

# **COLÓQUIOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ABORDAGEM INCLUSIVA**

**ENSINO, APRENDIZAGENS  
E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**VOLUME 1**



**Davi Milan  
Lúcio Costa de Andrade  
Erivânia do Nascimento Coutinho Majeski  
(Organizadores)**

Davi Milan  
Lúcio Costa de Andrade  
Erivânia do Nascimento Coutinho Majeski  
(Organizadores)

# COLÓQUIOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ABORDAGEM INCLUSIVA:

ENSINO, APRENDIZAGENS  
E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Volume 1



EDITORA  
SCHREIBEN  
2023

© Dos Organizadores - 2023

Editoração e capa: Schreiber

Imagem da capa: Marcelo Mattos Gandini - Artista visual

Revisão: os autores

**Conselho Editorial (Editora Schreiber):**

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)

Dr. Airton Spies (EPAGRI)

Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)

Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)

Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)

Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)

Dra. Geuciane Felipe Guerin Fernandes (UENP)

Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)

Dr. João Carlos Tedesco (UPF)

Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)

Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)

Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)

Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)

Dr. Leandro Hahn (UNIARP)

Dr. Leandro Mayer (SED-SC)

Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)

Dra. Marciane Kessler (UFPe)

Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)

Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)

Dr. Odair Neitzel (UFFS)

Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)

Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

*Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).*

Editora Schreiber

Linha Cordilheira - SC-163

89896-000 Itapiranga/SC

Tel: (49) 3678 7254

editoraschreiber@gmail.com

www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C719 Colóquios em educação especial na abordagem inclusiva : ensino, aprendizagens e práticas pedagógicas : volume 1. / Organizadores : Davi Milan, Lúcio Costa de Andrade, Erivânia do Nascimento Coutinho Majeski. – Itapiranga : Schreiber, 2023.

121 p. : il. ; e-book

E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-5440-147-0

DOI: 10.29327/5288252

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. I. Título. II. Milan, Davi. III. Andrade, Lúcio Costa de. IV. Majeski, Erivânia do Nascimento Coutinho.

CDU 376

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

# SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
<i>Nilson Rogério da Silva</i>	
<b>Capítulo 1</b>	
ACESSIBILIZAÇÃO DE CONTEÚDOS DIDÁTICOS PARA LIBRAS COMO MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE UM ESTUDANTE SURDO.....	6
<i>Erivania do Nascimento Coutinho Majeski</i>	
<i>Amanda Pereira</i>	
<i>Lúcio Costa de Andrade</i>	
<i>Isabel Matos Nunes</i>	
<i>Davi Milan</i>	
<b>Capítulo 2</b>	
AS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA: O CASO DE UMA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NO ENSINO MÉDIO.....	16
<i>Amanda Pereira</i>	
<i>Erivania do Nascimento Coutinho Majeski</i>	
<i>Isabel Matos Nunes</i>	
<i>Jaquilda Albino Coswosk</i>	
<b>Capítulo 3</b>	
DIDÁTICAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS NAS ESCOLAS COM ESTUDANTES SURDOS: TICS COMO MEDIADORA.....	29
<i>Elisângela de Fátima Teixeira</i>	
<i>Taylla Cristina de Paula Silva</i>	
<b>Capítulo 4</b>	
ESTÍMULOS À ATENÇÃO, CONCENTRAÇÃO E MEMÓRIA DE ESTUDANTES COM TDAH EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	44
<i>Flávia Santos Rodrigues</i>	
<i>Gabriel Domingos Carvalho</i>	
<i>Larissy Alves Cotonhoto</i>	
<i>Sandro dos Santos Ferreira</i>	
<b>Capítulo 5</b>	
O FUNCIONAMENTO DO CÉREBRO DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	53
<i>Davi Milan</i>	
<i>Geovana Rocha de Oliveira</i>	
<i>João Batista Lucena</i>	
<i>Lúcio Costa de Andrade</i>	
<i>Elcias Oliveira da Silva</i>	

## **Capítulo 6**

ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA PORTUGUESA  
COMO SEGUNDA LÍNGUA POR UM ESTUDANTE SURDOCEGO.....63

*Erivania do Nascimento Coutinho Majeski*

*Erick Carlos da Silva*

*Sheila Faúla Muniz*

*Lúcio Costa de Andrade*

*Eliane Carvalho Vidal Dias*

## **Capítulo 7**

IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES BARRENSE  
NO ENSINO APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM  
TRANSTORNOS DE ESPECTRO AUTISTA.....74

*Evaniele Pereira Lages*

*Francisca Cibele da Silva Gomes*

*Guilherme Vinícius Silva Romão*

*Nayara Ferreira da Silva*

## **Capítulo 8**

NEUROPSICOMOTRICIDADE: APRENDIZAGEM DOS ALUNOS  
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO  
ENSINO FUNDAMENTAL.....84

*Davi Milan*

*Erica Dantas da Silva*

*Liliane Inácia da Silva*

*Lúcio Costa de Andrade*

## **Capítulo 9**

PERCEPÇÃO DE DOCENTES DO CENTRO PEDAGÓGICO PARA  
ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL/CENTRO  
BRASILEIRO DE REABILITAÇÃO E APOIO AO DEFICIENTE VISUAL  
(CAP/CEBRAV) DE GOIÂNIA-GO ACERCA DO ENSINO DA ARTE  
PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....93

*Michell Pedruzzi Mendes Araújo*

*Jane Vieira dos Santos*

*Eliana Passos da Silveira*

## **Capítulo 10**

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO  
NA SURDEZ COM OU SEM IDENTIDADE.....104

*Adriana Da Silva Pereira Silva*

*Erivania do Nascimento Coutinho Majeski*

*Samara Gusmão Vasconcellos de Mattos*

*Lúcio Costa de Andrade*

*Marcelo Silva Rodrigues*

SOBRE OS ORGANIZADORES.....119

ÍNDICE REMISSIVO.....120

## PREFÁCIO

Falar da educação e em particular da educação especial inclusiva é motivo de expressão de conquistas nesses últimos tempos, seja do ponto de vista da legislação, do acesso, recursos, formação e difusão. Entretanto, ainda que os avanços sejam inegáveis, as marcas do tempo e os valores da sociedade impregnados de estigma e preconceitos colocam a educação especial, no paradigma inclusivo, como um desafio a ser transposto a cada dia.

A sistematização do conjunto de ações para a efetivação da prática inclusiva se defronta com um cenário de dificuldades de permanência de crianças e jovens nos mais variados níveis de ensino, com insuficiência de recursos materiais, formação insuficiente de professores e outros agentes escolares, descompasso entre ensino regular e especial, baixa participação da família e uma sociedade ainda capacitista e excludente.

Muitos são os esforços no sentido de promover mudanças e transformações, como é a brilhante proposta da presente obra que reuniu pesquisadores e profissionais engajados a escola na perspectiva da educação, propondo reflexões, socialização de vivência práticas no cotidiano das escolas, de forma a pensar na efetividade do processo de inclusão. Convido os leitores a desfrutarem da obra e mais que tudo, a divulgar e defender a educação inclusiva.

*Nilson Rogério da Silva*

*Livre-Docência em Terapia Ocupacional em Saúde do Trabalhador.  
Docente junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp Campus de  
Marília - SP, Linha: Educação Especial.  
Coordena o Grupo de Pesquisa Trabalho, Saúde e Deficiência Unesp Campus de Marília,  
credenciado junto ao CNPq  
e participa do Grupo de estudos e pesquisas na Análise do Comportamento Aplicada e  
Habilidades Sociais - GEPEACAHS.*

# ACESSIBILIZAÇÃO DE CONTEÚDOS DIDÁTICOS PARA LIBRAS COMO MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE UM ESTUDANTE SURDO

*Erivania do Nascimento Coutinho Majeski<sup>1</sup>*

*Amanda Pereira<sup>2</sup>*

*Lúcio Costa de Andrade<sup>3</sup>*

*Isabel Matos Nunes<sup>4</sup>*

*Davi Milan<sup>5</sup>*

## INTRODUÇÃO

Com o advento do COVID-19, comumente conhecido como coronavírus, e todos os impactos pandêmicos iniciados em 2020, o cotidiano da sociedade precisou ser repensado. Ao mesmo tempo, as convenções escolares e as propostas pedagógicas não ficaram isentas dessas modificações, ao passo que a situação vivida em todo o mundo influenciou diretamente as práticas escolares, como

- 1 Mestre pelo programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica- PPGEEB Ufes/ Ceunes; bacharel em Tradução e Interpretação de Libras e língua portuguesa- Letras -Libras pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); graduanda em educação especial pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais Ipemig; pós-graduada em docência no ensino médio-técnico pela Faculdade de Paraíso do Norte (FAPAN); Coordenadora do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas no Instituto Federal do Espírito Santo, campus Centro-Serrano (Napne-CS) Email [erivania.majeski@ifes.edu.br](mailto:erivania.majeski@ifes.edu.br).
- 2 Mestre pelo programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica- PPGEEB Ufes/ Ceunes/São Mateus/ES. Professora no ensino comum pela rede municipal de Jaguaré – ES e professora especialista em AEE pela rede estadual do Espírito Santo. E-mail. [amandapajaguare@hotmail.com](mailto:amandapajaguare@hotmail.com); Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0913-1950>.
- 3 Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Especialista em Libras e em Educação Especial Inclusiva (UNIASSELVI). Gestor do Centro de Atendimento Educacional Especializado do Recife (CAEER), Professor intérprete de Libras da SEDUC / PE.
- 4 Professora permanente na Universidade Federal do Espírito Santo, campus Ceunes - São Mateus-ES, no curso de Pedagogia e no Programa de Pós Graduação em Educação Básica - PPGEEB/UFES/CEUNES. Atua nas seguintes áreas: educação especial, inclusão escolar e Gestão Educacional. Membro do Comitê de Ética e Pesquisa do Ceunes/UFES e presidente da Comissão Permanente de Apoio à Acessibilidade do Ceunes - Campus São Mateus/ES. Email: [Isabel.nunes@ufes.br](mailto:Isabel.nunes@ufes.br)
- 5 Professor mediador da Univesp (Universidade Virtual do Estado de São Paulo); Professor da Educação básica na Seduc em Quintana- Sp; pesquisador na Unesp (Universidade Estadual do Estado de São Paulo); oferece assessoria pedagógica para estudantes de graduação e pós graduação. Email: [davi.milan@unesp.br](mailto:davi.milan@unesp.br)

a inserção do ensino remoto que se configura, segundo Moreira e Schlemmer (2020), uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes. Neste cenário, o ensino regular teve um impacto significativo no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes num contexto geral. Esses desafios são agravados quando se trata de educação profissional destinada a estudantes com alguma deficiência.

Neste sentido, o presente capítulo tem por finalidade apresentar um relato de experiência no qual foram utilizados recursos digitais na mediação e acessibilização de conteúdos didáticos destinados a um estudante surdo na educação profissional, no curso técnico em agricultura integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Centro-Serrano, em Santa Maria de Jetibá, interior do Espírito Santo. As estratégias pedagógicas foram desenvolvidas pelos professores em suas respectivas áreas de atuação, colaborativamente com Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas - Napne. Para tal, os conteúdos das disciplinas foram traduzidos do português para Língua Brasileira de Sinais - Libras, com o intuito de atender as demandas das atividades Pedagógicas não Presenciais - APNP's<sup>6</sup>, e, disponibilizados em vídeo por meio da plataforma Moodle<sup>7</sup>.

Dadas as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem relacionada ao estudante surdo, as disciplinas a serem apreciadas neste estudo de caso são: Mecanização - por se tratar de uma disciplina referente ao ensino profissional ministradas em modalidade não presencial e Inglês na modalidade escrita - considerando que trata-se de uma língua estrangeira.

Para ambientar o leitor, este texto será estruturado em cinco seções. A primeira seção, intitulada "Introdução", consiste em um enfoque inicial que visa contextualizar o leitor acerca do tema a ser abordado. Na segunda seção, discorreremos sobre os "Caminhos Metodológicos" que nortearam os fios que tecem este texto. Em seguida, apresentaremos o referencial teórico que fundamentou-se nas contribuições de Vygotsky e na perspectiva histórico-cultural. A quarta seção trata da "Justificativa" abordando a relevância das reflexões sobre as peculiaridades linguísticas do surdo e a legislação que permeia a Libras. Na seção seguinte serão apresentadas as "Discussões" que consistem em reflexões sobre o tema abordado. Ao final, apresentaremos subsídios para repensar a importância do

---

6 São o conjunto de atividades não presenciais, mediadas por diversas tecnologias, com ou sem o uso de internet, com a finalidade de garantir a continuidade das atividades de ensino e aprendizagem.

7 O Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment / Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto) é um sistema de Internet que concentra um conjunto de ferramentas de gestão pedagógica e administrativa de cursos, bem como um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

planejamento realizado pelo corpo pedagógico no suporte ao estudante surdo no contexto da educação profissional.

## 2. Caminhos Metodológicos

O estudo teve como participante um estudante surdo usuário da Língua Brasileira de Sinais matriculado no curso técnico em agricultura integrado ao ensino médio e amparou-se na abordagem qualitativa em que Yin (2001) suscita que o pesquisador possa apresentar, de forma profunda, um panorama do contexto estudado, interagindo assim com pessoas, grupos, comunidades, organizações e outros. De tal modo, a presente pesquisa constitui-se em um estudo de caso como ferramenta de investigação científica e “[...] a utilização desta para compreender processos na complexidade social nas quais estes se manifestam: seja em situações problemáticas para análise dos obstáculos, seja em situações bem-sucedidas para avaliação e outros” (p. 21).

Além disso, o estudo de caso, conforme explicita o autor é:

[...] uma investigação científica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos; enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidência [...] e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise dos dados (YIN, 2001, p. 32-33).

Todas as ações desenvolvidas foram acompanhadas pelo Napne em caráter consultivo e pelo tradutor e intérprete de Libras como profissional de referência.

## 3. Referencial teórico

Para Vygotsky (1994) é importante compreender que as palavras constituem um papel fundamental quando tratamos de pensamento e linguagem. Sob este prisma, o significado está relacionado às experiências individuais sendo que, para o indivíduo surdo, estas experiências se dão por meio do contato social com a comunidade surda e, portanto, é fundamental que os conteúdos educacionais possam ser realizados por intermédio da Libras, sendo esta sua língua de instrução.

O desenvolvimento da linguagem serve como paradigma de todo o problema examinado. A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 114).

O autor aborda a educação no contexto escolar, na qual o professor realiza suas mediações para identificar as “vias de acesso” para a constituição de conhecimentos e valores do estudante com deficiência. Nessa abordagem, é essencial que o professor conheça o que está íntegro e, com base nesse entendimento, elabore recursos que promovam o ensino e aprendizagem adequados ao estudante em questão. Essa perspectiva perpassa as limitações possivelmente impostas pela deficiência, reconhecendo o potencial do estudante e possibilitando ao discente seu desenvolvimento pleno.

No contexto da surdez, podemos propor o conceito de mediação, que é amplamente discutido no âmbito da atuação do professor por meio de abordagens colaborativas. Este professor é visto como num papel de mediador do conhecimento, atuando como um agente que traz consigo o conhecimento de uma área específica. Em analogia, segundo o autor, assim como o homem utiliza ferramentas físicas em seu trabalho como um martelo ou uma agulha, ele também se vale de ferramentas de natureza mental tais como desenho, mapeamento, escrita e números (VYGOTSKY, 2005, p.4).

Vygotsky (1987, p.28) propõe ainda que: “[...] a educação para a criança com deficiência deveria se basear na organização especial de suas funções e em suas características mais positivas, ao invés de se basear em seus aspectos mais deficitários”.

Dessa forma pode-se dizer que, o desenvolvimento dos processos mentais superiores do estudante surdo requer a utilização de ferramentas culturais, tais como a aproximação com a comunidade surda e sua cultura, nesse caso. Essas ferramentas são utilizadas como atividades pedagógicas, visando aprimorar as competências de planejamento, percepção e raciocínio que, no processo de aprendizagem de um discente surdo, geram um novo movimento de trabalho, no qual esse estudante demonstra interesse e se engaja em desenvolver essa aprendizagem.

No entanto, sabemos que a figura do professor não pode ser vista como a única fonte mediadora possível no contexto educacional. Como parte da comunidade e cultura surda, há outros agentes mediadores, como é o caso do tradutor e intérprete de Libras que atua no âmbito educacional. A atuação do intérprete de Libras como mediador no campo educacional está alinhada às perspectivas de Vygotsky, que o consideram um agente social que compõe um dos elementos presentes do viver da pessoa surda.

No contexto do relato de experiência apresentado, é fundamental ressaltar que não devemos limitar a língua de sinais apenas como uma ferramenta de mediação. O uso da Libras pelo surdo é um direito linguístico, conforme será especificado na seção subsequente. As ferramentas mediadoras apresentadas neste

capítulo incluíram o uso de recursos digitais e tecnológicos, que possibilitaram ao estudante surdo ter acesso a conteúdos didáticos apresentados em textos escritos em língua portuguesa, por meio de vídeos traduzidos e interpretados em Libras, na sua própria língua de instrução. Isso propiciou o uso de artefatos culturais comuns da comunidade surda, como a experiência visual. Esta percepção ocorre por meio de expressões faciais, corporais, comportamento de máquinas e objetos, em suas devidas circunstâncias imagéticas. Essa abordagem colaborativa entre os agentes mediadores resultou na criação de um conteúdo que combina conhecimento técnico e culturalidade.

#### 4. O indivíduo surdo e a Libras

Preliminarmente, ao abordar as discussões sobre a educação de surdos, é necessário considerar a importância da Língua Brasileira de Sinais - Libras, para a comunidade surda<sup>8</sup> no Brasil, tendo em vista sua natureza como um direito comunicacional. Nesse sentido, a Libras é oficialmente reconhecida como língua pela Lei 10.436/2002, que estabelece as seguintes definições:

[...] meio legal de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

A Libras é definida pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos - FENEIS como a língua natural dos surdos, caracterizada pelas suas convenções gramaticais, lexicais, semânticas, dentre outras características. Desta forma, a Libras é compreendida como uma língua viva e autônoma, reconhecida no campo linguístico.

Em relação ao indivíduo surdo, o Decreto nº5.626/05 traz a seguinte definição: “[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005).

Quadros (2009) aponta que a Libras apresenta uma complexidade semelhante às línguas faladas, enfatizando-se a analogia com a estrutura linguística presente na língua de sinais. No entanto, ambas possuem modalidades distintas: a Libras é baseada na modalidade visual-espacial (visual-motora) e o português se baseia na modalidade oro-auditiva.

---

<sup>8</sup> Segundo Skliar (2011), a Comunidade surda está relacionada à comunidade linguística. Grupo social que compartilha uma mesma língua, cultura e costumes. Não trata-se necessariamente de espaço geográfico.

## 5. Discussões e resultados

O recorte apresentado diz respeito às disciplinas de inglês e mecanização, que são componentes curriculares do 2º ano do curso de técnico em Agricultura integrado ao Ensino Médio. O enfoque recai sobre as ações específicas destinadas a um estudante surdo sinalizante. O objetivo é atender às diretrizes estabelecidas pelas normativas de implementação das APNPs nos cursos do Instituto Federal do Espírito Santo- Ifes (IFES, 2020).

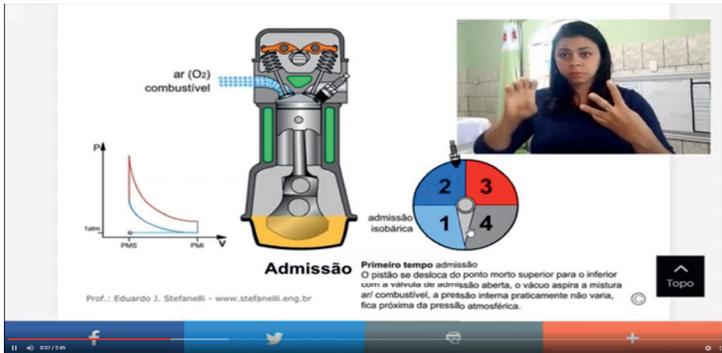
As ações observadas foram desenvolvidas em um contexto pandêmico, da disseminação do covid-19, que resultou na interrupção das atividades escolares presenciais e na transição para o ensino remoto. No caso das aulas assíncronas, a plataforma Moodle foi utilizada com o intuito de proporcionar autonomia aos estudantes. No entanto, os textos disponibilizados em língua portuguesa representavam uma barreira ao estudante surdo, dada as suas especificidades linguísticas. As aulas expositivas, originalmente ofertadas em formato de texto, foram disponibilizadas em vídeos traduzidos para a Libras. Desta forma, o discente surdo, além de contar com o tradutor e intérprete de Libras nas aulas síncronas, também utilizaria os vídeos em Libras como aporte para seus estudos, dando-lhe mais autonomia.

Durante o desenvolvimento das atividades, os docentes responsáveis pelas disciplinas disponibilizaram ao estudante surdo, textos contendo a explicação do conteúdo exposto nas aulas síncronas. Posteriormente, foi solicitado ao estudante realizar uma atividade referente a respectiva aula.

Entretanto, notou-se que ao tentar responder as questões das atividades assíncronas, o discente encontrava dificuldades devido à necessidade de consultar as informações nos textos de apoio. Por não conseguir acessar o conteúdo em sua língua de instrução, o mesmo dependia constantemente da intervenção do intérprete, o que resultava em um tempo excedente ao estipulado para realização das tarefas. Constatou-se, portanto, que para uma aplicação mais adequada, era essencial garantir ao estudante surdo o acesso aos conteúdos didáticos com equidade.

Dessa forma, considerou-se a possibilidade de traduzir os conteúdos disponibilizados nos textos para a Libras e disponibilizá-las em formato de vídeo na plataforma, visando promover a autonomia e o conforto linguístico do estudante. A acessibilização do conteúdo didático traduzido do português para a Libras resultou em um aumento significativo do interesse por parte do discente surdo durante as aulas, o que se refletiu positivamente mediante sua participação frequente nessas disciplinas.

Figura 1: vídeo aula de mecanização



Fonte: Acervo da 1ª autora (2020)

No contexto da disciplina de mecanização, foi abordado o funcionamento de um motor a diesel e a combustão desse tipo de combustível. Neste caso, consideramos o fato de o estudante residir em uma área rural. Durante a tradução, buscamos exemplos que remetessem às suas experiências cotidianas, utilizando como referências as Tobatas, veículos comumente utilizados na lavoura. Os sinais escolhidos para a tradução foram simples, fazendo uso de vários classificadores, considerando o conhecimento linguístico do estudante.

Figura 2: vídeo aula de Inglês



Fonte: Acervo da autora (2020)

Na disciplina de língua inglesa, a aula abordou alguns termos relacionados à arte de rua (street art), apresentando exemplos como dança, música, entre outros. Com intuito de aproximar esta realidade ao estudante surdo, durante a tradução, também foram citados alguns movimentos de arte de rua promovidos

pela comunidade surda. Um exemplo desses movimentos são os encontros de poesia sinalizada, organizados por poetas surdos, que ocorrem periodicamente na região da Lapa, no estado do Rio de Janeiro. A intenção era proporcionar ao estudante surdo uma compreensão mais próxima da temática em sua própria cultura. Neste sentido, Martins e Rabatini (2011, p. 356) salientam que: “O indivíduo nessa perspectiva é o produtor da cultura e ao mesmo tempo o produto de suas internalizações, por conseguinte, os processos de internalização balizam a qualidade de seu desenvolvimento.” Portanto, na perspectiva Vigotskiana, a cultura é um elemento constitutivo do desenvolvimento humano, mediados através da linguagem e da produção de sentidos.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A acessibilização de conteúdos didáticos valoriza as potencialidades de cada estudante com necessidades educacionais específicas e promove, de forma democrática, ações que visam estimular a apropriação dos conceitos, visando uma inserção com mais equidade da pessoa com deficiência no contexto escolar e, posteriormente, no mercado de trabalho. É importante ressaltar que acessibilizar o currículo não se trata de empobrecer as atividades, ou reduzir conteúdos. Não significa tornar as tarefas mais fáceis, mas sim de articular o conteúdo de forma a favorecer a construção do conhecimento por parte do estudante.

No reconhecimento das diferenças individuais é preciso compreender que toda pessoa é única, com potencialidades e limitações, expectativas e objetivos diversos para os quais se mobilizam ao longo da vida.

No contexto da educação profissional, o aumento na demanda no atendimento a estudantes surdos acontece devido ao crescimento da representatividade da pessoa surda em diversos espaços. Essa nova conjuntura político-social ganha visibilidade quando esse grupo minoritário conquista direitos linguísticos. A proposta de acessibilização de recursos didáticos oferece uma oportunidade de expandir uma ação de responsabilidade social, eliminando barreiras comunicacionais que conflitam com os processos educacionais e restringem o ensino e aprendizado da pessoa com deficiência. Diante disso, é necessário refletir sobre as complexidades individuais dos discentes não apenas nas aulas remotas, mas em todo o processo educacional. Compreendemos que não basta adequar os conteúdos, é essencial considerar os condicionantes para que a acessibilidade ao currículo seja efetivamente aplicada.

## REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação. **Decreto nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**, e o art.18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Brasília, 22 dez. 2005.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - IFES. **RESOLUÇÃO DO CONSELHO SUPERIOR Nº 1/2020, DE 07 DE MAIO DE 2020**. Regula e normatiza a implementação das atividades pedagógicas não presenciais em cursos presenciais, técnicos e de graduação do Ifes, em função da situação de excepcionalidade da pandemia do novo Coronavírus (Covid19). Vitória, 2020.

