Ilha do Amor. No centro uma jovem não retinta de cabelos pretos lisos em cima dos ombros, blusa preto sem manga e calça rosa, interpretando em Libras a música Ilha de São Luís.

NOSSA LÍNGUA

(O poema foi apresentado ao vivo)

Thalia de Jesus Carvalho Costa, Helen Vanessa Silva Lopes, Raquel Pereira dos Santos
Apresentada presencialmente



Realizado o Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TÍTULO	ANAIS DO II SEMINÁRIO NACIONAL INTERDISCIPLINAR DE LINGUAGEM E ACESSIBILIDADE COMUNICATIVA – SENILAC, E II FESTIVAL ARTES SEM BARREIRAS – FASB
ORGANIZAÇÃO	Maria Nilza Oliveira Quixaba Ricardo Oliveira Barros
PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO, CAPA E ILUSTRAÇÃO	Ricardo Oliveira Barros
SUPORTE DIGITAL	World Wide Web
PÁGINAS	217
TIPOGRAFIA	Times New Roman/CORPO Blinker/TÍTULOS



Comitê Científico:

Arenilson Costa Ribeiro (Universidade Federal do Maranhão)
Claudiane Santos Araújo (Universidade Federal do Maranhão)
Maria José Lobato Rodrigues (Universidade Federal do Maranhão)
Maria Nilza Oliveira Quixaba (Universidade Federal do Maranhão)
Marta Maria Portugal Ribeiro Parada (Universidade Federal do Maranhão)
Ricardo Oliveira Barros (Universidade Federal do Maranhão)
Sílvia Helena Muniz da Cunha (Universidade Federal do Maranhão)

Apoio



[Descrição da imagem]. Retângulo com fundo branco com os seguintes logos: na parte superior esquerda a logo do NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UEMA (NAU), do lado a da FUNDAÇÃO SOUSÂNDRADE, DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DA UFMA, abaixo a do NÚCLEO DE PESQUISA EM ENSINO TECNOLOGIA SIMBÓLICAS (NUPETS), no centro as iniciais da DTED/ DIRETORIA DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO, na mesma direção a imagem de uma mão espalmada e ao lado dela escrito MARANHÃO EM SINAIS. No rodapé centralizada as iniciais: Labcom, Laboratório de Convergência de Mídia e na sequência a logo da UFMA e as iniciais, Proen PRÓ-REITORIA DE ENSINO. [Fim da descrição].