MARTINS, L. M; RABATINI, V. G. A Concepção de Cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **PSICOLOGIA POLÍTICA**. VOL. 11. Nº 22. PP. 345-358. JUL. – DEZ. 2011.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, 2020.

PERLIN, Gladis. **Histórias de vida surda: identidades em questão**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS/FACED. Porto Alegre, 1998.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Artmed Editora, 2009.

SOARES, Magda B. **Alfabetização no Brasil: o Estado do Conhecimento**. Brasília: INEP/Santiago: Reduc, 1989.

SKLIAR, C. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação. 1998.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo : Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11.ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** São Paulo: Ícone, 1992.

VYGOTSKY, L. S. Thinking And Speech - The Collected Works Of L.S. Vigotski (Vol I: **Problems Of General Psychology**. (Rieber, R. & Carton, A., eds.). New York: Plenum Press, 1987.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 3<sup>a</sup> Ed., 2005.

Yin RK. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniela Bueno. Revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

## CAPÍTULO 2

# AS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA: O CASO DE UMA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NO ENSINO MÉDIO

*Amanda Pereira<sup>1</sup>*

*Erievania do Nascimento Coutinho Majeski<sup>2</sup>*

*Isabel Matos Nunes<sup>3</sup>*

*Jaquilda Albino Coswosk<sup>4</sup>*

## INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta o relato de experiência ocorrida em uma escola do

- 
- 1 Formação em Pedagogia; Especialização em Educação especial/ inclusiva e em Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Mestre em educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) Ceunes - Campus São Mateus/ES. Atuando como professora no ensino comum pela rede municipal de Jaguaré – ES e como professora especialista em AEE pela rede estadual do Espírito Santo. E-mail. amandapjaguare@hotmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0913-1950>.
  - 2 Bacharel em Tradução e Interpretação de Libras e português (Tilsp) pela Universidade Federal do Espírito Santo- Ufes, especialista em docência no ensino médio e técnico pela Faculdade de Paraíso do Norte (FAPAN ). Atua comoTilsp e coordenadora adjunta do Napne (Núcleo de atendimento a pessoas com necessidades específicas) no Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Centro Serrano. Possui certificação de proficiência no ensino da Língua Brasileira de Sinais- ProLibras (2015). E-mail. erivania.letraslibras@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8943-6318>.
  - 3 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Mestra em Educação, Licenciatura Plena em Pedagogia e Especialista em Infância e Educação Inclusiva pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora Adjunto I na Universidade Federal do Espírito Santo, campus Ceunes - São Mateus-ES, atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica - PPGEEB. Membro do Comitê de Ética e Pesquisa do Ceunes/UFES e presidente da Comissão Permanente de Apoio à Acessibilidade do Ceunes - Campus São Mateus/ES. Email: [isabel.nunes@ufes.br](mailto:isabel.nunes@ufes.br); Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9127-6384>.
  - 4 Aluna do Programa de Mestrado em Ensino na Educação Básica do CEUNES/UFES. Especialização em Gestão em Educação – Habilitação em: administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional (FVC). Possui Normal Superior com habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (FVC). Professora efetiva nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Jaguaré-ES, desde 2007. E-mail:-[quildacoswosk@gmail.com](mailto:quildacoswosk@gmail.com).

ensino médio da rede estadual de educação do estado do Espírito Santo no ano de 2019. Vivenciada durante o trabalho colaborativo realizado pela professora de Atendimento educacional especializado (AEE) juntamente com a professora do ensino comum com uma estudante com deficiência múltipla. Pelo fato de a estudante ainda não estar alfabetizada, foi proposto o desenvolvimento de um projeto em que no AEE, era realizado a escrita de palavras com o objetivo de estimular a escrita e a leitura da mesma, utilizando recursos e instrumentos para tornar o processo de alfabetização acessível e possível. Este se tratava do uso de uma prancha inclinada confeccionada e alfabeto móvel. O estudo dialoga com a perspectiva histórico cultural fundamentada por Vigotski (1991, 2007, 2011). No decorrer deste, percebeu-se avanços em aspectos do desenvolvimento da estudante.

A educação especial no Brasil passou por diversas etapas de transformações em suas realidades e, ao longo dos anos, as pessoas com deficiência trouxeram as marcas dessas mudanças que, por muitos, foram aferidas a um *padrão*, de modo que o diferente era rejeitado, discriminado e excluído. Como exemplo disso, pode-se destacar o período da Idade Média, quando existiam muitas superstições e havia comparação entre os indivíduos com deficiência a expressões do mal, como possuídos pelo demônio, entre outras idealizações das *perfeições* humanas impostas pela sociedade.

Mazzota (2003, p. 27) diz que “a inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX”. Nos dias atuais, busca-se a superação dessa realidade discriminatória, de rejeição e traz à luz o movimento da inclusão. Um exemplo disso, pode ser verificado no conjunto de leis, portarias, decretos e diretrizes regulamentadoras dos direitos das pessoas com deficiência. Tais produções legais, refletem para a garantia da dignidade e da inclusão desse público na sociedade.

A Organização das Nações Unidas publicou, em 1975, a Declaração dos Direitos das Pessoas com deficiência que “O termo “pessoas deficientes” refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais” (ONU, 1975, p.1).

No entanto, é a partir do século XXI que as políticas governamentais vão tomando força na perspectiva de amparar legalmente os direitos das pessoas público da Educação Especial, que segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, são as “pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008). Esse aporte legal se faz é importante para que as pessoas público alvo da Educação Especial tenham acesso e garantias dos direitos que a elas

pertencem. O Artigo 27, do Capítulo IV, (DO DIREITO À EDUCAÇÃO) na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de Nº 13.146/15, homologada em 6 de junho, diz que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015).

Muitas das conquistas até o momento, são resultados da militância dessas pessoas que, por muito tempo, foram excluídas da sociedade. Filho e Ferreira (2013, p. 103) destacam que, “Concomitantemente ao processo de redemocratização política no Brasil, começam a surgir, no interior das instituições de educação especial ou de reabilitação, grupos de pessoas com deficiência que se reuniam para viabilizar algumas de suas necessidades”.

Embora haja um aporte legal no Brasil que ampara legalmente os direitos das pessoas com deficiência, especificamente no que tange ao direito à educação, muitos desafios ainda persistem para as unidades de ensino. A Constituição Federal, em seu Capítulo III, Seção I, art. 205, proclama que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Dessa forma as escolas precisam buscar estratégias para superar essas dificuldades, promover a inclusão de fato e oportunizar a convivência de todos os estudantes no ambiente educacional, respeitando as diferenças e de maneira equitativa entre todos os estudantes. A Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu título V, Capítulo V, Art. 58, parágrafo 1º, discorre sobre o fato de que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996, p. 2).

Com base nesses pressupostos de que a Educação Especial é um direito alienável e na compreensão de que a escola deve se organizar para o atendimento de qualidade aos estudantes público da modalidade de Educação Especial, nosso objetivo neste texto é apresentar um relato de experiência com uma estudante com diagnóstico de deficiência múltipla, matriculada em uma escola de Ensino Médio, da rede estadual em um município no interior do Espírito Santo.

Assim, buscou-se com este relato, discorrer sobre as possibilidades de estímulo de escrita para uma estudante que possui deficiência múltipla na sala de

recursos durante o Atendimento Educacional Especializado, utilizando para isso instrumentos/recursos acessíveis, que se tornaram “caminhos indiretos e/ou alternativos” (VIGOTSKI, 1988) no processo de ensino e aprendizagem.

A perspectiva teórica-metodológica utilizada no desenvolvimento desta pesquisa baseou-se nos conceitos e princípios teóricos da perspectiva histórico-cultural, enfatizando a pessoa como um ser social e buscando possibilidades de aprendizagens na superação e compensação das limitações biológicas causadas pela deficiência.

Sendo assim,

Na perspectiva Vygotskiana, os conceitos são entendidos como um sistema de relações e generalização contidos nas palavras e determinado por um processo histórico cultural: “são construções culturais internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento. Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos grupos culturais. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer, pois o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos) nomeadas por palavras da língua desse grupo” (OLIVEIRA apud REGO, 2014, p.76).

Assim, a teoria da perspectiva histórico-cultural, segundo Rego, (2014, p. 95), “[...] fundamenta-se no método e nos princípios teóricos do materialismo histórico-dialético” e enfatiza que:

[...] o indivíduo se constitui enquanto tal não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes. As funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (por intermédio da linguagem) do legado cultural de seu grupo (REGO, 2014, p.95).

Com as influências nas relações sociais e culturais, Vigotski trouxe contribuições acerca do desenvolvimento e da aprendizagem sendo necessária uma mediação, discorrendo, assim, sobre processos mentais superiores. Rego (2014) destaca que, “[...] quando o homem modifica o ambiente através de seu próprio comportamento, essa mesma modificação vai influenciar seu comportamento futuro” (p. 41). O indivíduo com isso tem a possibilidade de planejar as ações que quer desenvolver.

Na perspectiva histórico cultural, a capacidade para a leitura e a escrita se revelam dependentes de um processo mais amplo, qual seja, o desenvolvimento do psiquismo. Caracterizando o psiquismo como um sistema instituído pelas funções psicofísicas sensação, percepção, atenção, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção/ sentimentos, a quem compete formar o reflexo consciente da realidade objetiva (MARTINS, 2013). É justamente na questão do caráter mediado dos processos psíquicos, elemento chave da teoria de Vigotski, que encontramos subsídios para compreender como se constitui o sujeito simbólico (1991).

A leitura e a escrita como elementos simbólicos, podem ser entendidas como instrumentos psicológicos de natureza especificamente humana. E é no domínio desses elementos que a criança vai significando o mundo e a si mesma, num processo de apropriação da cultura.

## O DESENVOLVIMENTO DA ESTRATÉGIA DE LEITURA E ESCRITA

A abordagem metodológica usada neste estudo trata-se de um relato de uma experiência vivenciada na sala de recursos de uma escola de Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo. Dos seis estudantes com deficiência atendidos nessa sala de recursos onde foi desenvolvido o estudo, quatro apresentam diagnósticos descritos em seus laudos médicos com deficiência múltipla. O critério de escolha da estudante se deu considerando a perspectiva do processo de alfabetização em que ela se encontrava.

O estudo é caracterizado pela execução de um projeto, com o intuito de estimular a escrita e a leitura desses quatro estudantes destacados. Para a descrição deste trabalho, tomou-se o desenvolvimento com apenas uma estudante com deficiência múltipla. Esta apresenta diagnóstico descrito com Síndrome de Rett, que é [...] “uma condição caracterizada por deterioração neuromotora em crianças do sexo feminino, quadro clínico bastante singular, acompanhado por hiperamonemia, tendo-o descrito como uma “Atrofia Cerebral Associada à Hiperamonemia”(SCHWARTZMAN. 2003, p. 110). Também tem descrito laudo de Baixa visão, caracterizada quando apresenta grande perda da visão<sup>5</sup>.

Sendo assim, vale conceituar algumas reflexões sobre a definição do termo deficiência múltipla. Esse termo, no entanto, é amplamente contestado em alguns estudos. Segundo Rocha e Pletsch (2018) a deficiência múltipla “tem provocado inúmeras discussões sobre a sua definição e a população que pode ser caracterizada como tal” (p. 99).

Algumas documentações buscam essa identificação, no entanto não há um consenso. Araóz e Costa (2015) trazem nos estudos de Nunes (2001) a definição do Ministério da Educação de Portugal sobre Deficiência Múltipla:

São pessoas com acentuadas limitações no funcionamento cognitivo, associada às limitações em outros domínios, nomeadamente no domínio motor e ou sensorial (visão ou audição), as quais põem em risco o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem e a leva a requerer apoio permanente (NUNEZ, 2001, p. 15 Apud ARAÓZ e COSTA, 2015, p. 11).

---

5 A Portaria Nº 3.128 de 24 de dezembro de 2008, em seu Art 1º, § 2º, diz que: “Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10) [...]” (BRASIL, 2008, p.1).

As documentações de orientação da educação e especial descrevem que:

[...] não é o somatório dessas alterações que caracterizam a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas (BRASIL, 2006, p.9).

Rocha e Pletsch (2018) salientam também que:

Não há consenso na literatura nacional e internacional sobre este aspecto. As discordâncias em relação à conceituação de deficiência múltipla muito se devem ao fato de alguns a conceberem como uma deficiência inicial que foi geradora de outras, enquanto que outros a consideram como uma associação entre duas ou mais deficiências, sem necessariamente uma ter sido causa do desenvolvimento da outra (ROCHA e PLETSCHE, 2018, p. 99 - 100).

É evidente a necessidade de pesquisas nessas propostas, devido às variações de ideias. Carvalho (2000, p.47) diz que a deficiência múltipla é uma:

(...) expressão adotada para designar pessoas que têm mais de uma deficiência. É uma condição heterogênea que identifica diferentes grupos de pessoas, revelando associações diversas de deficiência que afetam, mais ou menos intensamente, o funcionamento individual e o relacionamento social.

Assim, tomando como foco a deficiência múltipla, para elucidar melhor o relato, nomeou-se a estudante pelo nome fictício de Bruna, garantindo, assim, seu anonimato e sigilo.

Bruna é uma estudante na escola de ensino médio, no interior do estado do Espírito Santo, faz o uso de carrinho adaptado para sua locomoção e possui dificuldades nos movimentos nos membros inferiores e superiores. De forma geral, ela consegue mover a cervical girando a cabeça de um lado para o outro pausadamente. No que tange às expressões orais, compreende perguntas e as tenta responder com algumas palavras, no entanto apresenta dificuldade na dicção, expressa-se com “é” para sim e “ão” para não. Em função do diagnóstico de baixa visão, consegue visualizar melhor letras do tamanho 16, redigidas em maiúsculo, mas tem necessidade de posicionar sua cabeça com um ângulo visual específico.

Padilha (2005) nos adverte que o problema, a deficiência, no lugar e marcar limites, deve apontar para as capacidades, encontrar fontes de forças. Nesse sentido, buscamos inicialmente conhecer as potencialidades e dificuldades para a descrição no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) da estudante em questão. Assim, observamos que embora Bruna não esteja ainda alfabetizada, consegue reconhecer todas as cores, as letras do alfabeto e numerais de 0 à 10 com facilidade.

A escola que fora desenvolvido o projeto, pertence a rede estadual de ensino do estado do Espírito Santo e recebe estudantes da zona urbana e do interior da cidade e em 2019, atendia nos turnos: matutino, vespertino e noturno.

Sua estrutura física é antiga e possui algumas adequações de acessibilidade como rampas e banheiros acessíveis. Em 2022, a escola passou para a Educação Integral e recebeu melhorias em reformas.

Durante o terceiro trimestre de 2019, iniciou-se a realização do projeto. A estudante participante estava matriculada na 2ª série do ensino médio e frequentava o AEE. Semanalmente, durante a realização do atendimento na sala de recursos, uma das atividades principais era o estímulo da escrita e da leitura, através do alfabeto móvel, com intuito da realização do treino da construção das sílabas e palavras, assim também como a memorização das letras do alfabeto.

Ao chegar nos atendimentos da sala de recursos, a professora de AEE realizava a acolhida com um diálogo sobre o que a estudante fez no dia anterior ou a realização de alguma atividade social. Vigotski (2011, p. 864) dizia que “a cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem e, por isso, a própria colocação do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento”. Vivências essas com as quais a estudante tinha costume em sua rotina e considerava prazerosas. A estudante sente prazer em estar no ambiente escolar e participar das atividades, apresentações, diálogos, explanações orais feitas pelos professores, entre outras atividades desenvolvidas na escola. Isso era percebido por demonstrar alegria em seu rosto e atitudes. A família mostrou-se muito presente nesses processos e buscou sempre participar de atividades sociais em passeios, compras em lojas, entre outras, interagindo com Bruna.

Nesses e em outros atendimentos realizados com Bruna, percebeu-se como a interação e participação desse meio social permitia muitos conhecimentos. Segundo Vigotski (2007), o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social. Interação com outros indivíduos e com o meio social isso possibilita a geração de novas experiências e conhecimento. Nesse sentido, Góes:

Ressalta que a criança é desde sempre um ser social, sendo que sua singularização como pessoa ocorre juntamente com sua aprendizagem como membro da cultura, ou seja, o desenvolvimento implica o enraizamento na cultura e a individualização (GÓES, 2002, p. 99).

Para a produção da escrita, a estudante não possuía coordenação motora fina para a habilidade da escrita manual, assim a professora utilizou o recurso da prancha inclinada e alfabeto móvel, como pode ser observada nos registros de imagens abaixo (figuras 1 e 2). Essa prancha fora confeccionada com tecido feltro de cor preta, com oportunidade de mudança de ângulo para 90° graus, mais favorável para a visualização de Bruna. O alfabeto móvel foi impresso em papel branco, com gramatura 180, utilizando fonte *Arial* maiúscula, tamanho 100, com letras plastificadas e fixadas velcro em seu verso para fixar na prancha.

Nessa proposta, refletiu-se quando as diversidades e a importância da

adaptação de forma acessível e os direitos à inclusão, ressaltando-se que:

Há, entretanto, crianças com limitações e dificuldades reais que não podem ser negadas; necessitam, portanto de eficiente mediação no processo de interação e comunicação, de adaptação e modificação no currículo e no ambiente como forma de compensar as dificuldades e minimizar as defasagens. O movimento de inclusão não atribui a incapacidade apenas à criança, mas às limitações produzidas na interação com o meio, entendidas como tempo e espaço onde a criança vive, interage, brinca, comunica-se, aprende e se socializa (BRASIL, 2006, p. 24).

Mól e Dutra (2019, p. 18) defendem que “para que essa aprendizagem seja mais efetiva, muitas vezes, é necessário o uso de vias alternativas que possibilitem acesso às informações”. Com isso, destaca-se a utilização das ferramentas de escrita visualizadas na Figura 1 e 2 a seguir.

**Figura 1** – Fotografia frontal da prancha inclinada



**Fonte:** Acervo das autoras (2019).

**Figura 2** – Fotografia lateral da prancha inclinada



**Fonte:** Acervo das autoras (2019).

Durante o atendimento, a professora de AEE realizou a produção de 2 (duas) palavras do mesmo campo semântico com a estudante, estimulando a tentativa de escrita, oralização das letras, sílabas e a memorização. Além do uso da prancha em outros atendimentos também utilizava o recurso do computador, que possuía a opção de elevação da tela, respeitando a posição mais favorável para a estudante visualizar, apresentando, assim, outros recursos didáticos acessíveis explorados nesse processo.

Reitera-se, portanto, a importância da exploração de recursos alternativos descritos também por Mól e Dutra (2019), por meio dos quais buscou-se apresentar referências da experiência e reforçar que todos os estudantes precisam ter as mesmas oportunidades e focar nas possibilidades de aprendizagens através de processos alternativos. Assim, “o uso de mediadores alternativos permite que a pessoa com deficiência estabeleça inter-relações pessoais que lhe permitem desenvolver, superando suas limitações e alcançando patamares inimagináveis por pessoas que não possuem tais limitações” (MÓL; DUTRA, 2019, p. 20).

O relato experienciado destaca uma das contribuições de Vigotski, em que descreve sobre caminhos diretos e indiretos. Em seus estudos sobre defectologia, traz uma reflexão acerca dos caminhos indiretos que estes percorrem para aquisição da escrita e da linguagem. Vigotski relata que:

A criança começa a recorrer a caminhos indiretos quando, pelo caminho direto, a resposta é dificultada, ou seja, quando as necessidades de adaptação que se colocam diante da criança excedem suas possibilidades, quando, por meio da resposta natural, ela não consegue dar conta da tarefa em questão (VYGOTSKY, 2011, p. 865).

Enfatiza-se que, “Porém, mais importante, as formas culturais de comportamento são o único caminho para a educação da criança anormal. Elas consistem na criação de caminhos indiretos de desenvolvimento onde este resulta impossível por caminhos diretos” (VYGOTSKY, 2011, p. 868). Isso ocorre tal qual a experiência de Bruna, que experimentou o caminho indireto através do uso de recursos/ instrumentos para o estímulo e a aquisição da escrita.

Partindo desse pressuposto, Cristofoleti e Nunes (2019, p. 42) salientam que:

Os caminhos indiretos apontados podem ser constituídos por materiais que estimulem a aprendizagem da criança com deficiência intelectual, propiciando-lhe experiências singulares na sua condição social. A deficiência não determina o destino da criança, mas sim as condições sociais que lhes são oferecidas.

A experimentação do projeto em estimular a escrita e a leitura da estudante com deficiência múltipla, traz para o contexto escolar novas perspectivas em ressignificar as metodologias empregadas nas aulas, a importância do

planejamento do professor, pensando em possibilidades de aprendizagem para o estudante com deficiência, tornando-as acessíveis às suas especificidades e promovendo a inclusão.

Também vale lembrar a relevância do fortalecimento no processo histórico-cultural, que é o resultado do desenvolvimento do indivíduo. Dimensiona-se a consciência que os estudantes, durante suas aprendizagens, arraigam as culturas vivenciadas e estas devem ser utilizadas empiricamente a fim de alavancar novos conhecimentos.

Como princípio, a escola precisa atender a todos os estudantes, principalmente os com deficiência, que possuem diminuição da capacidade de compreensão e desenvolver-se, devido a limitações motoras e intelectuais presentes em sua vida, oferecendo-lhes oportunidades acessíveis de aprendizagens.

A utilização do computador e principalmente da prancha para a produção da escrita mostrou as possibilidades também para os professores regentes. Vigotski (2011, p. 864), em seus estudos, diz que a “estrutura das formas complexas de comportamento da criança, consiste numa estrutura de caminhos indiretos, pois auxilia quando a operação psicológica da criança revela-se impossível pelo caminho direto.” Como Bruna possui limitações biológicas na habilidade da escrita, o instrumento utilizado como caminho indireto, além da mediação da professora de AEE, foi a prancha inclinada, as letras móveis e o computador.

Ao final do estudo, além do uso da prancha nos atendimentos de AEE, uma professora regente a levou para a sala de aula. Ela foi utilizada para fixar palavras e imagens voltadas ao conteúdo impresso do computador, numerais para realização de operações matemáticas, e outros recursos. Estas foram confeccionadas com o mesmo formato do alfabeto móvel inicial.

Durante os dois meses da realização do projeto, observou-se que, quando a estudante se apresentava frequente nos atendimentos, a evolução da escrita era mais perceptível. Bruna conseguia lembrar mais facilmente das letras e sílabas apresentadas e trabalhadas pela professora de AEE na sala de recursos.

Além disso, é interessante ressaltar que a perspectiva do ensino inclusivo se torna significativo quando os profissionais envolvidos dão todo o suporte necessário e permitem o acesso desse público às aprendizagens, quebrando as barreiras da exclusão.

Além disso, é interessante ressaltar que conforme aponta Vigotski (1989), não é o defeito que decide o destino das pessoas, mas as consequências sociais dele. Assim, a escola deve apostar nas possibilidades e nas alternativas pedagógicas que alavancem os processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Para isso, precisa-se oportunizar os estudantes com deficiência em participar das atividades propostas nas unidades de ensino, sala de aula, sala de recursos,

entre outros espaços de forma inclusiva na busca pelo conhecimento e desenvolvimento de todos os indivíduos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou a importância do uso de recursos alternativos para ampliar as possibilidades de aprendizagens através de acessibilidade na sala de recursos multifuncionais. As capacidades dos estudantes com deficiência, assim como a de Bruna, devem ser exploradas a fim de tornar a aprendizagem dos estudantes matriculados no ensino regular mais acessível e possível de ser desenvolvida.

Outro ponto a ser destacado é a importância da função da sala de recursos, bem como o desenvolvimento junto aos professores de atividades que favoreçam as aprendizagens, deixando, assim, salientado que a sala de recursos é um ambiente propício e auxiliador desses processos educativos dos estudantes com deficiência múltipla e quão é importante a participação frequente para sequenciar ativamente o processo. Com isso, torna-se possível tais atividades acessíveis para esses indivíduos, desenvolvendo ações que devem fazer parte do cotidiano escolar.

O projeto experienciado com Bruna também mostrou a importância do convívio social, principalmente quando este é incentivado pelo grupo familiar e suas relações culturais, ampliando seus conhecimentos de mundo.

Diante das barreiras da educação especial/inclusiva, pensar na educação é pensar na acessibilidade de todos os educandos, principalmente os que possuem limitações biológicas. A garantia do ensino e da aprendizagem deve fazer-se presente nas adequações das atividades propostas e isso não cabe somente ao professor de AEE, mas a toda a equipe docente da Unidade de ensino.

## REFERÊNCIAS

ARÁOZ, S. M. M. De; COSTA, M. P. R. Da. **Deficiência Múltipla: As Técnicas Mapa e caminho no apoio à inclusão**. Paco. Jundiaí. São Paulo. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Edição administrativa do Senado Federal, 1998. Disponível em:[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 2 de out. de 2021.

\_\_\_\_\_. Lei Federal N°. 9394 de 20 de dezembro. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em 10 de jan. de 2022.

- \_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 10 fev. 2022.
- \_\_\_\_. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. 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, 2008. Disponível em: [https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128\\_24\\_12\\_2008.html](https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128_24_12_2008.html). Acesso em: 15 de agosto de 2022.
- \_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- \_\_\_\_. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla**. [4. ed.] / elaboração prof.<sup>a</sup> Ana Maria de Godói – Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD... [et. al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- \_\_\_\_. **Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Proclamada pela Assembleia Geral, 1975. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf). Acesso em: 27 de out. 2022.
- CARVALHO, E. N. S. **Programas e capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Múltipla**. Brasília, SEESP/MEC, v. 1, 2000.
- CRISTOFOLETI, R DE C; NUNES, I. M. **A prática e a deficiência intelectual: produção de recursos didáticos**. In: PEROVANO, L. P.; MELO, D. C. F. de (Orgs). *Práticas inclusivas: saberes, estratégias e recursos didáticos*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019, p. 37-51.
- FILHO, A. V. C; Ferreira, G. **Movimentos Sociais e o Protagonismo das Pessoas com Deficiência / Social. Movements and Leadership of Person with Disability**. SER Social, Brasília, v. 15, n. 32, p. 93-116. Jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/rcKDX4R7Q5BwPbZhg54t6Ck/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17, set de 2022.
- GÓES, M. C. R. **Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural**. Livro: *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea*. OLIVEIRA, M. K. De; REGO, T. C.; SOUZA, T. R. (org). Moderna. São Paulo. 2002.
- MARTINS, L. M.. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas**. 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2003.
- MÓL, G. de S.; DUTRA, A. A. **Construindo materiais didáticos acessíveis**

**para o ensino de ciências.** In: PEROVANO, L. P.; MELO, D. C. F. de (Orgs). *Práticas inclusivas: saberes, estratégias e recursos didáticos.* Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019, p. 14-35.

PADILHA, Ana Maria Lunardi. **Práticas Pedagógicas em Educação Especial:** a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Educação e conhecimento, Petrópolis, RJ : Vozes, 25 ed. 2014.

ROCHA, M. G. de S. da; PLETSCHE, M. D. **Deficiência múltipla, sistemas de apoio e processos de escolarização.** Horizontes, v. 36, n. 3, p. 99-110, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/700/307>. Acesso em: 10, agos. 2022.

SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Rett.** Rev Bras Psiquiatr 2003; 25(2): 110-3. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jW3cdDNRLz8CFYbzNv89j-nH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 de agost. 2022.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 15.ed. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed., São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2007.

\_\_\_\_. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal.** Vol.37. 4. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2011.

\_\_\_\_. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_. **“Fundamentos de Defectología”.** Obras Completas, Tomo V. Habana: Editorial Pueblo e Educacion, 1989.

## CAPÍTULO 3

# DIDÁTICAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS NAS ESCOLAS COM ESTUDANTES SURDOS: TICS COMO MEDIADORA

*Elisângela de Fátima Teixeira<sup>1</sup>*

*Taylla Cristina de Paula Silva<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

Nos anos de 2020 e 2021, não só o Brasil bem como outros países no mundo, vivenciaram situações pandêmicas em seus territórios, devido ao SARS-CoV-2, o novo coronavírus que foi o responsável pela doença Covid-19. No que diz respeito à educação escolar seus impactos são assustadores, principalmente em instituições públicas tendo como o destaque o ensino das crianças deficientes.

Nesse período, o ensino remoto foi uma das medidas emergenciais encontradas pelos países para dar continuidade à educação escolar, inclusive no Brasil. Os professores tiveram que se adaptar a uma nova rotina a partir do uso da tecnologia digital (TD) na sala de aula, tendo em vista que esses profissionais na formação inicial tendem a não serem preparados para utilizar e pensar esses recursos digitais no ensino dos conteúdos (CASTRO, 2020; FONSECA, 2021), principalmente quando relacionado a educação inclusiva. Assim, muitos professores se mobilizaram em busca de uma formação continuada para suprir suas necessidades na realização seu trabalho tanto na área de TD como para atender aos estudantes da educação especial.

Entendemos por estudantes da educação especial aqueles alunos que de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015, em seu 2º artigo, que define a pessoa com deficiência sendo 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

---

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Atua como professora na Rede Municipal de Viçosa.

2 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Atua como professora na Rede Estadual de Minas Gerais e na Rede Municipal de Viçosa. E-mail: taylladepaula@hotmail.com.

efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais.

Nesse sentido, pensar a formação continuada que considere esse conceito é relevante para o professor desenvolver práticas e estratégias de ensino coniventes com a legislação. Tendo em vista que o docente “[...] é o sujeito do espaço escolar que também é influenciado pelas demandas políticas e governamentais existentes” (OLIVEIRA, 2021, p. 25). Então, no cerne deste capítulo, compreende-se por estratégias de ensino, as técnicas, metodologias adotadas pelos professores ou famílias para transmitir determinado conteúdo durante o processo de aprendizagem. Assim, entendemos que não existe uma fórmula de sucesso para o aprendizado que funcione com todos os alunos, por isso, os professores devem conhecer os mais variados métodos que há para o ensino. Contudo, o processo de didática consiste em determinar a totalidade do procedimento de ensino buscando métodos mais eficientes para prover a sociedade (VEIGA, 2004).

Assim sendo, ensinar não é apenas transmitir conhecimentos (LIBÂNEO, 1994). Ação de ensinar é sobremaneira baseada na intencionalidade que dispõe a ajudar alguém que quer aprender, existindo um caminho longo a ser percorrido entre o propósito e sua realização. Nesse sentido, surgem os procedimentos didáticos visando um encontro entre ensinar e aprender. Mediante a isso, torna-se importante analisar como as estratégias de ensino têm alcançado as crianças surdas a partir do seu contexto pessoal e de suas experiências.

Em conformidade com Saviani (2004), as estratégias de ensino e aprendizagem são definidas como o caminho que facilitará a passagem dos alunos da situação em que se encontram até alcançarem os objetivos pretendidos pelas atividades, tanto os de natureza técnico-profissional como os de desenvolvimento individual como pessoa humana e como agente transformador.

Entendemos que a família e os professores são de fundamental importância para o crescimento do estudante, pois trabalhando em parceria facilitará a aprendizagem e a formação num processo socialmente construído, principalmente na alfabetização de crianças deficientes. Para isso é fundamental que os docentes invistam em sua formação para que tenham reflexos em seus exercícios profissionais.

Diante disso, por meio de nossas vivências como docente, observamos no contexto educacional do município de Viçosa-MG a presença de crianças deficientes nas instituições. Assim sendo, em nossas discussões surgiram as seguintes indagações: Como foram desenvolvidas as metodologias de ensino por professores com crianças deficientes nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS) de Viçosa/MG, durante a pandemia? Quais os desafios enfrentados pelos professores ao reformular suas aulas em curtíssimo espaço de tempo e muitas vezes em plataformas que não possuem experiência no ensino remoto? Quais as possibilidades de mediação com tecnologias na Educação Infantil com

crianças deficientes? Quais as percepções dos professores para com a família em relação ao ajustamento à situação do ensino remoto? Nesse relato não objetivamos responder todas essas indagações, mas nos pautamos nelas para a escrita deste com a finalidade de analisar a alfabetização nas dimensões do ensino e da aprendizagem da docência durante o retorno do ensino presencial após o surto da COVID/2019, compreendendo as concepções e práticas em relação à alfabetização de crianças surdas no contexto educacional.

Assim sendo, realizamos o compartilhamento de experiências como duas docentes nesses CMEIs do município de Viçosa que possuíam na época uma criança surda em cada sala de aula dessas profissionais da educação. A escolha do *Locus* aconteceu por meio de observações do contexto educacional da cidade e análise de nosso papel enquanto professoras, percebe que há uma presença considerável de crianças surdas nas instituições de Educação Infantil deste município em que as pesquisadoras atuam como docentes.

Este relato de experiência se justifica na medida em que o mesmo pretende contribuir com estudos que abordam a aprendizagem da docência na etapa da educação infantil com crianças deficientes por meio das tecnologias digitais como mediadoras da aprendizagem. Deste modo, acredita-se que não basta implementar apenas as funções das políticas públicas de continuidade no ensino “no papel”, queremos entender a implicação dessas no dia a dia das instituições e na vida dos estudantes.

Neste sentido, no que diz respeito aos estudantes deficientes, não podemos negligenciar por diferenciação, a valorização das marcas que lhes distinguem, acredita-se que quando as escolas lhes oferecem meios exclusivos de expressão e de acesso, em sintonia com as tendências e inovações que já fazem parte de sua cultura, eles se sentem valorizados e correspondem enxergando positivamente a instituição da qual fazem parte, ou seja, essa visibilidade deve ser recíproca.

Portanto, dentre os métodos que a pesquisa qualitativa estabelece, utilizou nesta proposta, a pesquisa bibliográfica e nossas memórias das experiências vivenciadas em sala de aula com esses estudantes, por possibilitar “[...] um diálogo intensamente correspondido entre o entrevistador e o informante” (NETO, p.59, 1994)”. De acordo com Souza *et al.* (2020), os relatos de experiência podem fomentar reflexões dos docentes iniciantes juntamente com seus colegas de trabalho sobre suas necessidades formativas.

Assim sendo, a consecução dessa proposta ocorreu em duas ocasiões. Na primeira debruçou-se sobre as leituras que tratam deste campo do saber com a finalidade de obter conhecimento e orientação para seu desenvolvimento do trabalho. Na segunda ocasião, compartilhamos nossas experiências e conforme informações fomos criando categorias de análise que consistem: “Formação de

professores para atuar com estudantes deficientes por meio das tecnologias digitais” e “Práticas educativas com estudantes surdos”, a fim de entender a dinâmica do contexto no qual nós docentes estamos inseridos.

A observação participante nesse momento pandêmico ficou reservada ao acompanhamento das aulas online realizadas pelas regentes das turmas, participação nas reuniões escolares, planejamento das atividades e acesso às fotos/vídeos das atividades realizadas pelas crianças. Acredita-se que ao pesquisar o trabalho docente na educação infantil com crianças deficientes, no que diz respeito às estratégias de ensino, é possível observar fragmentos da história da cultura, percebendo e reconhecendo o tempo e o espaço em que os sujeitos se inserem. Embora sejam relatos individuais, por meio deles foi possível identificar o coletivo, já que se pode considerar que os indivíduos são frutos de constituições históricas, culturais e temporais. Além disso, o profissional da educação não deveria ter seus processos formativos ignorados. Neste sentido, poderá contribuir para reflexões que fomentem ações para pensar estratégias didáticas na elaboração de cursos de formação docente que favoreçam a aprendizagem da docência para o atendimento de estudantes surdos na educação básica. A possibilidade dos professores estarem bem preparados ou/e aptos para realizarem a alfabetização científica em relação à educação de estudantes surdos permitem que lutem contra a insatisfação de um baixo rendimento escolar que assolam as escolas públicas, principalmente se tratando de estudantes surdos.

Assim neste trabalho, defendemos que a aprendizagem a docência é um processo contínuo na vida do professor, sendo algo que perpassa desde a pré-profissionalização até o exercício da docência. Essa aprendizagem é constituída pelos conhecimentos subjetivos dos professores; conhecimentos adquiridos durante a trajetória escolar desse enquanto estudante; conhecimentos didáticos; letramento social associado à trajetória escolar entre outros (TARDIF, 2014). A partir desse momento, contextualizamos a educação do surdo a partir da atuação docente.

## **DESENVOLVIMENTO**

### *A contextualização da Educação de Surdos e atuação docente*

Para compreendermos o contexto da Educação dos Surdos é preciso entender o panorama da educação histórica e inclusiva. Haja vista que os conhecimentos teóricos sobre os fundamentos da educação especial no mundo e no Brasil possibilitam promover a compreensão das necessidades educacionais especiais na escola e também na contextualização das políticas públicas aproximando-nos deste campo de estudos.

Neste sentido, para contextualizar a história da educação especial,

precisamos entender um pouco como era o tratamento destinado a pessoas com deficiência. Fatores estes nos levam a concluir que se falamos hoje de inclusão é porque durante muito tempo as pessoas que não enxergavam ou não ouviam ou não se locomoviam eram excluídas socialmente. Apesar de não termos indícios da maneira como os primeiros grupos humanos da terra se portavam com as pessoas que eram deficientes. A história nos mostra que essa relação nem sempre foi cordial ao longo da civilização, pois nos tempos antigos as pessoas que nasciam anormais sofreram prática de abandono, negligências e até mesmo extermínio (MULLER, 2016).

Na Idade Média, a imagem do homem era vista como criatura divina, assim, as pessoas com necessidades especiais eram isoladas em instituições especializadas ou asilos, ou conventos, onde eram acolhidos como pecadoras ou como consequências de pecados. A história da Educação Especial no mundo surge no séc. XVI, onde eram considerados indivíduos “ineducados” (THOMA, 2006). Nesse sentido, podemos identificar que o processo de pessoas com deficiência foi um processo muito lento em comparação ao desenvolvimento educacional das demais pessoas.

A Educação Especial apresentou uma assunção na contemporaneidade com a luta pela igualdade social e responsabilidade do Estado, da escola e da família. O dever de construir uma escola de Educação para todos. Assim, no Brasil o contexto histórico da Educação Especial se tornou um espelho da Europa e de outras partes do mundo.

No século XIX as ideias liberais, a luta pela liberdade econômica, política e religiosa influenciaram a ideia de democratização que ficava apenas na constituição, ou seja, na legislação. Diante disso, a Educação de pessoas com deficiência surgiram como sensibilização de pessoas envolvidas que por meio das lutas conseguiram apoio restrito do governo e posteriormente de entidades filantrópicas. Assim, durante muito tempo a Educação de pessoas com deficiência ocorreram em institutos especializados, sem muita importância para o poder público, esquecidos e segregados (MULLER, 2016).

Com essas formas de iniciativas isoladas, com a questão dos deficientes não podemos deixar de considerar que a Educação deixou de ser excludente para se tornar integradora, apesar da presença das pessoas com necessidades especiais nas escolas comum a exclusão ainda prevalece.

A educação inclusiva surgiu com a finalidade de mostrar um novo caminho para a educação dos surdos, embora saibamos que o contexto histórico em que estes sujeitos foram envolvidos, trás consigo marcas de preconceitos e repressões em sua constitucionalidade, tendo em vista que antes estes eram considerados incapazes de aprender, assim, eram excluídos da sociedade pelo fato de

serem deficientes auditivos.

Neste sentido, compreendemos que em cada época a sociedade apresentou diversas concepções em relação à pessoa com deficiência. Essas ideias vão desde a eliminação, segregação à classificação em normais e anormais, pois, por muito tempo acreditaram que os surdos não eram responsáveis pelos seus atos, essas premissas prevaleceram durante séculos (COSTA;ZYCH, 2010). Dessa forma, entende-se por classificação normal aquilo que está dentro das regras de uma dada sociedade que incluem valores, saberes normas entre outras especificidades. Já o anormal diz respeito a tudo aquilo que contraria a linha descrita anteriormente, ou seja, tudo aquilo que foge dos padrões estabelecidos pela sociedade ditos normais.

Na antiguidade a visão que se tinha do surdo era relacionada aquele indivíduo que não poderia ser educado em função da sua “anormalidade”, pois era desta forma que eles eram percebidos: como anormais, doentes, incompetentes e incapazes de realizar tarefas bastante simples (COSTA; ZYCH, 2010. p.4).

No entanto, mesmo ao ser percebido a capacidade de aprendizagem dos surdos, os ouvintes continuaram a interferirem nos direitos dos mesmos, pois barravam a única forma que eles tinham de se comunicar, impondo a oralização de forma desumana indo ao encontro daquilo que foi proposto no Congresso de Milão em 1880 (COSTA ; ZYCH, 2010).

Quadros (1997) relata que a partir desse fato resultou um atraso na aprendizagem dos surdos, tanto na leitura quanto na escrita sempre tardia, cheia de problemas acumulados e a serem sanados. Dessa forma, muitos surdos foram parcialmente alfabetizados após anos de escolarização.

No Brasil, a história da educação de surdos teve início com a criação do Instituto de Surdos-Mudos, hoje atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), fundado em 26 de setembro de 1857 pelo professor surdo francês E. Huet que veio ao Brasil a convite do Imperador D. Pedro II para trabalhar na educação de surdos. A princípio, os surdos eram educados por linguagem escrita articulada e falada, datilologia e com a utilização de sinais. Desse modo, aconteceu o primeiro contato dos surdos brasileiros com a Língua de Sinais Francesa trazida por E. Huet. Hoje, já se tem um avanço com relação aos responsáveis pela Educação dos surdos. É importante ressaltar que embora o INES seja fundado há 152 anos e ainda há presença de narrativas ligadas à memória faz parte da cultura institucional. A marca de sua longa história é muito forte na instituição, embora, contraditoriamente, a atenção com a memória oral seja mais relevante do que com a memória escrita.

Soares (1999) relata que em 1857 Hernest Huet Inês recebeu alunos de todo o Brasil e do exterior sendo, uma instituição de referência para os assuntos

de educação, profissionalização e socialização de surdos. A língua de sinais praticada pelos surdos no instituto, de forte influência francesa, em função da nacionalidade de Huet, foi espalhada por todo o Brasil, pelos alunos que regressavam a seus estados no término do curso.

Percebe-se que com o passar dos anos os surdos vem conquistando o seu espaço e provando as suas potencialidades. Como um resultado de uma dessas conquistas além da inclusão deste no ensino regular, conforme relata Meire Aparecida Barbosa:

Segundo a Lei Federal nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, Art. 24 do decreto nº 3.298/99 e a Lei nº 7.853/89, “a pessoa com deficiência tem direito à educação pública e gratuita preferencialmente na rede regular de ensino e, ainda, à educação adaptada às suas necessidades educacionais especiais” (BARBOSA, 2007, p.11).

Desse modo, o processo de integração ocorre em uma estrutura educacional que oferece ao aluno a possibilidade de transitar no sistema escolar, da classe especial ao ensino especial em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial porque o sistema prevê serviços educacionais segregados (MANTOAN, 2006, p. 18).

O primeiro passo para romper barreiras no processo de identidade dos alunos surdos brasileiros foi desencadeado através da valorização da primeira língua dos surdos, que é a LIBRAS, da construção das regras de convivência no ambiente escolar e da convivência de todos os alunos, dos diferentes ciclos, em todos os espaços da escola.

No Brasil, a Libras foi reconhecida como língua oficial da comunidade surda a partir da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e em 22 de dezembro de 2005 foi regulamentada pelo Decreto Federal nº 5.626, o qual tornou-a obrigatória nos cursos de formação de professores, em nível médio e superior e também nos cursos de fonoaudiologia. (Costa & Zych, 2010, p.8)

A política de integração/inclusão, adverte a educação dos “alunos com necessidades especiais” dentro das conjunturas regulares de ensino. Contudo, essa mesma política reconhece as necessidades particulares de comunicação dos alunos. Assim, entende se por inclusão escolar a possibilidade de todas as crianças e adolescentes terem o direito deles garantido, que é o ensino desde a educação infantil até o ensino médio, independentemente da classe social, condição psicológica ou física

O desenvolvimento da percepção visual não pode ser desprezado no processo de emancipação do surdo. Ele é, antes de tudo, um ser visual, tudo o que aprende é a partir do que vê. O permanente aprimoramento de sua

acuidade visual se constitui, portanto, como fator facilitador de todas as ações de aprendizado e diálogo com esse aluno. Hoje, a comunicação utiliza muito mais as imagens e o surdo é fisicamente apto a explorar esse contexto. Precisamos, contudo, ajudá-lo a amplificar a sua análise dessas imagens, a decodificá-las, a fim de que ele possa enriquecer sua seleção e escolhas dos “textos” que vai ler, ampliando seu vocabulário e instrumentalizando-o a pensar e agir com maior autonomia (DOMINGUES, 2006, p. 23).

Essa é uma opção que pode mudar o rumo da aprendizagem do aluno surdo, que apesar das dificuldades de comunicação com a classe a qual pertence auxiliará no desenvolvimento e aprendizagem do aluno de forma a incluí-lo no cotidiano escolar.

Dessa maneira referindo-se ao português, pois para Quadros (1997) a LIBRAS é a língua materna do surdo e lhe dará a possibilidade de compreender melhor outras línguas, como por exemplo, o Português, que para os surdos brasileiros tem caráter de segunda língua de acordo com a legislação vigente, a Lei 10.436/2002.

Quadro (1997) também ressalta que o aluno surdo terá uma aprendizagem melhor dos conteúdos trabalhados nas escolas e uma leitura do mundo que o cerca, possibilitando ele enquanto sujeito desempenhar seu papel de cidadão efetivamente por meio da aprendizagem de sua língua materna. Quadros (2000, p.54) acrescenta:

Quando me refiro ao bilinguismo, não estou estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum do Brasil.

Na década de 80 surge o bilinguismo, uma nova proposta para a educação de surdos, ou seja, a forma pela qual a pessoa surda era compreendida em suas necessidades comunicativas no mundo ouvinte e no mundo surdo (BITTENCOURT, 2005). É o bilinguismo que possibilita ao surdo aprender e desenvolver a língua própria de sua comunidade. Todavia, para isso o surdo deve ter contato com as duas comunidades linguísticas e deve também sentir a necessidade de aprender a usar ambas as línguas.

Kyle (1999) defende a ideia de que toda criança surda deveria ser bilíngue. Para ele, o desenvolvimento escolar dos surdos só será efetivo se a língua de sinais for aceita como língua materna ou primeira língua. Assim, sendo na filosofia educacional bilíngue aplicada à educação de surdos a língua falada no país é ensinada como segunda língua na modalidade escrita e, caso o aluno quiser, na modalidade oral (JOKINEN, 1999). Logo, entende-se que a primeira língua a ser utilizada pelo surdo deve ser a língua de sinais, no qual lhe dará suporte para aprender a sua segunda língua, no caso do Brasil.

Neste cenário surgem o Intérprete de acordo com Menezes:

O intérprete constitui um elemento de importância primordial na educação dos surdos, na esfera de classes regulares, pois um profissional que atua nesse âmbito deve ser devidamente capacitado para dominar a LIBRAS, proporcionando aos surdos receber informações escolares em língua de sinais, abrindo-lhes oportunidades para que possam construir competências e habilidades na leitura e na escrita, tornando-se, portanto, letrados. (MENEZES, 2006).

Um avanço para os estudantes surdos foi a possibilidade da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como obrigatoriedade nas licenciaturas por meio da lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que regulamenta sobre a LIBRAS. Independente da obrigatoriedade desde o ano de 2002, esta política necessitou ser destacada e reestruturada nos seguintes documentos: decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 e o Parecer CNE/CP Nº2/2015.

No entanto sabemos que na atualidade, os espaços escolares estão preparados para receber o aluno surdo, mas numa estrutura para ensinar e aprender em português, com alunos que crescem ouvindo e falando essa língua (QUADROS, 1997), constituindo-se um problema para a pessoa que vive em um universo sem som, cuja língua primeira é a Língua de Sinais. Outro desafio é a falta de preparação dos professores para atuarem com os alunos surdos, principalmente, porque não falam LIBRAS. No cotidiano escolar encontramos professores que não tiveram acesso a essa formação durante a graduação e também não investiram nessa área em formação continuada. Assim, percebe-se que nessas condições os intérpretes de LIBRAS tendem a assumir a postura do professor sem estar formado para atuar naquela área de conhecimento.

Desse modo, o processo de integração ocorre em uma estrutura educacional que oferece ao aluno a possibilidade de transitar no sistema escolar, da classe especial ao ensino especial em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados (MANTOAN, 2006, p. 18).

A maior parte das crianças surdas possuem pais ouvintes que muitas vezes por diversos motivos acabam atrasando o contato do aluno com a LIBRAS, fato verificado na nossa análise. Onde os alunos não tiveram contato com a LIBRAS desde bebês e os pais não sabem se comunicar nessa língua. Dessa forma se a criança não recebe a atenção necessária no tempo adequado. Isso vai ser refletido na escola, pois se o aluno foi privado de aprender libras ficará muito mais difícil integrá-lo em outra língua.

Essa é uma realidade que perpassa por todo o país, principalmente nas camadas populares e escolas públicas, onde professores despreparados e sem

auxílio acabam recebendo crianças surdas. No caso dos sujeitos da pesquisa, mesmo a prefeitura oferecendo intérprete de LIBRAS, nós enquanto docentes não estávamos preparados para realizar adaptações das atividades e os pais não reconheciam a importância das atividades, principalmente porque muitas eram brincadeiras. Os pais acreditavam que o BRINCAR não tem influência na aprendizagem dos estudantes.

Além disso, a falta de formação na área de tecnologias digitais proporcionou também dificuldade por nossa parte e dos pais no trabalho durante o ensino remoto. Mas essa questão nos mobilizou a estudarmos sobre de que maneira atender aos estudantes surdos e ouvintes por meio das tecnologias digitais. Pode-se perceber que um dos maiores entraves no que diz respeito às metodologias para atender aos alunos surdos é a questão disponibilidade de tempo do professor.

Assim como também a falta do conhecimento aprofundado da língua de sinais, sendo necessário um momento de estudo, para que haja o repasse de sugestões de metodologias. Pois a falta de recursos e a indisponibilidade de alguns professores a se capacitarem, às vezes acaba por prejudicar a boa qualidade de aprendizagem, principalmente no que diz respeito às atividades em classe.

Ademais, quando refletimos sobre nossa formação acadêmica, nos deparamos com a realidade que durante a graduação de Pedagogia foi oferecido somente uma disciplina de LIBRAS e uma que tratava sobre educação especial. Sendo essa última não abordava especificamente pessoas surdas. Quando analisamos o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa verificamos que o curso de LIBRAS foi inserido a partir do Decreto 5.626 de 22/12/2005 e as as docentes participantes da pesquisa graduaram entre os anos 1998 até 200, antes da aprovação do decreto. E ao longo de sua trajetória profissional nós realizamos cursos complementares, mas que não abordavam como foco estudantes surdos. E ao refletirem se a rede pública que estava ciente das características específicas desse alunado propuseram a realização de algum curso de capacitação para esses docentes, ambas afirmaram que não. A rede municipal até ofereceram um curso destinado a educação infantil no período de 2019 até 2021, mas não havia especificidades para esse público no sumário do curso.

Os depoimentos partiram do pensamento imediato dos professores sobre as estratégias de ensino aprendizagem. Pode-se perceber uma tríade importante transmissão-participação-atenção no âmbito para além da sala de aula, ou seja, fatores que interligados concebem uma compreensão do conhecimento transmitido que extrapolam a formação profissional para a formação do ser humano como um todo, capaz de contribuir para promoção uma excelente do indivíduo, família e comunidade.

Assim, “[...] a missão do ensino é transmitir não o mero saber, mais uma

cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre.” (VEIGA, 2004, p. 12). Devemos entender o processo de ensino como o conjunto de atividades organizadas do professor e dos alunos, visando alcançar resultados transformadores, tendo como ponto de partida o nível atual de conhecimentos, experiências e de desenvolvimento cognitivo dos alunos.

### *Análise das categorias*

Ao analisarmos a alfabetização nas dimensões do ensino e da aprendizagem da docência durante o retorno do ensino presencial após o surto da COVID/2019 foi possível compreendermos o contexto em que as crianças surdas encontram-se inseridas no espaço educacional na atualidade. Os cenários apontaram dificuldades com adaptações curriculares e estratégias de ensino, isto retarda o processo inclusivo desses sujeitos.. Em conformidade com Greguol (2013, p.308):

[...] a inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinar aquelas que estão atualmente excluídas por qualquer razão.

Estes fatores têm implicações diretamente na formação de professores para atuar com crianças deficientes. Neste sentido, esta experiência nos possibilitou a pensar para o modo como as metodologias e as práticas educativas estão sendo pensadas e organizadas pelos professores com as crianças especiais, enquanto atravessavam esse período e ressignificam os fazeres na docência? No entanto, os professores tiveram que reinventar sua formação e alimentar seus processos formativos investindo em cursos de formação continuada. Tiveram que buscar meios para aprender a lidar com as TD como instrumento didáticos.

Nesta perspectiva, as narrativas desta pesquisa foram observadas e avaliadas no contexto de escolas públicas, onde as famílias desses alunos pouco conhecem sobre a Libras e os professores também. Assim, os alunos surdos ali presentes, demonstravam interesse e disposição em aprender, porém as condições precárias do ensino e a formação defasada dos professores dificultaram essa situação.

As famílias empreenderam uma forte mobilização, mesmo sem conhecimentos dos caminhos apontados à inclusão, na esperança que seus filhos irão inserir e desenvolver nesse meio.

Ademais, a é preciso ressignificar Práticas educativas com estudantes surdos ,metodologias e os saberes de um fazer docente para adequar à condição

de ensino e de aprendizagem. Percebe-se que houve uma forte mobilização/produção de conhecimento por parte dos professores no que se refere à educação especial associada às tecnologias digitais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que os autores analisados neste trabalho direcionaram seus estudos para os desafios enfrentados pelos deficientes durante sua trajetória escolar longa. Esses não apontam as possíveis experiências positivas dos estudantes em questão, tal como: uma didática trabalhada pelo professor na sala de aula que se adequou à situação de necessidade educacional desses estudantes. As vivências durante a pandemia foram definidas como obstáculos a serem vencidos. Os pontos positivos apontados são indicados pelos professores que utilizam didáticas alternativas. Os próprios familiares das crianças indicaram que algumas metodologias desenvolvidas pelos professores não favoreceram as suas especificidades adequadamente.

Além disso, as TD durante a pandemia tem sido apontada como uma aliada no trabalho dos professores, porém sem muitos efeitos para estudantes com deficiência. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de aperfeiçoamento na área de tecnologias digitais por parte dos docentes e maior comprometimento da família com a educação de suas crianças. Outra necessidade observada é a importância de se estabelecer laços mais fortes entre a família e a escola. A falta de comunicação clara entre essas duas instituições sobre quais objetivos seriam atingidos nas atividades e qual a importância dos mesmos gerou pouco retorno das atividades referentes ao ensino remoto.

Apesar das legislações garantirem uma educação de maior inclusão aos alunos deficientes, conclui-se que a permanência desses estudantes no ensino regular é “falha” uma vez que o ensino não contempla as leis de forma totalmente ampla e democrática. Assim, concluímos que estes estudantes, ao longo do seu percurso escolar, enfrentam diversas dificuldades, tais como: o desenvolvimento da leitura e na escrita serem obrigados a aprender a falar oralmente; serem responsabilizados pela sua própria aprendizagem; entre outras. As estratégias mais citadas por eles foram: apoio de um colega de sala de aula ou familiar para a leitura dos textos e explicação dos conteúdos e pesados estudos diários.

A partir dessas considerações é importante que permita desenvolver políticas públicas e práticas educativas que favoreçam uma educação inclusiva. Mas devemos estar atentos para que as leis sejam aplicadas e desenvolvidas. Embora no texto legislativo garantam os cumprimentos das políticas públicas, percebemos que na realidade isso não acontece, pois, alguns dos empecilhos que tornam

problemático o cumprimento da legislação educacional caracterizam-se pela extremamente comum sobreposição dos interesses pelos públicos. Fatores estes, colaboram para deixar as condições escolares precárias com seu quadro de profissionais cada vez mais sem a instrumentalização necessária para que a inclusão aconteça.

Tudo isso nos leva a concluir que essas condições possibilitam que o trabalho do professor esta cada vez mais isolado, a família menos envolvida com a com a escola entre outras especificidades. Sabemos que o fortalecimento da família na escola trás benefícios na relação entre pais, filhos e professores. Isso, permite não somente criar uma proximidade entre eles, mas também facilita a integração da criança na instituição de ensino. Em conformidade com Dewey (1978, p. 17) “educação é o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”.

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- BARBOSA, Meire Aparecida. **A inclusão do surdo no ensino regular: A legislação**. Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007. BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2011.
- BISOL, C. A. et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n. 139, p.147-172, jan./abr.2010.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. SP: São Paulo Saraiva, 2019.
- BRASIL. Como chamar pessoas com deficiência? **Jornal Conversa Pessoal** [online]. Ano VI, n. 70, setembro/2006. Acesso em: 01/06/2020. Disponível <[http://www.senado.gov.br/senado/portaldoservidor/jornal/jornal70/utilidade\\_publica\\_pessoas\\_deficiencia.aspx](http://www.senado.gov.br/senado/portaldoservidor/jornal/jornal70/utilidade_publica_pessoas_deficiencia.aspx)>.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)>. Acesso em: 26 out. 2020.
- BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E. A. C. Nota crítica sobre a composição de

pedagogias para a educação infantil. **Brasília**, v. 30, n. 100, p. 83-93, set./dez. 2017.

COSTA e ZYCH. **A aprendizagem do aluno surdo incluso no Ensino Regular: uma visão dos professores**. 2010 Disponível em : <<http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/7702> > Acesso em :16 set.2020. CRUZ, José Ildon; DIAS, Tárzia. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.15, n.1, p.65-80, Jan.-abr. 2009.

DEWEY, J. How we think. Vida e educação. 10. ed. **São Paulo**: Melhoramentos, 1978. FERRARI, M.; KALOUSTIAN, S. M. A Importância da Família. In: KALOUSTIAN, S. M. (org.) **Família Brasileira**: a base de tudo. São Paulo : Cortez, p. 11-15,1994.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social 5. ed. São Paulo:Atlas, 1994.

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

LIBÂNEO JC. **Didática**. São Paulo: Cortez; 1994.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de Oliveira.; TOSCHI, Mirza Seabra Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: **Cortez**, 2012.

MÜLLER, J. I. 2016. Língua Portuguesa na Educação Escolar Bilíngue de Surdos. **Tese de Doutorado**, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível online em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/149088>. Acesso em: 20 de abril de 2022.

MICHELS, Maria Helena. Práticas de ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico: A formação de professores de educação especial na UFSC. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. **A. Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES, p. 205-247, 2008.

MINAYO, C. de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. IN: **Pesquisa Social**. – Petrópolis, RJ: vozes, p.9-29, 1994.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, L. E. **A arte no itinerário na formação de professores: acender coisas por dentro. Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 29- 43, jan./jun. 2006.

OSTETTO, L. E. **Educação infantil**: saberes e fazeres na formação de professores. Campinas: Papyrus, 2011.

Organização Mundial da Saúde. **Documento Técnico da Conferência Mundial**

**sobre Determinantes Sociais da Saúde** [online]. [acesso em 20 ago 2020]. Disponível em: [http://determinantes.saude.bvs.br/local/file/Primeira\\_versao\\_documento\\_tecnico\\_CMD SS.d](http://determinantes.saude.bvs.br/local/file/Primeira_versao_documento_tecnico_CMD_SS.d).

PRIETRO, Rosângela Gavioli. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (orgs.). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, p. 125-151, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Ed. Campinas, v.10, 2009. Veiga IPA. **Didática**. São Paulo: Cortez 2004.

SAVIANI, Demerval. *Os saberes implicados na formação do educador*. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: UNESP, 1996, p.39- 50.

SOUZA, A. C. da C. **Estudos e propostas pedagógicas no ensino de matemática nos anos iniciais na cidade de Denise – MT: sentidos e desafios na formação continuada de professores**. 170f. 2021. Tese (Doutorado). Programa De Pós-Graduação Stricto Sensu Em Ensino De Ciências E Matemática, Universidade Do Estado De Mato Grosso, Barra Do Bugres, 2021.

THOMA, Adriana. Educação dos surdos: dos espaços e tempo de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: (Org.). *A invenção da surdez II: Espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. **Santa Cruz do Sul: Edunisc**, 2006. p. 9-25.

VEIGA, Ilma P.A. ; CARVALHO, M. Helena S.O. “A formação de profissionais da educação”. In: **MEC**. Subsídios para uma proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica. Brasília, 1994.

## CAPÍTULO 4

# ESTÍMULOS À ATENÇÃO, CONCENTRAÇÃO E MEMÓRIA DE ESTUDANTES COM TDAH EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL I

*Flávia Santos Rodrigues<sup>1</sup>*

*Gabriel Domingos Carvalho<sup>2</sup>*

*Larissy Alves Cotonhoto<sup>3</sup>*

*Sandro dos Santos Ferreira<sup>4</sup>*

## INTRODUÇÃO

A definição do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é dada pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) como sendo um transtorno neurobiológico (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). O TDAH, na criança, é caracterizado por uma tríade de sintomas relacionados com a falta de atenção, hiperatividade e impulsividade (BARKLEY, 2008).

O TDAH surge na infância, em idade escolar, promovendo alteração da funcionalidade de dois neurotransmissores (dopamina e noradrenalina) ocasionando uma desordem neurológica, sem apresentar lesões anatômicas, tanto em crianças, como adolescentes e adultos, acompanhando-os por toda vida. Segundo dados disponibilizados pela ABDA - Associação Brasileira de Déficit de Atenção, o TDAH atinge cerca de 3 a 6% de crianças em idade escolar e é responsável pelo maior número de reprovações no ambiente escolar (ABDA, 2007).

Na teoria desenvolvida na década de 90 por Russell A. Barkley, o TDAH

---

1 Licenciatura Plena em Educação Física. Especialista em Educação Especial e Inclusiva e em Práticas Pedagógicas. E-mail: flaviasantosrodrigues@yahoo.com.br.

2 Doutor em Medicina Veterinária. Especialista em Práticas Pedagógicas, com Aperfeiçoamento em Inclusão e Educação Especial. Professor do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes Campus Piúma. E-mail: gabriel.carvalho@ifes.edu.br.

3 Doutora em Educação. Professora do Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância do Ifes - Cefor. E-mail: larissy.cotonhoto@ifes.edu.br.

4 Doutor em Educação Física. Professor do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes Campus Piúma. E-mail: sandro.ferreira@ifes.edu.br.

resulta de um defeito da inibição e da capacidade de autocontrole, onde o comportamento patológico é orientado por gratificações imediatas, acompanhando a incapacidade de planejar o futuro (BARKLEY, 2002).

Rohde (2003) considera que o estudante com TDAH impulsiona o professor a uma constante reflexão sobre sua situação pedagógica, levando-o a uma flexibilização constante para adaptar o seu ensino ao estilo de aprendizagem do estudante, atendendo, assim, as suas necessidades educacionais individuais (ROHDE, 2003).

As crianças com TDAH necessitam ser motivadas constantemente, de maneira que é importante que o professor tenha conhecimento acerca dos processos pedagógicos a serem aplicados a estes estudantes, auxiliando-os e estimulando-os, para assim contribuir no processo de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, em seu desempenho escolar (GONÇALVES, 2019). Partindo desse pressuposto, a escola e suas experiências pedagógicas têm papel fundamental na identificação e na socialização dos estudantes com TDAH. Deve estimular o aprendizado ajudando a desenvolver suas habilidades e enfrentando suas dificuldades, por meio de práticas pedagógicas que visam auxiliar no desenvolvimento e na aprendizagem.

Dentre as práticas pedagógicas que podem colaborar com o processo de aprendizagem dos estudantes com TDAH, as atividades lúdicas são ferramentas eficazes, pois minimizam os problemas de desatenção, irritabilidade e comportamentos hiperativos (CUNHA, 2012). Os jogos favorecem o planejamento estratégico e com eles a criança experimenta, descobre, inventa, exerce e confere habilidades, estimulando a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança (HUIZINGA, 2000).

Nesse enfoque, este capítulo pretende discutir as estratégias e recursos pedagógicos utilizados nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental I, buscando alternativas para contribuir nos processos de concentração, atenção e memória dos estudantes com TDAH, com o intuito de minimizar os prejuízos causados pelo transtorno, bem como, provocar reflexões as temáticas de inclusão, diversidade, jogos, ludicidade, atividades psicomotoras e práticas pedagógicas inovadoras.

## **DESENVOLVIMENTO**

### ***Proposta de intervenção pedagógica***

A intervenção pedagógica proposta teve como objetivo auxiliar os estudantes do Ensino Fundamental I, do 1º ao 4º ano, com TDAH e dificuldades de aprendizagens não específicas. Considerou-se como estudantes com dificuldades de aprendizagens não específicas aqueles que apresentam lacunas no domínio das aprendizagens curriculares e, que de alguma forma, necessitam de

adaptações curriculares e de recursos didático-pedagógicos específicos para aquisição e/ou assimilação de novos saberes. Para tal, foram planejadas estratégias metodológicas durante as aulas de Educação Física, envolvendo atividades lúdicas para alcançar este público.

As práticas pedagógicas propostas e desenvolvidas tiveram como base atividades lúdicas diversas, como jogos de estratégia e atividades psicomotoras no campo da concentração, da atenção e da memória, objetivando benefícios no processo de aprendizagem dos estudantes. Muitos aspectos foram trabalhados por meio da aplicação das atividades intencionalmente planejadas, tais como, aprender a lidar com a ansiedade, refletir sobre limites, estimular a autonomia, desenvolver a atenção e a concentração, ampliar a elaboração de estratégias, estimulando o raciocínio lógico e a criatividade.

As atividades foram desenvolvidas em uma escola da rede pública municipal localizada na região da grande São Pedro do município de Vitória, Espírito Santo, Brasil. A Escola Municipal de Ensino Fundamental I e II está inserida em uma comunidade periférica de grandes conflitos, entre eles o tráfico de drogas e a violência.

### *Desenvolvimento da intervenção pedagógica*

Foram pensadas atividades para as aulas de Educação Física, utilizando-se de ferramentas lúdicas, compatíveis para o nível de ensino, as quais estão sintetizadas no Quadro 1. As atividades foram desenvolvidas em sala de aula equipada com os recursos necessários para a condução das atividades (Figura 01).

**Figura 1** – Sala de aula onde as atividades foram desenvolvidas.



**Fonte:** Os autores.

**Quadro 1** – Categorias das atividades desenvolvidas.

CATEGORIAS	ATIVIDADES	OBJETIVOS
<b>Atividades Lúdicas</b>	Blocos de Montar (plástico e madeira)	Estimula a criatividade, a concentração e o raciocínio lógico; Desenvolvem a noção espacial e a coordenação motora. Obs.: Nesta atividade, temos as variáveis como forma, tamanho e espessura que possibilitam uma gama de estruturas.
	Dedobol	Estimula a criação e respeito às regras; Estimula a coordenação motora fina e a sociabilidade.
	Jogo da Memória (imagens e associação de imagens e palavras)	Estimula a memorização rápida por meio do estímulo visual; Auxilia no aumento da concentração; Desenvolve o raciocínio lógico.
<b>Atividades Psicomotoras</b>	Jogo Tapa Certo	Possibilita estimular a atenção, a discriminação visual e a coordenação óculo-manual.
	Jogo de Boliche	Estimula a percepção visual, a atenção, o equilíbrio, a flexibilidade e as regras de convivência.
	Jogo de Imagem e Ação	Desenvolve reflexos, motricidade, agilidade por meio de mímicas; Promove a interação entre os pares e bem-estar psicológico.
	Escada Funcional	Estimulam a velocidade, a lateralidade e o equilíbrio corporal.
	Circuito Funcional	Estimula a velocidade, a lateralidade e o equilíbrio corporal; Melhoram a coordenação motora ampla.
	Tapetes de pés e mãos confeccionados em algodão e feltro	Estimula a coordenação motora ampla.
	Tapete de Figuras Geométricas	Estimula a atenção e a concentração.
Jogo das Cores Adaptado	Estimula a atenção, a concentração e a memória; Estimula a interação com seus pares.	

<b>Jogos de Estratégia</b>	Tangram (madeira e EVA)	Estimula a percepção espacial, concentração e o foco empregando diversas táticas para resolver problemas, ampliar o cálculo mental e o raciocínio lógico.
	Jogo Batalha Naval	Desenvolve a motricidade fina; Aperfeiçoamento da percepção espacial e visual, atenção, concentração e memória.
	Jogo de Dominó	Desenvolve a concentração, atenção e a memória, como também, o raciocínio lógico e aritmético.
	Jogo da Velha	Desenvolve a concentração, atenção e a memória, como também, o raciocínio lógico.
	Jogo Pega-varetas	Estímulo à atenção, concentração, coordenação motora fina e o equilíbrio. Além disso, permite aprimorar os conceitos matemáticos.
	Jogo de Dama	Desenvolve a concentração, atenção, memória e a criatividade.
	Jogo de Xadrez	Desenvolve a habilidade de antecipação, de tomada de decisão, agilidade nas ações estratégicas e respeito às regras.
	Jogo Mega Sena 2.1	Possibilita estimular a atenção, a concentração, à memória e a cooperação entre os estudantes.
	Jogo de cartas – UNO	Promove atividade em grupo; Auxilia na aprendizagem do raciocínio lógico, na concentração e na soma simples.
	Jogo Anagramix	Estimula a concentração, a atenção à memória e o raciocínio lógico.
Jogo Quebra-cabeça	Exercita a memória visual e desenvolve estratégias de montagem.	

Fonte: Elaborado pelos autores.

### *Percepções sobre a aplicação da intervenção pedagógica*

Foram realizadas 48 intervenções em 04 turmas, com a participação de 62 estudantes, sendo 04 com TDAH e 02 com outras necessidades não específicas. A intervenção ocorreu durante 03 vezes na semana e com o tempo de 50 minutos. Destas 48 intervenções, 36 foram com as atividades intencionalmente planejadas, 12 restantes possibilitaram o diálogo com os estudantes sobre as atividades executadas, as aprendizagens com seus pares, a vivência de situações concretas e se a partir das explorações por meio das experiências ativas, divertidas e criativas, se eles se sentiram motivados.

As estratégias adotadas para a preparação do ambiente de realização das práticas possibilitaram que os estudantes pudessem participar ativamente sem grandes dispersões. Na sala de aula foram realizadas modificações nas carteiras escolares em sua distribuição uma ao lado da outra e frente uma da outra (Figura

1). Dessa maneira, os estudantes com TDAH receberiam estímulos visuais restritos àquele grupo e ao espaço reduzido. De acordo com as observações efetuadas após a aplicação das estratégias, percebeu-se que estas ações possibilitaram aos estudantes à experimentação de atividades em grupos, do compartilhamento dos recursos, como também, a colaboração do outro para a construção e execução das atividades propostas.

Foram proporcionados estímulos verbais com palavras de encorajamento aos estudantes nos momentos em que eles demonstraram não se sentirem capazes para a execução das atividades propostas, especialmente, nos jogos de estratégia. A manipulação desses recursos pedagógicos representa um dos principais facilitadores do processo de ensino e aprendizagem através da percepção visual-tátil.

Durante as atividades, observou-se que os estudantes com TDAH e com dificuldades educacionais não específicas permaneceram com atenção e concentração em sua execução, bem como, uma interação ativa quando ele e o outro solicitavam de auxílio diante de um desafio imposto. Observou-se positivamente a diminuição de conflitos com um maior autocontrole, respeito mútuo, maior percepção, menor distração e principalmente, a iniciativa dos estudantes em auxiliar os demais colegas na realização das atividades sem que a professora precisasse intervir, uma vez que eles passaram a ter autonomia para resolução de problemas.

Kishimoto (2007, p. 37) afirma que “a utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico”. Dessa forma, o ensino de Educação Física envolvendo jogos pedagógicos visual-tátil permite compreender o desenvolvimento do raciocínio por meio das manipulações dos objetos e possibilita que o estudante seja protagonista na construção de seus conhecimentos. Partindo desse pressuposto, por meio da ludicidade procuramos reduzir intensamente os desgastes e prejuízos que o estudante diagnosticado com TDAH enfrenta, fazendo com que a busca de soluções ao longo de sua trajetória sejam transformadas em exitosas conquistas, possibilitando uma gama de oportunidades de ampliar a sua visão de mundo ao desenvolver as suas habilidades através dos jogos, brinquedos e brincadeiras.

A formulação dos objetivos de aprendizagem por meio de uma ação sistemática e intencional do professor deve assegurar o que os estudantes já sabem realizar e o que gostariam de saber considerando que podem alcançar para aplicabilidade na vida prática. Nesta formulação deve-se explorar diversificadas estratégias de ensino e aprendizagem que visam permitir a participação ativa dos estudantes nas aulas, principalmente por meio de atividades que os desafiem a pensar, analisar situações objetivando superar limitações e o desenvolvimento de potencialidades para aquisição da autonomia (BACICH; MORAN, 2018).

Em aula, o docente deve envolver os estudantes na definição dos objetivos

de aprendizagem, de forma clara, fazendo-os compreender o que é importante aprender e como as propostas de atividades se interagem significativamente com o que tem que ser aprendido. Assim, os estudantes conhecem os objetivos pretendidos para a sua aprendizagem e compreendem o ponto de partida e o caminho percorrido para o ponto onde se almeja chegar.

Os processos educativos, especialmente na sala de aula, nos permitem observar, compreender e aprender de diferentes formas e, neste processo de aprendizagem, a ludicidade contribui para a construção de uma prática emancipatória ao tornar-se uma ferramenta que favorece a aquisição e a ampliação do conhecimento.

Sob o viés da teoria sociointeracionista, Carvalho (2016) corrobora ao dizer que “na perspectiva da teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano se dá por meio de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida, entre fatores biológicos e sociais, e entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro”. Sendo assim, as características dos indivíduos e o conhecimento que eles têm do mundo são construídos especialmente nas relações interpessoais em que ele se envolve e que o leva a atribuir sentido às situações, e a apropriar-se de formas de agir, sentir e pensar vigentes na cultura (CARVALHO, 2016).

Dessa forma, os conteúdos planejados e elaborados pelo professor devem abranger novas estratégias pedagógicas possibilitando o alcance dos benefícios da ludicidade na formação cognitiva e social do estudante com TDAH. Assim, ao apropriar-se dessas estratégias pedagógicas, os estudantes podem vivenciar uma proposta de desenvolvimento conforme os seus ritmos de aprendizagem e conseqüentemente, a aquisição de novos saberes por meio da motivação e interesse proporcionados pela experimentação de atividades lúdicas, psicomotoras e jogos de estratégia.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No TDAH, a principal e persistente característica é a desatenção e/ou hiperatividade/impulsividade, pois esses dois neurotransmissores responsáveis pelas funções da atenção, impulsividade e hiperatividade física e mental no comportamento humano apresentam-se com alterações diversas, podendo provocar dificuldades emocionais, sociais, escolares e, sobretudo, funcionais, que resultam frequentemente em prejuízo, tais como, baixo rendimento escolar no processo de ensino e aprendizagem, mas que podem perdurar por toda a vida.

Como as atividades propostas envolveram estudantes com TDAH e estudantes com outras dificuldades de aprendizagens não específicas, buscou-se por estratégias que possibilitem a aprendizagem de todos. Diante disso, lançamos mão de práticas pedagógicas que prezam a equidade na educação, respeitando

as diversidades e os direitos de todos os estudantes, direcionando o ensino numa perspectiva inclusiva nas aulas de Educação Física por meio, das atividades lúdicas e psicomotoras e, os jogos de estratégia, identificados de acordo com o repertório social e cultural em que os estudantes estão inseridos em prol de aprendizagens mais significativas.

A construção do ensino e da aprendizagem deve ser trilhada juntamente com o estudante para melhor compreensão da dinâmica estabelecida na sala de aula, bem como, as características individuais desses estudantes, ou seja, as pessoas não são iguais e cada uma dela aprende à sua maneira. Não há como desconsiderar a complexidade da sala de aula e muitas vezes, o docente precisa utilizar uma diversidade de materiais para facilitar a elaboração do conhecimento.

Sabe-se que a Educação Física é uma disciplina que leva o estudante à reflexão em função da sua ampla capacidade de utilizar vários elementos da cultura corporal do movimento, possibilitando apropriação de conhecimentos, significados, valores e normas sociais que estimulam habilidades em diversos aspectos.

Nesse sentido, as aulas de Educação Física possuem características que permitiram interações entre os sujeitos, possibilitando aos estudantes com TDAH, estimular a atenção, memória e concentração através de estratégias e recursos pedagógicos com atividades de caráter lúdico, proporcionando a eles, experiências de ordem sensorial, motora, perceptiva, cognitiva e cultural, necessárias ao desenvolvimento.

O estudo proposto corrobora algumas pesquisas encontradas na literatura consultada, sobretudo quando concluem a importância em relação aos benefícios alcançados pelos estudantes com TDAH por meio das aulas de Educação Física escolar mediadas pela ludicidade e pela execução das atividades mediante cooperativismo dos estudantes. Todas as atividades selecionadas tais como, atividades lúdicas, psicomotoras e os jogos de estratégia possibilitaram estímulos positivos a memória, atenção e concentração, bem como, o ambiente organizado, tranquilo e favorável para facilitar a aprendizagem desses estudantes.

A possibilidade de utilizar os materiais concretos manipuláveis por meio dos jogos relaciona-se com a aprendizagem, com a própria construção do conhecimento, permitindo um maior envolvimento de todos e principalmente, criando naturalmente uma situação de aula às diversidades de aprendizagem.

Podemos inferir que as estratégias adotadas durante a realização deste trabalho atingiram os objetivos, por meio das atividades selecionadas intencionalmente e que obtiveram como resultado os estímulos à memória, atenção e concentração dos estudantes, e pela efetiva participação ativa deles no processo de construção das atividades propostas. Dessa forma, os estudantes constroem muitas relações, analisam possibilidades e despertam o envolvimento na própria

ação de jogar. Percebe-se que a mediação do professor se fez necessária para o desenvolvimento de uma prática voltada para a autonomia e interação aos pares dos estudantes com TDAH.

Tais observações confirmam a relevância social deste tipo de ação pedagógica, pois propicia a inclusão no contexto educacional, atendendo aos aspectos sociais e cognitivos do estudante com TDAH. Possibilita, assim, que ele desenvolva e exerça sua autonomia, com suas limitações e potencialidades, tendo uma experiência educativa exitosa tanto no aspecto pessoal como acadêmico.

## REFERÊNCIAS

ABDA. **Associação Brasileira de Déficit de Atenção**. Rio de Janeiro-RJ, 2007. Disponível em <<https://tdah.org.br/>> . Acesso em: 04 de jul. 2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARKLEY, R. A. Atividade de vida e de saúde principais resultados associados com o Transtorno de Déficit de Atenção. **Journal of Clinical Psychiatry**, v. 63, p. 10-15, 2002.

BARKLEY, R. A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): Guia completo para pais, professores e profissionais da saúde**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CARVALHO, M. C. **A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola**. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Docência e Gestão da Educação) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2016.

CUNHA, A. C. T. **Importância das atividades lúdicas na criança com hiperatividade e déficit de atenção segundo a perspectiva dos professores**. 2012. 101f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012.

GONÇALVES, K. C. S. **O aluno com TDAH: problematização diagnóstica e inclusão na escola**. 2019. 41f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, 2019.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ROHDE L. A., MATTOS, P. (Orgs.). **Princípios e práticas em TDAH**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

## CAPÍTULO 5

# O FUNCIONAMENTO DO CÉREBRO DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

*Davi Milan<sup>1</sup>*

*Geovana Rocha de Oliveira<sup>2</sup>*

*João Batista Lucena<sup>3</sup>*

*Lúcio Costa de Andrade<sup>4</sup>*

*Elcias Oliveira da Silva<sup>5</sup>*

## INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista - TEA é um distúrbio neuropsicológico que afeta, principalmente, o comportamento do indivíduo causando prejuízos ligados à comunicação e interação social ao decorrer de sua vida. A principal característica do transtorno é o desenvolvimento intelectual desequilibrado, refletindo-se em baixo repertório de interesses, comportamentos repetitivos e dificuldades de expressão (MARTINOTO, 2015).

O Centro de Controle e Prevenção de Doenças (*Center of Diseases Control e Prevention – CDC*), órgão norte-americano sobre controle e prevenção de doenças, em 2014, levantou dados apontando que, uma a cada cinquenta e nova crianças foram identificadas com o TEA, dentre as suas diferentes classificações. Ainda de acordo com o órgão, esta taxa vem diminuindo ao longo dos anos, contudo, ainda representa uma alta incidência do problema (CDC, 2014).

Dentre as diversas áreas de interesse estudadas sobre o Transtorno do

---

1 Professor mediador da Univesp (Universidade Virtual do Estado de São Paulo); Professor da educação básica na SEDUC Quintana -SP; pesquisador pela Unesp Campus de Marília-SP.

2 Formada em psicologia na Faculdade da Alta Paulista (FAP).

3 Tecnólogo em Fabricação Mecânica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN - Campus NATAL CENTRAL.

4 Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica, ProfEPT (IFPE). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FATIN); em Educação Especial e Inclusiva, Docência do Ensino Superior e Libras (UNIASSELVI).

5 Mestre em Direitos Fundamentais com ênfase em Direito Financeiro e Tributário pela UNAMA (2020).

Espectro Autista, destaca-se o estudo sobre o funcionamento cerebral destes indivíduos, algo realmente difícil de se analisar, já que as causas não são totalmente definidas e existem graus diferentes de autismo, dependendo da severidade do distúrbio.

Nesse contexto, este escrito tem como temática os aspectos relacionados com o funcionamento do cérebro dos indivíduos com autismo. Justifica-se a importância deste estudo, a alta incidência de tal distúrbio e a necessidade de compreensão sobre o tema, que pode ajudar a criar ações inclusivas no intuito de promover a integração social e aprendizado efetivo de quem sofre com o transtorno.

A problematização surgiu da necessidade de estudos relacionados ao tema, que poderá servir de apoio a estudos futuros que visem ações sócias e educativas no sentido de promover a integração destes indivíduos na sociedade.

Os objetivos gerais e específicos são dissertar sobre o funcionamento cerebral de pessoas com TEA, realizar um levantamento histórico sobre a evolução dos estudos da temática escolhida e o que se sabe até então no que diz respeito a tal funcionamento.

Esta é uma pesquisa de cunho bibliográfico, realizada através de uma leitura seletiva de artigos científicos e teses sobre o assunto. Por fim, pretende-se entender mais sobre o funcionamento do cérebro dos portadores de TEA, podendo assim, agir de forma assertiva na criação de ações educacionais e sociais que possibilitem ganho de qualidade de vida para quem sofre do transtorno.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A definição e o estudo do Autismo tiveram como marco inicial os estudos realizados por dois cientistas, Leo Kanner, em 1943, e Hans Asperger, 1944. Kanner, médico austríaco em artigo publicado na revista *Nervous Children*, definiu como sintoma fundamental o “isolamento autístico”, característica que estava presente na criança desde o seu nascimento, sendo este um distúrbio inato. Em seu estudo também dissertou sobre o caso de onze crianças que apresentavam os mesmos sintomas de isolamento extremo, falta de comunicação e interação social e necessidade obsessiva de preservar a sua rotina, denominando-as de “autistas” (MARINHO; MERKLE, 2009).

Hans Asperger, outro médico austríaco, um ano após Kanner, divulga um artigo intitulado “Psicopatia autística na infância”, dissertando sobre os casos de quatro crianças que sofriam com problemas semelhantes aos descritos por Kanner, contudo, apresentando menores prejuízos de linguagem. Seu estudo sobre o tema lhe rendeu a denominação do distúrbio que conhecemos hoje em dia como síndrome de Asperger, uma das classificações do Autismo (COUTO et al., 2007).

Hoje em dia, definimos o TEA como um distúrbio neurobiológico do desenvolvimento do indivíduo, de procedência genética poligênica que pode afetar diversos órgãos, mas predominantemente afeta o funcionamento do sistema nervoso central. Sabe-se que as áreas mais prejudicadas são o cérebro, córtex cerebral e áreas do sistema límbico (CONSENZA; GUERRA, 2011).

Segundo Garcia (2011, p. 107), o TEA

[...] pode ser caracterizado por um comprometimento em várias áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação ou presença de estereotípias de comportamento, interesses e atividades. Os prejuízos qualitativos que definem estas condições representam um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento ou idade mental do indivíduo. Em geral, as alterações se manifestam nos primeiros anos de vida, variando em grau e intensidade de manifestações, desta forma o autismo se enquadra dentro do TGD.

Para Zilbovicius et al. (2006), o Autismo, que hoje em dia tratamos como TEA, é um transtorno do neurodesenvolvimento humano, comprometendo a aquisição de habilidades necessárias para a vida. As principais características de tal distúrbio são os prejuízos nas interações sociais, déficit na comunicação, baixa gama de interesses e atividades e padrões de comportamento estereotipados, sendo tais características discrepantes em intensidade dependendo da gravidade do transtorno.

Um dos principais órgãos que descrevem e classificação o Transtorno de Espectro Autista é o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*, quinta edição (DSM – V, 2013). Outras terminologias utilizadas para descrever o TEA são o Transtornos Invasivos do Desenvolvimento – TID e Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD, que são equivalentes entre si. Antes da publicação da quinta edição do DSM, se diferenciava o TEA em diversas subcategorias, como Síndrome de Asperger, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno Autista e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação, contudo, após esta última edição, adota-se a terminologia de TEA para todos estes distúrbios, já que compartilham de sintomas similares que variam de intensidade. A partir do exposto, é possível observar o nível de discrepância no desenvolvimento dos indivíduos autistas, conforme a gravidade do problema (MARTINOTO, 2015).

Ainda de acordo com o DSM-V, o critério de diagnóstico para TEA são

[...] Déficits constantes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos; Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades; os sintomas ocasionam perda clinicamente expressiva no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes na vida do indivíduo no presente; essas perturbações não são mais bem

explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global no desenvolvimento. Deficiência Intelectual ou Transtorno do Espectro Autista costumam ser comórbidos; para fazer o diagnóstico da comorbidade de transtorno do espectro autista e deficiência intelectual, a comunicação deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento (MARTINOTO, 2015, p. 2).

Detalhadamente, o diagnóstico se dá pelo cumprimento de pelo menos um critério de cada um dos três tipos de agrupamento de critérios, que são: Prejuízos da Interação Social, Prejuízos da Comunicação Qualitativa e Interesses, Atividades e Padrões Repetitivos, limitados e estereotipados de comportamento. Sobre os Prejuízos da interação social, os critérios são: Prejuízo significativo de comunicação não verbal, como falta de contato visual, expressão fácil, postura corporal e gestos, incapacidade de estabelecer relações, em conformidade com seu nível de desenvolvimento, falta de desejo espontâneo de compartilhar situações positivas; falta de reciprocidade social e emocional (WHITMAN, 2019).

Sobre o segundo agrupamento, denominado “Prejuízos da Comunicação Qualitativa”, os critérios que o compõem são

atrasos no desenvolvimento da linguagem verbal, não acompanhados por uma tentativa de compensação por meio de modos alternativos de comunicação, tais como gesticulação em indivíduos não-verbais; prejuízo na capacidade de iniciar ou manter uma conversa com os demais (em indivíduos que falam); uso estereotipado e repetitivo da linguagem; e falta de brincadeiras de faz-de-conta ou de imitação social (em maior grau do que seria esperado para o nível cognitivo geral daquela criança) (KLIN, 2006, p. 4).

O terceiro grupo, “Interesses, Atividades e Padrões Repetitivos, limitados e estereotipados de comportamento” é composto por quatro critérios, que são: Preocupação exacerbada com um ou mais interesses estereotipados e limitados, Aderências inflexíveis a rotina e rituais disfuncionais, Comportamento motor repetitivo e estereotipados; Preocupação excessiva com parte específica de um objeto.

De acordo com Martinoto (2015), o diagnóstico se dá pelo cumprimento dos critérios definidos por órgãos de classificação de transtornos mentais, através da observação clínica, informações do cuidador e, quando possível, o relato próprio do paciente.

Sobre as causas, os fatores de riscos que levam ao desenvolvimento do TEA são ambientais, genéticos e fisiológicos. Sobre os fatores de riscos ambientais, estudos apontam que fatores pré-natais, como rubéola materna e hipertireoidismo, e natais, como PIG (Pequeno para a Idade Gestacional, que diz respeito ao peso e/ou comprimento do recém-nascido), quadros infecciosos graves

neonatais e traumatismos no parto podem ter influência no surgimento de TGD (SANTO; COELHO, 2006).

Além disso, estudos sugerem que a deficiência de Manganês (Mn) na gestante e a exposição do feto ao ácido valproico também estão ligados ao surgimento do transtorno, compondo os fatores ambientais (MARTINOTO, 2015).

Sobre os fatores de risco genéticos e fisiológicos, estudos apontam que existe um risco de 3 a 8% de recorrência de TEA em famílias que já possuem uma criança com o transtorno. Além disso, em gêmeos monozigóticos, a uma concordância para o diagnóstico de TEA em 71% dos casos relatados (COUTINHO; BOSSO, 2016).

Em estudo, Baron-Cohen e Wheelwright (2004) propôs que o TEA, em especial a Síndrome de Asperger, pode estar conectado com um fenômeno de “hipermasculinização do cérebro”, o que explicaria a alta incidência de transtorno no sexo masculino se comparados com o feminino. Os autores explicam que o cérebro masculino é, por motivos de seleção natural, programado para sistematização. O excesso de testosterona, hormônio masculino, provoca a alta capacidade de sistematização no mundo dos objetos, contudo, afeta a o lado afetivo, refletindo-se em incapacidade de interação social, comunicação e empatia.

A idade paterna também foi ligada ao surgimento de TEA. De acordo com Geschwind (2008), filhos de pais com idade avançada tem maior probabilidade de sofrerem mutações cromossômicas, causando deficiências que são relacionadas ao transtorno. Além disso, outros fatores como doenças genéticas e mutação cromossômicas devido a ação de proteínas específicas também estão ligadas ao distúrbio.

Outro fator causal do TEA, segundo Geschwind (2008) se deve a uma falha de desenvolvimento dos sistemas formados por neurônios-espelhos, refletindo em uma série de prejuízo semelhantes as características dos portadores do transtorno.

Sobre o funcionamento cerebral de uma indivíduo diagnostica com autismo

Dentre as estruturas descritas nos estudos de neuroimagem, a amígdala tem sido apontada como importante para a compreensão das bases neurobiológicas do autismo, visto que suas funções se relacionam à sociabilidade e padrões emocionais. Além disso, o tálamo, o qual recebe inúmeras aderências, mediando e refinando esta “circuitaria”, também vem sendo estudado como estrutura relevante para o estabelecimento do quadro. Os estudos recentes têm proposto que integridade e o funcionamento de estruturas subcorticais ao nascimento, como a amígdala e o tálamo, têm grandes repercussões no funcionamento de estruturas corticais. O conjunto desses resultados sugere que o dano seria inato, e não adquirido, e que haveria estruturas alvos, chaves, que determinariam disfunções importantes no modo

dos circuitos cerebrais funcionarem (MOURA; SATO; MERCADENTE, 2018, p. 52).

Ou seja, para Moura, Sato e Mercadante (2018), deficiência na amígdala e no tálamo são responsáveis pela falta de sociabilidade e padrões emocionais em portadores de TEA.

Sobre o tema, Klin (2006) diz que o funcionamento cerebral dos portadores de autismo os leva a viver em um mundo completamente diferente do nosso, interpretando estímulos sociais e sensoriais ao seu modo, pois ele não tem (ou é limitada) a capacidade de distinção de emoções, sons e expressões, bem como de processá-las e replicá-las. O autor cita que, para entender o que se passa em sua mente, seria necessário ver o mundo por seus olhos.

Em estudo sobre o funcionamento cerebral de indivíduos diagnosticado com TEA, Zilbovicius et al. (2006) realizaram uma série de constatações sobre o tema. Os autores relatam que estudos utilizando neuroimagens de pessoas normais, descobriram que no giro fusiforme (GF) existe uma área que é a mais ativada quando se trata de percepção fácil, denominada de área facial fusiforme (AFF). Assim, os autores concluíram que nesta área específica em pessoas com TEA foi diagnosticada uma hipoatividade ou não ativação, ou seja, um funcionamento abaixo do esperado ou sem presença de tal função, respectivamente.

Sobre a percepção de voz em indivíduos portadores de TEA, estudos apontam que não há ativação da área seletiva de voz (ASV) em pessoas com o transtorno. Ou seja, para indivíduos portadores do transtorno, na maioria dos casos, não existe um processamento cortical da voz, impossibilitando que ele diferencie vozes de outros sons. Aliando-se este fato a falta de ativação da AFF, pode-se entender os motivos que os levam a ter dificuldades de perceber estímulos sociais significativos (ZILBOVINICIUS et al., 2006).

Outro campo estudado ao que diz respeito do funcionamento do cérebro de autistas é a inteligência social, também denominada de teoria da mente. Estudos comprovam que, os portadores de TEA ativam partes diferentes do cérebro para responder a estímulos sociais, como também não ativam partes necessárias que o ajudariam a compreender tal estímulo, como a amígdala e o tálamo. Estes estudos concluem que os portadores do transtorno não conseguem identificar estados mentais de outras pessoas. Este fato pode ajudar a explicar diversas características de portadores de autismo como a falta de expressões faciais, retração, desinteresse, apatia, indiferença ao ambiente que o rodeia, falta de empatia, incapacidade de realizar julgamentos, entre outros (ZILBOVINICIUS et al., 2006).

Corroborando com o autor acima, Garcia (2011) dizem que os estudos de neuroimagem funcional apontam que os portadores de TEA ao realizarem

o reconhecimento de faces, apresentam uma hipoativação do giro fusiforme ao mesmo passo que áreas diferentes são ativadas, como o giro temporal superior esquerdo e o córtex visual periestriado, fato que explica a dificuldade de reconhecimento facial intrínseca do transtorno.

Zilbovinius et al. (2008) concluiu em seu estudo sobre o funcionamento cerebral de portadores de TEA que, os prejuízos sociais intrínsecos ao transtorno, como a falta de capacidade de comunicação, falta de capacidade de interação social, entrou outros, se deve as anormalidades cerebrais relevadas pelo estudo das neuroimagens destes indivíduos.

Todos os problemas de funcionamento cerebral relatados acima são os fatores causais de uma série de problemas psicossociais observados em autistas. Um dos principais fatores é a deficiência do desenvolvimento. Com o funcionamento cerebral prejudicado, os portadores de autismo têm grandes dificuldades nas áreas de linguagem e interação social, como já apontado anteriormente. Estes problemas se refletem em baixo desenvolvimento acadêmico e ocupacional, além de independência na sua vida (WHITEMAN, 2019)

Sobre a linguagem e comunicação, especificamente, os portadores do transtorno não conseguem obter domínio de tal habilidade. Estima-se entorno de 50% a taxa de pessoas com autismo que não conseguiram desenvolver linguagem verbal durante a sua vida inteira. Este fato se deve a um mal funcionamento do cérebro nas áreas relacionadas a linguagem e comunicação, bom como ao processamento de informação, não as retendo para que possa replicá-las. A comunicação não verbal também é limitada, se restringindo a um curto repertório de movimentos restritos e estereotipados (SANTO; COELHO, 2006).

De acordo com Marinho e Merkle (2009, p. 6091), o “autista apresenta problemas de comunicação, pois não conseguem entender quando pequenas, a real função da linguagem, conseqüentemente falhando ao usarem a linguagem para se comunicarem, apesar disso conseguem pronunciar algumas palavras, enquanto as que não verbalizam, compreendem algumas palavras faladas pelos outros, porém somente palavras como substantivos e verbos. ”

De acordo com Babbita e Bosa (2002), é necessária flexibilidade ao se comunicar pessoas no espectro autista, buscando formas não convencionais de se manter comunicação, pois elas tentam de todas as formas se fazerem entender por seus próprios métodos.

Outra característica ligada ao TEA é a deficiência intelectual. De acordo com Whiteman (2019), a taxa de pessoas que portam o TEA e atendem os critérios que o configuram com retardo mental é em torno de 75%. Pode-se dizer que deficiência intelectual

[...] caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade (DSM-V, 2014, p. 31).

Contudo, conforme cita Whiteman (2019), o método para a avaliação de capacidade intelectual, o teste de Quociente de Inteligência – QI, traz desvantagens para os portadores de TEA, já que tal avaliação tem peso considerável na capacidade de comunicação da pessoa, que, conforme já citado, a falta desta capacidade é uma das características de pessoas com o transtorno. Portanto, o autor conclui que, a incapacidade linguística não se consolida especificamente em deficiência intelectual, já que existem outros tipos de inteligência, entretanto, tal fator acaba pesando mais na hora de se avaliar o quociente de inteligência, os classificando quase sempre autistas como deficientes intelectuais.

A falta de domínio do pensamento e comportamento também uma característica marcante de pessoas que sofrem com o espectro autista, apresentando pouca imaginação social, comportamento ritualistas e estereotipados, rigidez do pensamento e comportamento e necessidade de se encontrar em rotinas. Não se sabe ao certo o que causa tal característica, mas estudos apontam a menor atividade em algumas áreas do cérebro que estão ligadas a regulação das habilidades cognitivas (MARINHO; MERKLE, 2009).

Para Nilsson (2004), o portador de TEA tem um pensamento concreto, literal, visual e fragmentado. Este fato se deve pelo fato por só ocorrer um estímulo sensorial por vez, ao contrário de uma pessoa não autista, que processa todos os estímulos de uma única vez. Segundo o autor, eles apresentam sua própria maneira associativa de pensar, o que dificulta a sua interação com seus pares.

Com tudo o que foi exposto, pode-se dizer que o funcionamento cerebral de um portador de TEA é complexo e suas características são determinadas pelo baixo ou nenhum funcionamento de áreas que estão ligadas principalmente a sua capacidade de interação social e cognitiva.

## CONCLUSÕES

Como pode-se observar, o Transtorno do Espectro Autista é um distúrbio complexo que afeta intensamente as habilidades de interação, comunicação verbal e não verbal e cognitivas de seu portador. Existem muitas causas para o surgimento desta doença, podendo elas serem causadas por fatores ambientais, genéticos e fisiológicas. Esta abrangência de causas acontece, pois, as características

autistas então conectadas com diferentes defeitos cromossômicos, que por sua vez também podem ser causados por diferentes fatores.

Sobre o funcionamento do cérebro, ele é efetivamente afetado pelo transtorno, causando problema de hipoativação ou ausência de ativação de partes específicas do cérebro que estão ligadas as características da pessoa que sofre com autismo. Também ativação de áreas diferentes do cérebro, se comparado com uma pessoa não autista, quando estimuladas, gerando uma resposta não comum a tal estímulo.

Esta disfunção cerebral é a causa dos problemas relacionados ao TEA, como a incapacidade ou capacidade limitada de se comunicar verbalmente, dificuldade de realizar interações sociais, incapacidade de realizar julgamentos sobre estados mentais de outras pessoas, falta de expressões faciais e incapacidade de detectar expressões faciais de seus pares, movimentos repetitivos e estereotipados, necessidade obsessiva de se manter em uma rotina e comportamento ritualístico, entre outros motivos.

Para se entender como o cérebro de autista funciona, primeiro é necessário entender que a sua maneira de ver o mundo é diferente, processando os estímulos do seu entorno da melhor maneira que lhe é possível. O que comum para uma pessoa causa estranheza ou é simplesmente ignorado por quem é portador do transtorno, pois não possui meios fisiológicos para processar da mesma maneira que pessoas não autistas.

Por fim, conclui-se que o funcionamento do cérebro de uma pessoa que sofre do TEA é um campo de estudo longe de estar esgotado, sendo necessário mais pesquisas que ajudem a entender a sua complexidade e de que forma as anomalias afetam estas pessoas. Assim, com um melhor entendimento, será possível criar ações cada vez mais assertivas de inclusão social e educacionais, visando garantir uma melhor qualidade de vida para estas pessoas.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e educação-reflexões e propostas de intervenção**. Artmed Editora, 2002.

BARON-COHEN, Simon; WHEELWRIGHT, Sally. The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 34, n. 2, p. 163-175, 2004.

COUTINHO, João Victor Soares Coriolano; BOSSO, Rosa Maria do Vale. Autismo e genética: uma revisão de literatura. **Revista Científica do ITPAC**, v. 8,

n. 1, p. 1-14, 2015.

COUTO, Maria Cristina Ventura; MARTINEZ, Renata Gomez. **Saúde mental e saúde pública: questões para a agenda da Reforma Psiquiátrica**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder. **Center for Disease Control and Prevention – CDC**. Disponível em: <<https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>>. Acesso em: 29 de out. 2019.

DE MOURA, Paula Jaqueline; SATO, Fabio; MERCADANTE, Marcos Tomanik. Bases neurobiológicas do autismo: enfoque no domínio da sociabilidade. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 5, n. 1, 2018.

GARCIA, Priscila Mertens. Causas Neurológicas do Autismo. **O Mosaico**, 2011.

GESCHWIND, Daniel H. Autism: many genes, common pathways? **Cell**, v. 135, n. 3, p. 391-395, 2008.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira Psiquiatria**, v. 28, n. Supl I, p. S3-11, 2006.

MARINHO, Eliane A.R.; MERKLE, Vânia Lucia B. Um olhar sobre o autismo e sua especificação. In: **IX Congresso Nacional de Educação–EDUCERE**, p. 6084-6096, 2009.

MARTINOTO, Lisiane Barcarolo. O ENSINO ESTRUTURADO COMO EDUCAÇÃO E PROMOÇÃO EM SAÚDE PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA–TEA. **SEFIC 2015**, 2017.

NILSSON, Inger. Introdução a educação especial para pessoas com transtornos de espectro autístico e dificuldades semelhantes de aprendizagem. **Congresso Nacional sobre a Síndrome de Autismo**, 2004.

SANTO, Antônia Maria Espírito; COELHO, Maria Madalena. Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente/Prolongado: no contexto da escola inclusiva. **Castro Verde: Cenfocal**, 2006.

ZILBOVICIUS, Mônica; MERESSE, Isabelle; BODDAERT, Nathalie. Autismo: neuroimagem. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, p. s21-s28, 2006.

WHITMAN, Thomas L. **O desenvolvimento do autismo**. M. Books Editora, 2019.

## CAPÍTULO 6

# ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA POR UM ESTUDANTE SURDOCEGO

*Erivania do Nascimento Coutinho Majeski<sup>1</sup>*

*Erick Carlos da Silva<sup>2</sup>*

*Sheila Faúla Muniz<sup>3</sup>*

*Lúcio Costa de Andrade<sup>4</sup>*

*Eliane Carvalho Vidal Dias<sup>5</sup>*

## INTRODUÇÃO

A aprendizagem de uma língua é um processo complexo que envolve diversos fatores, sendo a interação e a socialização em sala de aula alguns dos principais aspectos a serem considerados. De acordo com Antunes (2003, p. 42), que se

- 
- 1 Mestre em educação pelo programa PPGEEB Ufes/ Ceunes; bacharel em Tradução e Interpretação de Libras e língua portuguesa- Letras -Libras pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); graduanda em educação especial pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais Ipemig;pós-graduada em Docência no ensino médio-técnico Faculdade de Paraíso do Norte (FAPAN). Email [erivania.majeski@edu.ufes.br](mailto:erivania.majeski@edu.ufes.br).
  - 2 Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo; Assistente de Aluno do Ifes Campus São Mateus; e-mail: [erickcarlos\\_1@hotmail.com](mailto:erickcarlos_1@hotmail.com).
  - 3 Mestranda em Gestão Escolar pela Fucape Business Schol; Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes; Pós-graduada em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM com Aperfeiçoamento em Educação Especial e Inclusão pelo Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes. Tradutora e Intérprete de Libras no Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes. E-mail: [sheila.muniz@ifes.edu.br](mailto:sheila.muniz@ifes.edu.br).
  - 4 Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Especialista em Libras e em Educação Especial Inclusiva, Professor Intérprete de Libras da SEDUC/PE, Gestor do Centro de Atendimento Educacional Especializado do Recife (CAEER).
  - 5 Doutoranda em Ensino no PPGEnsino da Universidade do Vale do Taquari, Mestra em Ensino pelo PPGEnsino UNIVATES, licenciada em PEDAGOGIA pela Universidade Federal do Pará (2007). Especialista em Coordenação Pedagógica pela UFOPA, Pedagogia Escolar: Administração, Orientação e Supervisão pela UNINTER e Educação Especial e Educação Inclusiva pela UNINTER e Atualmente é Pedagoga efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Email: [eliane.dias@ifpa.edu.br](mailto:eliane.dias@ifpa.edu.br) C.V. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0664072005177980>.

faz o referencial teórico deste trabalho, que “[...] a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos.” Isso significa que a língua é uma ferramenta de comunicação que se desenvolve fundamentalmente por meio da interação social. Sendo assim, a participação do outro é intrínseca no processo de aprendizagem de uma língua, pois é por meio da interação que o indivíduo é exposto a diferentes contextos comunicativos e adquire novos conhecimentos linguísticos e culturais. Com base nos escritos acima podemos refletir sobre o processo de aquisição linguística de uma pessoa surdocega. Como dito anteriormente, o processo de aquisição de uma língua se dá principalmente, por meio da interação com o outro, o que põe a pessoa com surdocegueira em situação de vulnerabilidade neste processo.

Sob esta perspectiva, propomos um estudo de caso, que se dispôs a descrever as estratégias de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, como segunda língua (L2) destinada a um estudante surdocego usuária da língua brasileira de sinais, no curso técnico em Segurança do Trabalho do Proeja<sup>6</sup> no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), *campus* Vitória.

No entanto, antes de propriamente, apresentarmos o protagonista deste relato e os métodos utilizados neste trabalho, cabe resgatarmos sucintamente o conceito da surdocegueira e suas implicações.

Trata-se de uma deficiência multissensorial, que pode ser classificada em dois grupos: congênita, quando o indivíduo nasce com a deficiência ou adquirida ao longo da vida, podendo ser adquirida as duas simultaneamente, ou não. Em ambos os casos, há o desafio de comunicação (FARIAS, 2015).

Embora presuma-se que a perda dessas duas partes sensoriais distintas (audição e visão), classifique-se com deficiências diferentes, a surdocegueira é compreendida como uma condição na qual se combinam transtornos visuais e auditivos que produzem complicações comunicacionais específicas e outras necessidades de desenvolvimento e aprendizagem caracterizando assim, uma condição única. (SERPA, 2002).

De acordo com Mansini et. al. (2007), a surdocegueira é compreendida no Brasil como:

[...]uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus, levando a pessoa surdocega a desenvolver diferentes formas de comunicação para entender, interagir com as pessoas e o meio ambiente, proporcionando-lhe o acesso à informação, uma vida social com qualidade, orientação, mobilidade, educação e trabalho (GRUPO BRASIL, 2003; apud MANSINI, 2007, p. 558).

---

6 Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) criado inicialmente pelo Decreto nº. 5.478/2005.

A Organização Nacional de Cegos da Espanha (ONCE- 1994), classifica a surdocegueira pela intensidade da perda e época da aquisição. No que se refere a intensidade o indivíduo pode ser compreendido como surdocego quando apresenta a perda total dos dois sentidos; surdez profunda com resíduo visual; ou surdez moderada ou leve com cegueira, surdez moderada com resíduo visual; perdas leves tanto auditivas como visuais.

Já o período de aquisição é dividido em duas: Pré-linguística; que compreende a pessoa que perdeu os sentidos de visão e audição antes da aquisição de uma língua, Pós-linguístico; que compreende como pessoa surdocega que perde seus sentidos de visão e audição após a aquisição de uma língua, seja esta oral ou sinalizada (ONCE- 1994).

Para Amaral (2002), a história da educação dos surdocegos se aproxima da educação das pessoas surdas. No entanto, a língua de sinais utilizada como meio de comunicação com surdos sofreu alterações, a fim de atender as demandas destinadas ao surdocego, o que trataremos posteriormente.

Um dos casos mais conhecidos na educação de surdocegos é o da conferencista, ativista e escritora norte-americana, Helen Keller, que a partir de 1887, já com 7 anos de idade, passou a ser educada pela jovem professora Anne Mansfield Sullivan, que apresentava cegueira parcial. Em sua autobiografia intitulada originalmente por, *The Story of My Life* (1903)<sup>7</sup>, Helen Keller conta como foi seu processo educacional “[...] teve que ser levada à força para sua primeira aula [...] não compreendia a obediência e nem apreciava a bondade [...]” (KELLER, 1939, p. 40). Neste processo Anne Sullivan necessitou buscar meios para despertar o interesse em Keller e foi por meio do tato que este interesse foi despertado “[...] todo objeto tinha nome. Todo nome lembrava uma ideia” (KELLER, 1939, p. 30).

A professora Anne Sullivan usou métodos estratégicos que coincidiram com os interesses de Keller. E neste trabalho descreveremos o método e estratégias pedagógicas utilizadas para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua (L2), destinada a um estudante surdocego, relevando ainda, a importância da interação social em sala de aula.

## DESENVOLVIMENTO

### *Metodologia*

Como metodologia utilizamos uma abordagem qualitativa que consiste em um estudo de caso. Foram analisadas as atividades produzidas em sala de aula, bem como a observação e registro de todo o processo.

Como pressupostos metodológicos, destacamos o estudo de caso, Gil

---

<sup>7</sup> Traduzido em português recebeu o título de *A História da minha vida*(1939).

(1999, p. 58) afirma que “[...] é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado [...]”. Como instrumentos metodológicos estão: o diário de bordo, a observação e os registros do estudante realizados durante a aplicação das aulas.

A pesquisa foi realizada no ano de 2018, no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), campus Vitória, a ação foi acompanhada por membros do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), promovendo o acesso de alunos surdos à escrita da língua portuguesa em contexto de segunda língua (L2). Nesse formato, o aluno surdo exerceu o direito de usar a Língua Brasileira de Sinais como língua de instrução. O estudante cursava Segurança do Trabalho, na modalidade proeja. Cabe destacar que o estudante no qual apresentaremos, por apresentar surdez profunda e ter 100% de perda da visão de um dos olhos e apenas 25% funcional da visão do outro, é classificado como surdocego, principalmente por sua condição possibilitar perda gradativa (BOAS; *et. al*, 2012).

Em todas as aulas foram utilizados recursos visuais, levando em consideração suas especificidades e a relação do discente com os temas apresentados. Neste sentido, é possível realizar escritas que mesclaram recursos simbólicos, como emojis, até chegar na escrita.

### ***Discussões e resultados***

Considerando as especificidades linguísticas dos discentes surdos e surdocegos, matriculados em cursos diversos no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), campus Vitória. Foi pensado em uma turma no qual a língua portuguesa fosse ministrada como língua adicional, ou seja. As aulas eram ministradas por um professor(a) ouvinte e acompanhado(a) por dois intérpretes de língua brasileira de sinais (Libras), com intuito de dar acessibilidade linguística aos discentes. A turma era composta por dois estudantes surdos, ambos do curso de mecânica integrado ao ensino médio e um estudante surdocego do curso de segurança do trabalho na modalidade proeja, como dito inicialmente.

A cada aula, era proposto um tema para os alunos, no qual estes deveriam produzir um texto. Geralmente esses temas tratavam de assuntos do dia a dia no qual durante a semana esses haviam despertado interesse, tais como: uma simples mensagem de texto, recado, criação de cartas, tendo como principal objetivo, a produção textual.

Os estudantes por serem surdos e usuário de língua brasileira de sinais, interagem em sala de aula, nos momentos das discussões relacionados ao tema proposto. O estudante surdocego apropriou-se da Libras em período anterior a sua perda de visão, que acontece gradativamente ao longo da sua vida. E por,

atualmente, ter sua visão reduzida, a comunicação em Libras com os colegas tornou-se limitada. No entanto, era notório o interesse das partes em se comunicar com seus colegas de turma.

No intuito de possibilitar a interação do estudante surdocego com a turma e dar acesso as informações ministradas nas aulas, assim como a aprendizagem da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, utilizou-se a modalidade de sinalização no qual o surdo se comunica com o surdocego, utilizando a Libras em um campo visual mais próximo. Ou seja, aproximando um pouco do receptor para que este possa compreender a mensagem transmitida, o que se denomina de Libras em campo visual reduzido (BOSCO; MESQUITA; MAIA, 2010).

Inicialmente o processo de escrita do estudante, protagonista desse estudo de caso, se dava a partir da tradução das ideias e conceitos de Libras para o português, no qual o estudante apresentava ao intérprete de Libras o sinal da palavra que gostaria de escrever e o intérprete de Libras, por sua vez, usando a datilografia dava a forma que a palavra poderia ser escrita. Isso porque, o estudante apresentava compreensão do que estava sendo dito, dispunha de opiniões e posicionamentos, até mesmo políticos, no entanto quando lhe era pedido para registrar estas opiniões e pensamentos no papel, este deparava-se com a falta de domínio da Língua Portuguesa.

Com o intuito de desenvolver no estudante a autonomia em suas produções textuais, foi-se reduzindo a interferência do intérprete neste processo. Com esse afastamento o estudante buscou outras estratégias; entre elas, foi a solicitação de ajuda de outros estudantes surdos que compunham a sala de aula. E quando estes estudantes surdos solicitados não conheciam a escrita palavra desejada, por também estarem em processo de aquisição da Língua Portuguesa, o estudante surdocego utilizava-se de recursos visuais como os emojis dispostos no aplicativo de mensagem instantânea, como o WhatsApp.

ANTUNES (2003) aborda que um texto, entendida em sua complexidade, supõe várias etapas, no qual cumpre uma determinada função. Neste sentido, a autora destaca algumas etapas que envolvem: Planejamento, delimitação de um tema, objetivos, escolha do gênero, organização das ideias, a escrita, revisão e, no final do processo, a sua reescrita.



**Tabela 1-** Transcrição da imagem 1 produzido pelo estudante surdocego:

Linhas	Texto escrito em Glosa
1	Minha namorada feliz gosto amor
2	carta [O nome da namorada]
3	ver amor 🎁 (obrigada 🍫 comer )
4	[Nome da namorada e do discente] amor beijar muito.
5	eu gosto beijar amor 😊 muito feliz.
6	Muito amor [Nome da namorada] OBA ❤️
7	[Nome da namorada e do discente] feliz beijos nível 100%
8	Eu beijo no pescoço [O nome da namorada] OBA ❤️
9	Vc [O nome da namorada] OBA ❤️ amo 🍫 Fim.

**Fonte:** Produzido pelos autores, 2023

No texto apresentado é perceptível a ausência da estrutura gramatical da língua portuguesa, isso porque o discente surdocego escreveu o texto usando o recurso da Glosa<sup>8</sup>. O estudante usa os fonemas da língua portuguesa, no entanto sua estrutura gramatical remete a da Libras.

Na carta escrita pelo estudante surdocego, o tema abordado trata-se de um presente que o estudante havia preparado para sua namorada em comemoração ao Dia dos Namorados, provavelmente um chocolate (Linha 3). Ele faz referência a carta que está sendo escrita e que seria enviada posteriormente. Descreve ainda a forma que iria beijá-la ao encontrá-la, usando o recurso do emoji conhecido como “*risada safadinha*” (linha 5) que pode ser interpretada, contendo algum tipo de conotação sexual acompanhado de alguma insinuação ou sugestão. Nas linhas 7 e 8 retoma a conotação sexual, representando os beijos como “*nível 100%*”, de como e onde esses beijos seriam dados “*no pescoço*”. Já na última linha usa a expressão “*OBA*” fazendo referência a algo muito bom que estava sendo esperado a certo tempo e finaliza o texto.

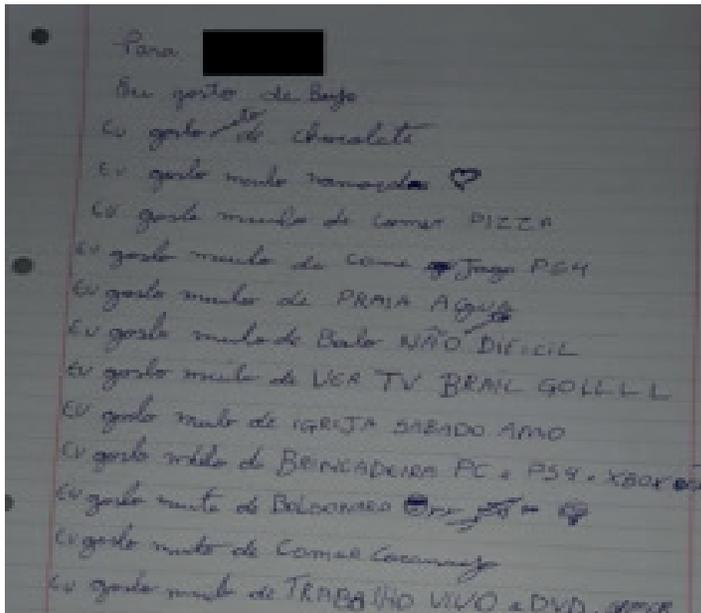
As ações corretivas do texto, após essa atividade foram

<sup>8</sup> Wilcox, S. e Wilcox, P. P. (1997) definem glosa como sendo uma tradução simplificada de morfemas da língua sinalizada para morfemas de uma língua oral.

realizadas considerando as dificuldades percebidas no vocabulário do estudante. Posteriormente cada emoji foi selecionado e apresentado ao discente o conceito ou palavra na língua portuguesa que representasse a figura utilizada.

Após três meses de intervenções foi percebido uma diminuição no uso dos emojis, é percebida ainda, tentativas de uma escrita em uma estrutura gramatical mais hegemônica da língua portuguesa, conforme figura 2.

**Figura 2-** Texto produzido pelo aluno.



**Fonte:** Acervo dos autores (2018).

Na elaboração do texto representado na figura 2, foi trabalhado o verbo gostar e foi solicitado que os estudantes listassem as coisas que gostavam de fazer durante a semana. Percebe-se que o texto do estudante surdocego, mesmo que em Glosa apresenta mais conectivos da língua portuguesa e a flexão do verbo gostar, “Eu goste de” ou “eu gosto muito de”, percebe-se ainda que foram utilizados apenas dois emojis, denotando uma apropriação de vocabulário.

**Tabela 2-** Transcrição da imagem 2 produzido pelo estudante surdocego:

Linhas	Texto escrito em Glosa
1	Para: [ Nome da professora da disciplina]
2	Eu gosto de beijo
3	Eu gosto muito de chocolate
4	Eu gosto muito namorada 
5	Eu gosto muito de comer PIZZA
6	Eu gosto muito de comer jogar PS4
7	Eu gosto muito de praia água
8	Eu gosto muito de bolo não muito difícil
9	Eu gosto muito de Brasil ver TV <u>GOLLL</u>
10	Eu gosto muito de igreja sábado amo
11	Eu gosto muito de brincadeira PC e PS4, XBOX, dvd
12	Eu gosto muito de Bolsonaro   
13	Eu gosto muito de comer caranguejo
14	Eu gosto muito de trabalho vivo, dvd Amor

**Fonte:** Produzido pelos autores,2023

Após a conclusão da atividade, foi sugerido que os estudantes se sentassem em roda e compartilhassem seus gostos e interesses. A divergência de algumas opiniões gerou uma discussão positiva entre os estudantes, pois o estudante surdocego ao manifestar apoio a um determinado candidato à presidência em 2018, animou os ânimos durante a aula. O estudante surdocego apresentou ironicamente sua preferência pelo candidato Bolsonaro, fazendo uso de um emoji comum no período, e fazendo referência ao apoio a liberação do porte de armas (linha 12). Neste momento levantou-se várias vertentes ideológicas distintas.

[...] os sujeitos se apropriam da linguagem ao se tornarem imersos nas variadas formas de comunicação verbal, que se associam a diferentes esferas da comunicação humana e que definem os infinitos gêneros discursivos

existentes. Pensando assim, e partindo da ideia de que cada esfera de utilização da língua elabora seus “tipos relativamente estáveis de enunciados”, que, segundo Bakhtin, são chamados de gêneros discursivos [...] (CAVALCANTE FILHO; TORGA, 2011, p 3)

A discussão proposta, tinha o objetivo de permitir a troca de opiniões e o conhecimento de perspectivas diferentes que fortalecem as relações interpessoais e produz senso crítico nos indivíduos, atribuindo-lhes a reflexão dos sentidos produzidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, a identificação das dificuldades do estudante pelo corpo pedagógico, possibilitaram novos redimensionamentos de práticas e intervenções que contribuíram no processo de aquisição da escrita da língua portuguesa como segunda língua (L2), por parte do discente. Destacamos o trabalho colaborativo entre intérprete de Libras e o professor que em sala de aula, alinharam as estratégias, possibilitando o discente.

Há necessidade de trabalhos educacionais concretos, que não negligenciam o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, por meio da mediação por signos. Somente uma educação relevante e emancipatória, contribuirá para uma educação que possibilita autonomia dos alunos público-alvo da educação especial, tendo seus direitos de comunicação assegurados.

Portanto, é fundamental que os alunos circulem os sentidos das suas produções em sala de aula e que se compreendam as etapas necessárias para escrita do texto, para que o estudante possa elaborar gradativamente, de forma autônoma a sua escrita, transitando pelas diferentes tipologias textuais que circulam no cotidiano.

## REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva Aquino. Intérprete Educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva. São Paulo: Harmonia, 2015. GESSER, Audrei. Libras? Que língua é essa? crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

AMARAL, I. A educação de estudantes portadores de surdocegueira. In: MANSINI, E. F. S. (Org.). Do sentido... pelos sentidos... para o sentido. São Paulo: Vetor editora, 2002. p. 121-144.

AMARAL, J. P. Descobrimos as novas formas de comunicação e de acesso ao mundo: ser surdocego numa sociedade que desconhece o que é a surdocegueira. In: MANSINI, E. F. S. [et al]. Do Sentido... Pelos Sentidos... para o sentido... sentidos das pessoas com deficiências sensoriais. Niterói/São Paulo: Intertex-

to/Vetor, 2002.

AMARAL, L. A. Deficiência: questões conceituais e alguns de seus desdobramentos. *Cadernos de Psicologia*, Minas Gerais, v.3, n.1, p. 3-12, 1996.

ANTUNES, I. ASSUMINDO A DIMENSÃO INTERACIONAL DA LINGUAGEM. **Aula de português: encontro e interação. São Paulo: parábola Editorial, 2003.**

BOAS, D. C. V.; *et. al.* A comunicação de pessoas com surdocegueira e a atuação fonoaudiológica. **Distúrb.Comun**, São Paulo, v. 24, n. 3, pp. 40-414, 2012.

BOSCO, I. C. M. G; MESQUITA, S. R. S. H. e MAIA, S. R. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: surdocegueira e deficiência múltipla.** Brasília – [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. Decreto Federal n 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 10 de março de 2020.

CAVALCANTE FILHO, U.; TORGA, V. L. M. Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem). **ANAIS DO I CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, VITÓRIA-ES, 2011.**

FARIAS, Sandra Samara Pires. **Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na educação básica.** 201 fls. Mestrado (Dissertação) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KELLER, H. A história de minha vida. Rio de Janeiro: Ed. José Olímpio, 1939.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *in: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 11.ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 143-189.

MANSINI, E. S. F. [et al]. Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.88, n.220, p.556-573, set/dez. 2007.

MEC. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: 2008.

WILCOX, S.; WILCOX, P. P. Learning to see: Teaching American Sign Language as a second language. Gallaudet, University Press, 1997.

WRIGLEY, Owen. The politics of deafness. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

## CAPÍTULO 7

# IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES BARRENSE NO ENSINO APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DE ESPECTRO AUTISTA

*Evaniele Pereira Lages<sup>1</sup>*

*Francisca Cibele Da Silva Gomes<sup>2</sup>*

*Guilherme Vinícius Silva Romão<sup>3</sup>*

*Nayara Ferreira Da Silva<sup>4</sup>*

## INTRODUÇÃO

O transtorno de aspectos autista (TEA) tem como características prejuízos nas relações sociais, na comunicação, linguagem e na insistência em não variar a ambientes, pressupostos que são apontados desde o surgimento com o estudo de Kanner, em 1943. Esse distúrbio permaneceu por séculos repletos de enigma, tornando um mundo distante e incompreensível no meio social, no entanto na atualidade se tornou um campo de interesse de pesquisa, visto o número crescentes de crianças diagnosticada com TEA que precisam de suporte e apoio profissional e sobretudo, pelo seu impacto nas relações sociais. Ainda não se sabe o verdadeiro motivo para sua grande incidência, o que se sabe de certo, que se constitui como uma apresentação de manifestações neurológicas.

O fato do autismo permanecer sem explicação sobre sua origem, constituem

---

1 Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí- UES-PI. Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí-UFPI, professora celetista do Município de Barras e de Batalha-PI. E-mail: evanielelages@gmail.com.

2 Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí- UES-PI. E-mail: cs6445758@gmail.com.

3 Graduando em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí-UES-PI. Professor Celetista do Município de Barras-PI. E-mail: guivinicinho123@gmail.com.

4 Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí- UES-PI. Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí-UFPI, professora celetista do Município de Barras e de Batalha-PI. E-mail: naiaraferreira1505@gmail.com.

mais agravante nos desafios de lidar com o transtorno, além disso, vem com frequência “acompanhado por outros transtornos com deficiência cognitiva, epilepsia, transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade, transtornos psiquiátricos, entre outros” (OKLWEILER, 2015, p.110). Desse modo, os obstáculos para promoção da inserção das pessoas autistas no campo social e educacional permanece pautados em inúmeras barreiras estruturas e históricas de capacitismo.

Essa conjunta de incertezas presente no convívio familiar e escolar que movimentou em primeira instância o desejo dos referentes pesquisadores de pesquisar essa temática, uma discussão tão presente na contemporaneidade. E sobretudo, desbravar uma perceptiva sobre a formação dos profissionais da educação barrense em relação ao processo inclusivo. Partindo dos seguintes objetivos: analisar os problemas na formação dos docentes voltados para inclusão do alunato autista e identificar o papel família e da escola no processo de inclusão escolar.

Tendo como base bibliográfica os autores como Verissimo e Paris (2023), Serra (2010), Melo et al. (2023) e para obtenção dos resultados às entrevistas de duas professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e uma professora de apoio que acompanha uma aluna autista de 4 anos no Município de Barras-PI. Concluindo que educação barrense precisa de maiores investimentos na formação e capacitação de profissionais, preparando-os para fornecer um ensino adequado as crianças, jovens e adultos com autismo.

## **DESENVOLVIMENTO**

### ***Educação inclusiva, autismo e sociedade: pensando na construção de uma escola democrática***

A educação em uma perspectiva inclusiva possui como funcionalidade e direcionamento a integração, acolhimento, de todos os alunos, sem exceções, em condições equitativas de ensino e aprendizagem. Nas escolas, os espaços devem ser adaptados para o convívio entre os pares, com materiais integrativos e lúdicos que estimulem o desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e integração cidadão. Indo muito além de identificar empecilhos que obstruem a formação dos discentes, mas enfrentar essas questões e abrir caminhos para novas possibilidades educacionais. Todos possuem direito ao acesso e permanência no seio escolar, no seu tempo e espaço, considerando as diversidades e complexidades do alunado.

Nesse âmbito, as deficiências físicas, intelectuais, visual, surdez, deficiências múltiplas, altas habilidades/superdotação, transtornos, autismos, etc., permanentes ou temporárias, possuem espaço dentro da sala de aula regular e no contraturno com Atendimento Educacional Especializado (AEE). A escola deve ser um espaço acolhedor, integrativo, para que possa lidar com a diversidade sem cometer

exclusões e ignorâncias. Assim os alunos poderão ser integrando no seio escolar considerado suas particularidades e necessidades para que possam exercer sua cidadania, expandir sua autonomia e construir novos paradigmas inclusivos.

Os alunos não precisam ser “encaixados nos padrões” sociais, étnicos, físicos ou cognitivos para que possam ser vistos como “normais” ou aceitos por todos. Ou ainda para que não possam ser alvejados com a indiferença de escolarização, tratamento nos espaços escolares, minguidos direitos e oportunidades. A educação voltada para a emancipação exige práticas pedagógicas que possibilitem condições para que o aluno exercer livremente a sua capacidade humana e ser capaz de desenvolver todas as suas potencialidades. Por isso, ações que sustentam a segregação, pouco ou nada contribuem com a autonomia e desenvolvimento dos discentes com deficiências, mas, sem dúvida, reforça estereótipos e preconceitos.

A expansão da escola inclusiva se inicia com a emancipação e rompido da estruturação vigente de exclusão e marginalização dos alunos com deficiências, mas também com a oferta formativa diversas e múltipla desde a educação infantil até o ensino superior. Ela provoca e exige da educação novos posicionamentos dos espaços escolares e da sociedade em geral. Onde os discentes com e sem deficiências possam frequentar os mesmos espaços com os mesmos conteúdos, oportunidades e direitos. As adequações nos métodos e abordagens de ensino proporcionam um espaço igualitário, participativo e integrativo para todos com condições equitativas (VERISSIMO; PRAIS, 2023).

Os processos de exclusão são enfáticos e profundos com ênfase sobre a entrada do aluno na escola e o desejo de normatização e cura pela educação que acaba não sendo confirmado, e fazem com que muitos pais e os discentes se sintam frustrados, especialmente quando comparam seus filhos aos outros alunos. Essa questão também aponta para a fragilidade da inclusão educacional que reforça a exclusão e marginalização do alunado que não faz parte do padrão criado ideologicamente para os espaços escolares. Isso traz dores, dificuldades e frustrações para sujeitos que, muitas vezes, não encontram espaços suficientes na sociedade que pudesse incluir e acabam sendo isolados. As pessoas com deficiência ainda são vistas como incapazes, improdutivas, que reforçam de que são um problema da família que deve “carregar a cruz” (SERRA, 2010, p. 42). Dentro do seio familiar:

Passado o período de luto simbólico, a forma como a família se posiciona frente à deficiência pode ser determinante para o desenvolvimento do filho. Muitos pais, porque não acreditam que seus filhos possuam potencialidades, deixam de ensinar coisas elementares para o autocuidado e para o desenvolvimento da independência. Alguns optam pelo isolamento e outros por infantilizarem seus filhos por toda a vida, esquecendo que não são eternos e que o portador de necessidades especiais deve se tornar o mais

autônomo possível. Os sentimentos da família sobre a deficiência de seus filhos são cíclicos e podem transitar entre a aceitação e a negação, especialmente nas mudanças de fases da criança. Por exemplo, quando o filho entra na adolescência, é comum os pais o compararem com os demais jovens, e, na maioria das vezes, o resultado dessa comparação é negativo, enfatizando apenas o que ele não é capaz de fazer, desconsiderando o quanto já evoluiu (SERRA, 2010, p.46).

Para a autora o sentimento de “luto simbólico” ocorre após a descoberta da deficiência, frutos da preocupam com os medos, limites, barreiras e com o desenvolvimento do filho. A família passa a agir de diversas formas incluindo o isolamento quando não sentem que a criança possa se desenvolver ou a infantilização quando tratam a pessoa com deficiência como uma criança até mesmo na fase adulta.

Isso limita a autonomia e a inserção dos indivíduos dentro da sociedade e nos espaços que podem ocupar no mercado de trabalho, escola, lazer, convívio social, relações amorosas e emancipação individual. Embora, também possa evidenciar a fase de negação ou não aceitação da criança com deficiência. Muitos pais passam a ignorar as ausências e problemas que possam surgir dessa negligência na tentativa de ignorar suas necessidades e buscar uma “normalidade” comparando com outros indivíduos que contribui para excluir ainda mais seus filhos.

Nesse contexto, a inserção do aluno autista no âmbito escolar traz como perspectiva que divide com a família a responsabilidade de educar. Favorecendo o convívio com as diferenças individuais e necessidades particulares de distintos sujeitos em um mesmo espaço. Quando se propõem a inclusão deve ser respeitado as características individuais, visando o respeito e autonomia a fim de desenvolver suas potencialidades. É uma oportunidade para romper com estereótipos e especialmente contribuir com o desenvolvimento do discente.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) como transtorno do neurodesenvolvimento, caracteriza-se com prejuízos qualitativos na interação social, que provocam comportamentos repetitivos e pouca interação, pouco contato visual, atraso na linguagem, isolamento social, interação social restrita, uso de objetos e brinquedos de forma não habitual, movimentos e vocalização repetitiva, hiperatividade ou muita passividade, choro ou riso inapropriados, sensibilidade auditiva, apego aos objetos específicos (geralmente esféricos), dificuldades de se relacionar com os pares da mesma idade, fala pouco (verbal) ou não fala (não verbal), falta de consciência do perigo, dificuldades em lidar com alterações na rotina ou rigidez rotineira, pouca interpretação de expressões faciais, indiferença afetiva, são fatores comuns, assim como as estereotípias<sup>5</sup> que possuem a função reguladora.

---

5 Estereotípias são movimentos repetitivos realizados sem controle aparente, como: balançar

Como se trata de um espectro apresenta manifestações comportamentais variadas de sujeito para sujeito. A palavra autismo vem do grego “autos” e significa “si mesmo”. Foi descoberto na década de 1940 pelo psiquiatra Leo Kanner e o pediatra Hans Asperger e afetava milhões de crianças no mundo todo. Esse nome também deriva do isolamento do mundo externo, que compromete a interação social que é uma das marcas mais expressivas dos autistas. Hoje adota-se o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA). Estima-se que no Brasil exista 2 milhões de autistas (MELLO et al., 2023).

A discussão em torno da temática é ampla e controversa sobretudo pelas explicações inconsistentes que apontam para uma suposta epidemia nos últimos anos ou apontar causas que em verdade não há comprovações científicas. Mas precisa-se deixar claro que as consequências do autismo levam a comprometimento na fala, interação social e comportamento que não se configuram como uma patologia. O diagnóstico não é algo simples pela falta de exames que possam identificá-lo. Para chegar ao laudo, a criança passa pela avaliação de uma equipe especializada (psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, neuropediatra, assistente social, entre outros), que observa o seu comportamento e também a forma como desenvolve suas relações sociais (MELLO et al., 2023).

Diante do contexto escolar e familiar, faz-se necessário pensar em como o autismo tem sido tratada na sociedade contemporânea. Os pais se sentem culpados, muitas vezes, afeta seu psicológico e gera depressão ou distanciamento social. Embora, exista casos de pessoas que não aceitam o diagnóstico. Não há um manual de como lidar com o autismo, cabe aos pais atenção aos gestos, olhares e meios de comunicação da criança para encontrar a melhor maneira de enfrentar o transtorno. Já a sociedade, ainda imbricado na discriminação capacitista, associa o autismo a um problema que necessita de cuidado apenas por parte dos pais, não considerando a relevância do contato com outras pessoas e na escola.

Cada criança autista é única e não possui um déficit em comparação com as outras pessoas. Portanto, não deve ser visto como um limite a sua atuação individual e ao seu desenvolvimento, mas uma forma diferente de se relacionar com o mundo ao seu redor. Precisa-se ainda de longo caminho rumo a inclusão, embora já sejam consideráveis os progressos em direção a escola inclusiva.

É preciso abrir mais espaço para a escola se adaptar ao aluno autista e não o contrário, além da formação e preparo dos profissionais que atuam na educação.

---

as mãos, fazer sons, bater os pés, girar em torno de si, entre outros. Tem a função autoreguladora, sentimento de alívio da ansiedade e prazer, estabilização ou busca de conforto. É importante que os profissionais, pais ou cuidadores observem o que acontece no entorno dessas manifestações comportamentais, se elas são prejudiciais, ou seja, não podem em rico a vida da pessoa autista ou de outro sujeito.

A instituição democrática educacional ainda não é uma realidade, mesmo não sendo motivo para desdém. A busca pela dignidade no acesso e permanência de todos os autistas nas variadas modalidades de ensino é uma luta constante de todos e não apenas dos ativistas, pais, profissionais da área, médico, entre outros, mas dos professores, gestores, políticas públicas e da sociedade em geral.

### ***Resultados e discussões***

Pensar o Atendimento Educacional Especializado implica pensar a ideia da inclusão na prática, ou seja, um aluno com deficiência requer uma assistência maior e um olhar mais sensibilizado para que ele consiga sentir-se parte do âmbito educacional em que ele se encontra. Nesse sentido, existe uma gama de deficiências, cada qual com suas particularidades que exigem todo um preparo, dedicação e estudo oriundos de um profissional especializado para que o atendimento possa ser realizado com êxito, e o aluno possa melhor desenvolver suas habilidades.

Desse modo, de acordo com Bedaque (2014, p. 161) “a professora da sala regular não entende a inclusão escolar, e sua dificuldade de acolher o aluno é evidente, marca da descrença e reflexo de uma cultura de que a escola não é para ele”. Ou seja, a necessidade de um docente do ramo de Atendimento Educacional Especializado é imprescindível para que o aluno com deficiência compreenda que há espaço para ele pertencer em sala de aula, o que não ocorreria com um docente que possui a respectiva formação de licenciatura isenta dessa capacitação necessária.

Nesse prisma, alguns aspectos os quais circunscrevem o contexto do AEE diante dos desafios encontrados dentro desse universo podem ser elencados, tais quais: formação docente, parceria entre família e escola, bem como o ambiente escolar. Para tanto, no que concerne à formação dos docentes do AEE e os impactos causados no ambiente de trabalho, Romão<sup>6</sup> (2023) considera que o especialista do AEE faz a ponte entre o aluno e o professor da sala de aula comum, permitindo uma troca de experiência que contribua nesse processo educacional e em todo o contexto escolar, bem como a inserção na sociedade.

Em consonância com o que foi pontuado, é ressaltada a importância de um especialista do AEE na sala de aula comum, uma vez que as contribuições feitas são de extrema relevância para a conexão e eficácia no processo educacional do aluno, estabelecendo um elo que agregará, especialmente, na expansão de conhecimento do docente que não possui essa capacitação.

Segundo Santos<sup>7</sup> (2023):

---

6 Professora de AEE do município de Barras-PI.

7 Professora de AEE do município de Barras-PI.

O ponto positivo é que a maioria dos professores que atuam no AEE possuem uma formação continuada na área e isso é importante para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos atípicos. O ponto negativo é que as formações de alguns dos professores não atendem as demandas dos alunos com laudo, pois seria imprescindível que a formação do professor correspondesse a específica de cada discente, por exemplo, poucos profissionais em Barras tem especialização em ABA, que é um tratamento que se baseia na análise do comportamento aplicada e é trabalhado principalmente com alunos autistas.

No entanto é notório que falta uma remodelação no que tange as áreas de ensino que elencam a educação especial, pois somente haverá uma melhora no ensino aprendizagem do alunato se todos os profissionais atuantes sejam capacitados. Visto que foi supracitado que alguns docentes não possuem sequer uma formação específica na área mediante as demandas que devem ser atendidas.

Em se tratando de capacitação, a formação de especialistas do AEE é essencial para que os alunos possuam uma assistência adequada que atenda às necessidades deles. Por isso, no que diz respeito a essa formação, é necessário que haja um processo adequado de capacitação que ofereça os recursos necessários para que a aplicabilidade seja possível. Romão (2023) afirma que essas formações atendem às expectativas, pois facilita no desenvolvimento de atividades voltadas para esse público.

Desse modo Santos (2023) relata que:

A parceria é essencial entre a escola e a família precisa primeiramente aceitar que seu filho precisa desse acompanhamento no AEE para aprimorar o seu aprendizado e para que ele desenvolva cada vez mais suas habilidades e competências, desta forma, a família precisa manter contato constante com o professor do AEE, para que o professor possa entender mais sobre o aluno, como ele é em casa e em sociedade e assim desenvolver atividades mais assertivas e inovadoras.

Família e escola devem estar entrelaçadas na formação das crianças e dos jovens dando o suporte necessário para que se desenvolvam de maneira integral e desenvolva seus respectivos potenciais mais cedo.

Ademais, apesar de ser crucial essa formação, não é somente a atuação do especialista do AEE que garantirá bons resultados no processo de desenvolvimento do aluno. A evolução no ensino aprendizagem da criança depende da parceria entre a escola e a família, haja vista que ambas atuam no processo de inclusão. Nesse sentido, Romão (2023) acredita que essa parceria entre a escola e a família fortalece o ensino aprendizagem, uma vez que, com a participação da família, a escola poderá contar com o apoio dos pais e responsáveis para um maior desenvolvimento intelectual e social dos alunos.

Conforme Santos (2003):

Ainda existe muito preconceito por parte da sociedade em relação aos alunos com Deficiência ou transtornos. Para que isso possa ser evitado é essencial que a sociedade possa acolher essas crianças, tendo empatia amor e respeito, entender que essas pessoas têm seus direitos e que elas mesmo com suas limitações, conseguem viver em sociedade. A família precisa compreender a importância do diagnóstico precoce, fazer acompanhamento, para que seu filho se desenvolva cada vez mais, acreditando no potencial dos seus filhos e fazendo com que eles sejam independente e possam criar asas.

Na prática ao se deparar com a realidade há olhares excludentes seja no meio escolar, seio familiar e na sociedade. Geralmente não assimilam que apesar de suas respectivas limitações conseguem desenvolver habilidades mais cedo, principalmente quando haver um diagnóstico precoce. Perante as informações e discussões elencadas, M. D<sup>8</sup> (2023) menciona que a exclusão ocorre em diferentes ambientes:

Não só no ambiente familiar, mas também dos próprios profissionais da educação. Um exemplo disso é a dificuldade que a secretaria está enfrentando em encontrar profissionais dispostos a trabalhar como professores de apoio a crianças autistas e professores de sala de AEE.

Atualmente as raízes excludentes ainda costumam ser notadas no ambiente escolar e na sociedade, através de olhares, gestos e burburinhos. Na realidade vê-se pessoas que possuem necessidades especiais é perceptível em diversos ambientes que não são aceitos com facilidade.

Diante disso, no que concerne à formação dos professores, especialmente os professores barrenses, é um caminho cujo percurso dispõe de pontos positivos e negativos. Para Romão (2023), o ponto negativo é a falta de experiência. Alguns professores nunca trabalharam com alunos com deficiência e/ou necessidades especiais, e incluir todos os alunos nas atividades, bem como a falta de apoio pode ser um grande desafio. Os pontos positivos são a inclusão do aluno no meio escola e social. O trabalho colaborativo destes profissionais não deve sobrepor-se um ao outro, e sim, dialogarem com o intuito de que este seja complementar e busque a garantia do acesso ao currículo com o aprendizado em sala de aula.

Desse modo, a busca por aperfeiçoar os pontos positivos e melhorar os negativos é um processo árduo e lento, visto que ainda se é discutido sobre olhares excludentes no meio escolar e familiar. Nessa perspectiva, Romão (2023) elenca a falta de preparo dos professores e demais colaboradores, a ausência de infraestrutura, a carência de tecnologia assistiva, a prática de bullying e o excesso de alunos.

No entanto, as propostas transformadoras nesses ambientes são bastante elencadas; significa, pois, que há busca por melhorias nesse aspecto. Romão (2023) sugere o acolhimento e incentivo aos alunos a tratarem uns aos outros com

---

8 Professora de apoio da rede municipal do município de Barras-PI.

equidade, a proposta de campanhas dentro da própria escola para poder iluminar a mente de alunos de que tal ato não é correto, além de promover gincanas para maior interação dos alunos, com possibilidade de construir, também, amizades.

Diante das questões supracitadas, convém pontuar que a assistência fornecida aos alunos especiais requer uma formação adequada que priorize o desenvolvimento deles nos mais diversos quesitos. Além disso, a importância da escola em parceria com a família contribuirá de modo significativo para que esse processo seja mais leve. A estrutura do espaço educacional e o devido preparo dos demais funcionários que compõem a escola são questões fundamentais que corroboram o que foi supracitado. Vale ressaltar que a proposta de campanhas para incentivar os alunos a acolherem, bem como fornecerem o tratamento de equidade aos colegas é de extrema importância para que o meio em que convivem todos possa ser constantemente harmonioso e produtivo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em vista aos discursos expostos, conclui-se que o processo inclusivo no Município Barrense passa por um momento de grande transição, pois se observa uma transformação nos espaços educacionais, tendo um maior número de professores conscientes da necessidade de promoção da qualidade do ensino para viabilizar o acesso de crianças autista dentro da vida escolar, além disso, a disponibilização da Secretaria Municipal de estar lutando para dispor de mais profissionais de apoio para facilitar a inserção dos alunos atípicos no ambiente educacional, é um avanço significativo, pois é muito comum em várias regiões do país os pais ter de acionar o poder público para usufruir desse direito. Embora possa se constatar uma dificuldade de encontrar profissionais preparados para suprir à demanda, a falta de formação especializada na área representa um obstáculo gigantesco na caminhada do pleno estado de inclusão determinado pelas Leis e Diretrizes Educacionais.

Em soma, aponta-se uma resistência dos familiares de aceitar à condição dos filhos, causando um atraso na busca do desenvolvimento dos tais, em virtude da importância do diagnóstico precoce. Essa condição representa, um dos maiores desafios para os profissionais de sala de aula, uma vez que à necessidade de apresentar um laudo para dispor de profissionais de apoio, sendo um recurso fundamental para ampliar ingresso dos alunos autista.

Outro ponto esclarecido, é a indispensabilidade do papel dos professores de Atendimento Educacional Especializado no auxílio e na cobrança de trabalhos voltados para necessidade especiais de cada criança autista que adentra os espaços escolares educacionais barrenenses. Tendo de formar uma parceira indissolúvel

entre família e escola, pensando sobretudo na viabilidade da inclusão. Dessa forma, até o presente momento confirma se a carência de formação continuada voltadas aos docentes, podendo assim desfrutar dos conhecimentos cabíveis para aplicações de ações e efetivação de aulas, considerando a peculiaridades do público alvo. E tornando a inclusão mais do que um projeto de Lei uma realidade comercializada e produzida dentro e fora da escola.

## REFERÊNCIAS

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Por uma Prática Colaborativa no AEE:** Atendimento Educacional Especializado. 1 ed. Curitiba: Appris, 2014.

M.D **Entrevista concedida a Naiara Ferreira da Silva.** Barras – PI, maio de 2023.

MELLO, Patrícia Rebeca Silva Morato et al. Desafios no processo de inclusão da pessoa com transtornos do espectro do autismo: o uso de tecnologias assistivas em ambientes digitais de aprendizagem. In: BARBATO, Silviane et al. (Org.). **Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão:** trajetórias. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2023. 303 p. Disponível em:< <https://repositorio.unb.br/handle/10482/45456>>. Acessado em: 16 maio 2023.

OKLWEILER, Lygia. Introdução aos transtornos da aprendizagem. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Transtornos da aprendizagem:** abordagem neurológicos e multidisciplinares. 2º ed. São Paulo: Artmed, 2015, p107-110.

ROMÃO, Ana Leal Meneses. **Entrevista concedida a Guilherme Vinícius Silva Romão.** Barras – PI, maio de 2023.

SANTOS, Francisca Ravenna da Silva. **Entrevista concedida a Evaniele Pereira Lages.** Barras – PI, maio de 2023.

SERRA, Dayse. Autismo, Família e Inclusão. LABORE-Laboratório de Estudos Contemporâneos, **POLÊMICA –Revista Eletrônica**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, v.9, n.1, jan./mar. 2010, p.40-56. Disponível em:< <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/2693>>. Acessado em: 16 maio 2023.

VERISSIMO, Natalia Barbosa; PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. Da exclusão à inclusão escolar à luz da Teoria Crítica: compreendendo os paradigmas para oportunizar práticas pedagógicas inclusivas. In: \_\_\_\_ (Org.). **Práticas inclusivas:** estratégias e possibilidades de ensino e aprendizagem. Tutóia, MA: Diálogos, 2023. 185 p. Disponível em:< <https://www.editoradiálogos.com/livros/praticas-pedagogicas-inclusivas-estrategias-e-possibilidades-de-ensino-e-aprendizagem/>>. Acessado em: 16 maio 2023.

## CAPÍTULO 8

# NEUROPSICOMOTRICIDADE: APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Davi Milan<sup>1</sup>*

*Erica Dantas da Silva<sup>2</sup>*

*Liliane Inácia da Silva<sup>3</sup>*

*Lúcio Costa de Andrade<sup>4</sup>*

## INTRODUÇÃO

Neste presente trabalho iremos discutir sobre a neuropsicomotricidade como fator preponderante para o ensino e aprendizagem dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) discutindo o papel da psicomotricidade no ambiente escolar e a sua associação ao processo de evolução do aluno com TEA no ensino e aprendizagem.

Com base nos pressupostos até então discutidos, a pesquisa conceitua a neuropsicomotricidade, elencando as suas principais características que tipificam o indivíduo com TEA, bem como evidencia os principais mitos que permeiam a temática e as respectivas políticas educacionais que amparam o indivíduo com TEA.

Observa-se que o funcionamento cerebral do autista se difere do funcionamento cerebral de pessoas sem TEA, principalmente no âmbito da inteligência social, o que acarreta sua própria maneira de ver o mundo.

- 
- 1 Professor mediador da Univesp (Universidade Virtual do Estado de São Paulo); Professor da educação básica na SEDUC Quintana -SP; pesquisador pela Unesp Campus de Marília-SP.
  - 2 Mestre em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN no Programa de Pós-Graduação em Ensino? PPGE, campus Pau dos Ferros.
  - 3 Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação MUST University. Graduada em Letras (Português / Inglês) pela Universidade estadual de Goiás-UEG (2009).
  - 4 Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica, ProfEPT (IFPE). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FATIN); em Educação Especial e Inclusiva, Docência do Ensino Superior e Libras (UNIASSELVI), Gestor do Centro de Atendimento Educacional Especializado do Recife (CAEER).

A metodologia caracteriza-se por ser um estudo teórico à luz da literatura científica que versa sobre o referido tema. Logo, quanto aos procedimentos de pesquisa caracteriza-se pela bibliográfica.

Neste contexto, este presente trabalho, objetiva discutir sobre o funcionamento do cérebro de pessoas com TEA. Justifica-se a importância desta pesquisa, devido à necessidade de se compreender o indivíduo com TEA, as características que são intrínsecas a sua condição, podendo levar a criação de medidas e ações assertivas que proporcione a sua inclusão social.

Dessa forma, no primeiro tópico, o conceito basilar de TEA. Segundo, há abordagem das características do TEA. Terceiro, A neuropsicomotricidade e a aprendizagem de criança com TEA. Quarto, principais diferenças entre psicomotricidade e neuropsicomotricidade. Quinto, o lúdico e a neuropsicomotricidade no processo de ensino e aprendizagem do aluno com TEA. Por fim, as considerações finais.

## **DESENVOLVIMENTO**

### ***Conceitos Basilares do Transtorno do Espectro Autista (TEA)***

Na visão de Falkenbach, Diesel e Oliveira (2010) o transtorno do espectro autista, é definido como um transtorno do desenvolvimento que sempre está associado a outras síndromes, é confundido com deficiência mental. É visto como síndrome do comportamento com causas múltiplas e caracterizado pelo isolamento social, déficit de linguagem e alterações no comportamento.

Para os autores supracitados, a literatura aponta evidências acerca do isolamento da criança autista, e menciona um bom comportamento e uma excelente relação afetiva com o professor. Sabe-se que a afetividade proporciona um excelente caminho para a aprendizagem, assim o fato de haver uma relação afetiva entre professor e a criança possibilita bons desempenhos na trajetória de brincar.

Quando diagnosticado o autismo, a criança é encaminhada para os métodos de tratamentos, esses métodos serão definidos pela equipe interdisciplinar. Após o diagnóstico é possível determinar os atendimentos clínicos e pedagógicos necessários para o bom desenvolvimento da criança com autismo.

### ***Características do TEA (Transtorno do Espectro Autista)***

O Transtorno do Espectro Autista – TEA é uma condição neurobiológica muito comum, ocasionando prejuízos relacionados principalmente aos aspectos da interação social, comunicabilidade escrita e visual e deficiência intelectual. Embora o transtorno afete outros órgãos, as suas principais características são

determinadas por anomalias cerebrais que modificam o seu entendimento do mundo em si.

As características basilares do TEA são limitações na fala, dificuldade em manter contato visual, ecolalias, precariedade na relação social e dificuldade em reconhecer os sentimentos do outro, dentre outras peculiaridades.

**Figura 1:** Características basilares do TEA (Transtorno do Espectro Autista)



Fonte: (MELO, 2017, p.1)

Na Figura 1. Observa-se as características que podem comprovar o transtorno do espectro autista em crianças, a dificuldade de relacionar com outras crianças da mesma idade, choro ou risada em momentos inadequados, usar o brinquedo ou brincar de maneira incomum, não suportar determinados barulhos, ausência ou atraso na fala, ser hiperativo ou muito passivo, falta de consciência do perigo, dificuldade em aceitar mudanças na rotina e apego a objetos diferentes.

### ***A Neuropsicomotricidade e a aprendizagem de criança com TEA***

A atuação profissional do docente na sala de aula regular, no que concerne à inclusão do aluno com TEA no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, e os principais desafios educacionais que este profissional se depara para a efetivação do desenvolvimento deste aluno.

Segundo Montenegro (2021) a neuropsicomotricidade é compreendida como uma ciência que traz conceitos da neurociência e o avanço da tecnologia

evidencia observações e estudos das estruturas cerebrais revisitando abstrações antes obscuras.

Haddad, (2023) menciona que são nos mais tenros anos do indivíduo, que o cérebro é moldado. E levar os alunos, no início da escolaridade, a utilizar atividades estimulantes para desenvolver a neuropsicomotricidade, a qual dialoga com o esquema corporal.

Para Fonseca (2021) a comunicação do cérebro humano com o corpo e do corpo com o cérebro, a valorização desta ação, da experiência humana, da motricidade, começa com a informação sobre o mundo, informação extraída por meio dos sentidos do corpo, e conseqüentemente combinada, processada e integrada e internalizadas pelos estados mentais por meio da percepção, memória e imagem, requer uma conexão dos substratos neurológicos para produzir e executar a ação.

O homem é a união do seu corpo em unidade com um espírito, todo um corpo e todo um espírito. Portanto, as duas experiências são indivisíveis: há existência subjetiva e corpórea, é uma só e a mesma experiência (FONSECA, 2018, *apud* HADDAD, 2023).

Fonseca (2018) afirma que a neurociência é capaz de explicar a conexão entre percepção e ação; psiquismo e a motricidade por meio do termo neuropsicomotricidade.

Fonseca (2018), ainda discute que a espécie humana são seres psicomo- tores, por apresentar características biológicas, a saber o corpo humano junto a motricidade humana, o ser humano tem o poder multiplicador da coordenação do corpo com a mente e a motricidade com o cérebro.

**Quadro 1** A principal definição da neuropsicomotricidade

NEUROPSICOMOTRICIDADE	É o estudo que se baseia nas evidências oferecidas pelas neurociências está voltado para o desenvolvimento da estrutura, das funções e disfunções no cérebro. As novas tecnologias de imagiologia cerebral proporcionam uma nova visão do cérebro e são utilizadas para compreender problemas de adaptação ou aprendizagem em qualquer situação.
-----------------------	--

**Fonte:** (HADDAD, 2023, p.1)

Como mencionado no quadro 1. A neuropsicomotricidade estuda as evidências das neurociências. Dessa forma, os novos recursos tecnológicos permitem imagem cerebral de um novo ângulo do cérebro em trabalho diante de diferentes situações (MONTENEGRO, 2021).

Em relação à aprendizagem do aluno, há uma sistematização dos fatores da neuropsicomotricidade na visão da autora supracitada apresentada no quadro 2.

**Quadro 2** Sistematização dos fatores da neuropsicomotricidade

Alguns fatores importantes sobre a neuropsicomotricidade	<i>Como a tonicidade como sistema neuro emocional e a comunicação não-verbal controle postural e equilíbrio com atenção;</i>
	<i>A regulação comportamental é influenciada pela integração sensorial proprioceptiva e exteroceptiva.</i>
	<i>A especialização hemisférica, através da lateralização tem influência no potencial da aprendizagem;</i>
	<i>Estruturação espaço-temporal com a gnosia dos objetos e a gnosia localizacional e posicional; e a concomitante orientação, monitorização temporal e pilotagem espacial;</i>
	<i>A praxia global está relacionada ao investimento em atividades lúdicas, o desenvolvimento da inteligência cinestésica, e a melhoria da autoestima e autoeficácia;</i>
	<i>A praxia fina tem impacto na elaboração de planos, execução e monitoramento da criatividade, tanto na forma não simbólica, e na redução de problemas.</i>

**Fonte:** (MONTENEGRO, 2021, p.1)

No Quadro 2 A autora citada aborda os fatores neuropsicomotor e seus benefícios na vida da criança em relação ao ensino e aprendizagem.

Fonseca, (2018) menciona em seus estudos que conhecer a psicomotricidade torna pequenas as concepções sobre os “substratos neurológicos”, desta forma torna-se evidente e urgente o estudo e a utilização da neuropsicomotricidade. Dessa forma seja desvendado as principais interferências neurológicas em relação ao aprendizado do aluno. Na figura 2 o autor menciona a emergência do termo.

**Figura 2** Emergência do termo



**Fonte:** (FONSECA, 2018, p.74)

Fonseca, (2018) afirma que o estudo que envolve a estrutura, e o funcionamento do cérebro, os processos cognitivos, receptivos e integrativos da motricidade é a neuropsicomotricidade.

Haddad, (2023) diz que tal abordagem é bastante relevante no ambiente escolar, pois trabalha os movimentos de cada criança e que tem relação íntima com o ensino e aprendizado do aluno.

### ***Principais diferenças entre Psicomotricidade e Neuropsicomotricidade***

A ciência que compreende o estudo dos movimentos corporais de cada indivíduo inserido no meio social é a psicomotricidade. No âmbito educacional está atrelado ao conhecimento através do corpo e do movimento. O seu aprendizado se baseia em três pontos principais: o intelecto, o movimento, e o afeto (HADDAD, 2023).

Segundo Haddad, (2023) a ciência que permite o trabalho com os alunos que possuem algum tipo de deficiência é neuropsicomotricidade. Traz a ideia de que os alunos com algum transtorno de aprendizagem advém de distúrbios psicomotores.

Para Rossi (2012) motriz se refere a movimento, e psico se refere a atividade psíquica em duas fases, a socioafetiva e cognitiva. Ao se tratar da ação, a criança se articula toda sua afetividade, todos seus desejos, mas também todas suas possibilidades de comunicação e articulação de conceitos.

**Quadro 3** A motricidade pode ser organizada nas seguintes fases:

<b>1ª fase</b>	É caracterizada pela estruturação motora, do tônus de fundo, e do não aparecimento das reações primitivas.
<b>2ª fase</b>	Nesta fase através das relações sociais há o aperfeiçoamento do espaço temporal.
<b>3ª fase</b>	Através da ação do sujeito as aquisições motoras serão automatizadas

**Fonte:** (GIBELLI, 2014, p.1)

Para Fonseca (2021), a neuropsicomotricidade investiga as relações psicomotoras tendo em vista sua ação e experiência no mundo ao seu redor. Isso inclui o cérebro e a esfera da mente única e subjetiva de cada indivíduo, concentra o estudo nas minúcias do cérebro e como ele responde aos estímulos. A psicomotricidade e a Neuropsicomotricidade são ciências que estudam o movimento como parâmetro no ensino e aprendizagem do sujeito.

## ***O Lúdico e a Neuropsicomotricidade no processo de ensino e aprendizagem do aluno com TEA***

Sabe-se que o trabalho com a lateralidade, coordenação motora grossa e fina, discriminação visual e auditiva, o esquema corporal, se trabalhados de forma errônea pode prejudicar o desenvolvimento do educando com TEA.

Montenegro, (2023) menciona que trabalhar a neuropsicomotricidade através de jogos e brincadeiras desenvolve a motricidade e que haverá um aprendizado maior do aluno com atividades que envolvem o seu corpo.

Montenegro (2023) afirma que para trabalhar a neuropsicomotricidade em alguém com transtorno do espectro autista, é importante observar as particularidades deste transtorno. As crianças e adolescentes com autismo tem dificuldades em interagir, comunicar de forma verbal e não-verbal, além do comportamento repetitivo e estereotipado. Porém, a intervenção neuropsicomotora pode ser adaptada para atender às necessidades desses pacientes, visando estimular o seu desenvolvimento global.

Para Montenegro (2023,) a neuropsicomotricidade trabalhada com atividades lúdicas e esquema corporal, pode ajudar os indivíduos com TEA a desenvolverem a coordenação motora, a melhorar habilidade de processar informações sensoriais.

No quadro 4 estão algumas atividades que contribuem para desenvolver o psicomotor de alunos com TEA.

**Quadro 4** - Atividades que contribuem para desenvolvimento psicomotor do aluno com TEA

Atividades físicas:	desenvolve a coordenação, melhora a força e facilita a flexibilidade;
Envolvimento em jogos:	Possibilita a motivação em alunos com autismo;
Praticar dança:	Desenvolve a coordenação motora e a motricidade;
Respiração e relaxamento	Auxilia na redução da ansiedade e estresse do autista.
Artesanatos:	favorecem a expressão de sentimentos e pensamentos dos alunos autistas.
Trabalhos manuais:	Desenvolvem coordenação motora fina ao modelar uma massinha, montar lego ou outro brinquedo, desenhar, pintar e outras atividades.
Exercitar o equilíbrio:	contribuem para moldar a coordenação motora e o equilíbrio.

**Fonte:** (MONTENEGRO, 2023, p.1)

A ciência que auxilia os indivíduos com TEA a terem uma melhor qualidade de vida envolve a utilização de atividades que ajudam esses indivíduos a

expressarem seus sentimentos, a desenvolverem coordenação motora e a lidarem com o estresse. Essas atividades são exemplos de ferramentas utilizadas no processo terapêutico por profissionais que atendem pessoas com TEA.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante da pesquisa realizada verificou-se que há necessidade de realizar diagnósticos precoces, pois quando o diagnóstico é tardio compromete cada vez mais, a vida da criança mesmo que não seja fácil de diagnosticar o TEA, de modo que os sintomas podem se confundir com outros distúrbios, é imprescindível investigar e perceber o comportamento da criança.

Foi conferido sobre a neuropsicomotricidade como fator preponderante para o ensino e aprendizagem dos alunos com TEA. Traz como tema a Neuropsicomotricidade em sala de aula: aprendizagem dos alunos com TEA, discutindo o papel da psicomotricidade no ambiente escolar e a sua associação ao processo de evolução do aluno com TEA no ensino e aprendizagem.

A ciência de suma importância que deve ser estudada atenciosamente pelos profissionais envolvidos com crianças, adolescentes e jovens com TEA, ou com algum distúrbio na aprendizagem, pois melhora a coordenação psicomotora e auxilia nas percepções sensoriais, sem dúvida é a neuropsicomotricidade.

## **REFERÊNCIAS**

BOSA, Cleonice; CALLIAS, Maria. Autismo: Breve revisão de diferentes abordagens. *Psicol. Reflex. Crit.* V. 13 n. 1 Porto Alegre, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722000000100017&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722000000100017&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 25 fev. 2022.

CARDOSO, J., Sousa, N. M. F. R. de, & Oliveira, F. P. (2021). Arte-Educação, Transtorno do Espectro Autista-TEA e possibilidades educativas. *Research, Society and Development*, 10(5), e18810514842–e18810514842. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i5.14842>. Acesso em: 03 mar. 2022.

FALCÃO, Hilda Torres e BARRETO, Maria Auxiliadora Motta. Breve histórico da psicomotricidade Ensino, Saúde e Ambiente, v.2 n.2 p.84-96 agosto 2009.

FALKENBACH, ATOS PRINZ; DIESEL, DANIELA; OLIVEIRA, LIDIANE CAVALHEIRO DE. O JOGO DA CRIANÇA AUTISTA NAS SESSÕES DE PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL. *Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas*, v. 31, n. 2, p. 203-214, janeiro de 2010.

FONSECA, Vitor da. Neuropsicomotricidade: Ensaio sobre as relações entre o corpo, motricidade, cérebro e mente. WAK Editora, 2018.

DA FONSECA, Vitor. O OLHAR DA NEUROPSICOMOTRICIDADE SO-

BRE A PANDEMIA. **Pedagogia em Ação**, v. 15, n. 1, p. 123-133, 2021.

GIBELLI, Ingrid Cristina. A relação entre a psicomotricidade e o processo de aprendizagem. João Pessoa: UFPB, 2014.

HADDAD, Josi Sant'Anna. COMO A NEUROPSICOMOTRICIDADE PODE CONTRIBUIR PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS? Grupo RHEMA, 2023.

MELO, Fabio. Alguns sinais de autismo. Grupo descoberta, 2017.

MONTENEGRO, Juliana. Neuropsicomotricidade, Grupo Rhema Educação, 2021.

MONTENEGRO, Juliana. Como trabalhar a Neuropsicomotricidade no autismo com atividades práticas?. Grupo Rhema Educação, 2023.

ROSSI, Francieli Santos. Considerações sobre a Psicomotricidade na Educação Infantil. Revista Vozes dos Vales da UFVJM: Publicações Acadêmicas – MG – Brasil – Nº 01 – Ano I – 05/2012.

## CAPÍTULO 9

# PERCEPÇÃO DE DOCENTES DO CENTRO PEDAGÓGICO PARA ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL/CENTRO BRASILEIRO DE REABILITAÇÃO E APOIO AO DEFICIENTE VISUAL (CAP/CEBRAV) DE GOIÂNIA-GO ACERCA DO ENSINO DA ARTE PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

*Michell Pedruzzi Mendes Araújo<sup>1</sup>*

*Jane Vieira dos Santos<sup>2</sup>*

*Eliana Passos da Silveira<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

Este capítulo objetivou compreender a relevância da arte para os processos de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência visual, a partir da perspectiva de docentes do CAP/CEBRAV de Goiânia. Nesse sentido, foi desenvolvida uma pesquisa exploratória, com a utilização de questionários aplicados a professores que trabalham com discentes com deficiência visual. Os dados obtidos foram analisados à luz da teoria histórico-cultural proposta por Vigotski<sup>4</sup> e colaboradores. Como resultados, enfatizamos que o ensino de arte adaptado para as pessoas com deficiência visual é de grande importância, pois promove o desenvolvimento de habilidades motoras e espaciais, outrossim, contribui para novos/outros processos de aprendizagem significativos, favorecendo também o seu desenvolvimento holístico como sujeito autônomo, inserido em um contexto sociocultural.

O ensino de artes possibilita ao aluno a chance de entrar em contato com

---

1 Universidade Federal de Goiás. Professor adjunto da Faculdade de Educação (UFG). Doutor em Educação e mestre em Educação (UFES). Especialista em Educação Inclusiva e Diversidade (ISECUB- ES). Biólogo (UFES) e pedagogo (CESUMAR). michellpedruzzi@ufg.br.

2 Universidade Federal de Goiás. Graduada em pedagogia (UFG). janevieira@discente.ufg.br.

3 Universidade Federal de Goiás. Graduada em pedagogia (UFG). elianaufg@discente.ufg.br.

4 Utilizamos a grafia Vigotski por representar a transliteração mais próxima da língua portuguesa.

o ato criativo e desenvolver suas potencialidades, como a imaginação, a sensibilidade e a afetividade. Permite-se, assim, a construção de novas habilidades e a ampliação da visão de mundo dos discentes. No entanto, quando o ensino da arte é direcionado para pessoas com deficiência visual, é necessário um olhar diferenciado, objetivando-se adaptações que possam favorecer o acesso das pessoas com deficiência visual a esse ensino e, conseqüentemente, sua aprendizagem e êxito neste processo.

É válido antever que o público-alvo da educação especial são as pessoas com deficiência física, mental e sensorial, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008).

No contexto da deficiência sensorial está a deficiência visual. Ela é uma condição que acomete milhões de pessoas no Brasil e no mundo. Conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS), em um relatório publicado em 2019, intitulado “Relatório mundial sobre visão”, existem aproximadamente 2,2 bilhões de pessoas vivendo nessa situação. (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2019).

Pensando os processos de escolarização e de inclusão das pessoas com deficiência visual, destaca-se a importância do Atendimento Educacional Especializado- AEE, que objetiva a organização de materiais didáticos, pedagógicos e de acessibilidade, oferece também programas de tecnologia assistiva, orienta a utilização de recursos ópticos e não ópticos, como também, por meio de profissionais, ensina o sistema Braille.

Parece fundamental dizer, nesse sentido, que é de suma importância que o AEE seja estruturado com a proposta pedagógica do ensino regular, pois contribuirá de forma mais eficaz para o desenvolvimento desses alunos. Em Goiânia, destaca-se pela sua qualidade o AEE que ocorre no Centro Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual/Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual (CAP/CEBRAV), o que justifica a execução dessa pesquisa por trazer à tona algumas pistas acerca do trabalho pedagógico com a arte que é realizada neste centro, a partir das falas dos docentes. Ademais, a pesquisa se justifica pela incipiência de estudos, no cenário nacional, acerca do trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito do AEE com estudantes com deficiência visual.

A partir do exposto, depreende-se o seguinte problema de pesquisa: Qual é a relevância da arte para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa com deficiência visual, sob o prisma dos docentes?

Tendo em vista o exposto, este estudo objetivou compreender a relevância da arte para os processos de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência visual, a partir da perspectiva de docentes do Centro Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual/Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao

Deficiente Visual (CAP/CEBRAV) de Goiânia-GO. De forma específica, buscou-se: identificar as contribuições do ensino da arte para a inclusão das pessoas com deficiência visual; compreender a relação entre ensino da arte e autonomia na vida das pessoas com deficiência visual; conhecer abordagens e metodologias que facilitam o ensino da arte para pessoas com deficiência visual.

Teoricamente, este estudo está alicerçado nos pressupostos da perspectiva Histórico-Cultural proposta por Vigotski e colaboradores. Isso porque Vigotski (1989) defende que qualquer pessoa, independentemente da sua deficiência, consegue aprender, basta que haja mediações adequadas para isso acontecer.

Com base nessa teoria, a história da sociedade e o desenvolvimento humano caminham juntos. Assim, o homem é um ser biológico, histórico e social, portanto não vive sozinho. Nesse sentido, a perspectiva de Vigotski (2018) se baseia no desenvolvimento do sujeito e de sua vivência no meio em que está inserido. Nas palavras do autor: “[...] o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade”. (VIGOTSKI, 2018, p. 40).

Para Vigotski (2001), a arte está inerentemente ligada à vida e às relações sociais, ela está em constante relação com a realidade. Nesse sentido:

[...] ‘a arte é o social em nós’ e, mesmo que o seu efeito se registre em um indivíduo à parte, isso ainda não nos autoriza a afirmar que as raízes e a essência da arte sejam individuais [...] O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais [...]. A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade. (VIGOTSKI, 2001, p. 315).

Nesse caminho, Vigotski (2018) explicita que as experiências de determinado momento da vida de uma criança irão constituir no seu desenvolvimento futuro. Parece-nos fundamental dizer, nesse sentido, que o ensino da arte na vida das pessoas com deficiência visual pode contribuir efetivamente para os seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Vigotski (2001), nos seus estudos sobre a psicologia da arte, afirma que a arte é criada por intermédio das relações sociais, ou seja, a arte é o social no interior do sujeito, visto que este passa a adquirir e se apropriar de novos significados e, por conseguinte, construir novos conteúdos individuais, que passam a ser expressos na sua vida social, mediante a simbolização. Nesse sentido, as pessoas com deficiência visual, assim como os enxergantes<sup>5</sup>, por meio das linguagens artísticas, passam a se desenvolver e transmitir seus sentimentos e ideias.

---

5 Utilizamos essa terminologia, ao invés do termo *vidente*, pois este carrega consigo outras significações que podem não expressar bem o sentido que queremos trazer em nosso estudo.

Metodologicamente, a presente pesquisa é qualitativa do tipo exploratória e potencializou a escuta de dois professores do CAP/CEBRAV que trabalham com o ensino da arte, há anos, para estudantes que possuem deficiência visual.

À luz do referencial teórico adotado, a perspectiva histórico-cultural de Vigotski e colaboradores, destacamos, como resultados, que o ensino de arte adaptado para as pessoas com deficiência visual é de muito relevante, uma vez que promove o desenvolvimento de habilidades motoras e espaciais. Ademais, potencializa novos/outros processos de aprendizagem significativos para essas pessoas, favorecendo também o seu desenvolvimento holístico como sujeito autônomo, inserido em um dado contexto sociocultural.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

A presente pesquisa classifica-se como qualitativa, do tipo exploratória. Esse tipo de pesquisa é relevante, pois possibilita uma “[...] maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2002, p. 41). Segundo esse autor, por meio dessa pesquisa, podemos considerar vários aspectos no objeto de estudo de maneira flexível. Nesse sentido, a pesquisa exploratória proporciona uma maior proximidade com o fato estudado e o aprimoramento de hipóteses.

A participação nesta pesquisa consistiu na aplicação de questionário disponibilizado por meio do *Google Forms*, contendo perguntas discursivas, com o objetivo de obtermos informações por parte de dois professores do CAP/CEBRAV. Eles foram selecionados por ministrarem aula de artes para pessoas com deficiência visual e pela vasta experiência que possuem com processos de escolarização desses sujeitos. Vale destacar que as informações obtidas por meio do questionário posteriormente foram transcritas.

A fim de preservar a identidade dos entrevistados, utilizamos nomes fictícios. Assim, os professores que responderam o questionário receberam o nome de Lívia e Hernani.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nesta seção, trazemos à tona os resultados obtidos por meio da aplicação de questionários a professores do CAP/CEBRAV que trabalham com o ensino da arte.

Criado em 2008, o Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio às Pessoas com Deficiência Visual - CEBRAV, localizado na cidade de Goiânia, é um serviço público de referência no atendimento de pessoas com deficiência visual,

oferecendo atendimento especializado e integral de forma gratuita para pessoas com baixa visão ou cegas, com o propósito de proporcionar

[...] às pessoas com deficiência visual o acesso à habilitação e reabilitação, atendimento educacional especializado, complementar e suplementar ao ingresso e permanência escolar, garantindo serviços indispensáveis à sua inclusão social e ao efetivo exercício de sua cidadania, com o propósito de constituir-se no mais moderno serviço público do Brasil, voltado para o atendimento de pessoas com deficiência visual (CEBRAV, 2022).

Os professores que são sujeitos dessa pesquisa receberam os nomes fictícios de Livia e Hernani. A professora Livia é formada em Licenciatura em Educação Física e possui especialização em audiodescrição e pedagogias da dança. Leciona arte para pessoas com deficiência visual há dez anos, na mesma instituição em que se encontra atualmente CAP/CEBRAV. Atua no magistério há treze anos e trabalha há muitos anos com pessoas com deficiência visual, acompanhando-os desde a mais tenra idade, passando pela adolescência até a vida adulta. No CAP/CEBRAV essa professora desenvolve um trabalho mais direcionado à dança.

Quanto ao professor Hernani, é licenciado em Artes Visuais, mestre e doutorando em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás. Começou a ensinar arte para pessoas com deficiência visual em fevereiro de 2008, no CAP/CEBRAV e desenvolve trabalhos relacionados às artes visuais como pintura, desenho, explorando diferentes texturas, expressões plásticas, contrastes e formas. Atua no magistério há vinte e cinco anos. Desses, dezenove são de trabalho com ensino especial para pessoas com deficiência visual.

Perguntamos aos docentes qual é a sensação de ensinar arte para pessoas com deficiência visual. Eles responderam:

Para mim é uma sensação de alegria em poder ver meus estudantes tendo oportunidade de acesso ao conhecimento (PROFESSORA LÍVIA CAP/CEBRAV).

Eu acho gratificante porque eu atuo na provocação da expressão e eles não se prendem ao “certo e errado”. Os deficientes visuais são muito mais subjetivos que os videntes (PROFESSOR HERNANI, CAP/CEBRAV).

Quando indagados sobre os processos de aprendizagem e o desenvolvimento dessas pessoas a partir do momento em que elas começaram a ter contato com o ensino da arte, eles relataram:

A arte, no meu caso da dança, por ser linguagem, desperta o conhecimento do corpo e de suas possibilidades, conhecimento e respeito pelo outro, do meio em que vivem, além de proporcionar um meio de se comunicar de forma sensível. Acredito que em muitos casos os estudantes tiveram a oportunidade de se conhecerem e de fruírem, criando, percebendo, e

aprendendo com e através do corpo que dança, cada um com suas limitações e potencialidades (PROFESSORA LÍVIA, CAP/CEBRAV).

A aprendizagem do estudante deficiente visual é toda voltada para a expressão de sua subjetividade. Por mais que trabalhemos técnicas específicas dentro de determinada linguagem artística, o que vale para nós é todo o processo criativo (PROFESSOR HERNANI, CAP/CEBRAV).

Diante da fala dos professores, percebemos que, a partir do momento em que os estudantes com deficiência visual passam a adquirir novas experiências, ou seja, a ter contato com novas culturas, eles se desenvolvem. Nesse sentido, Vigotski (2011) ressalta que, quando: “[...] o educador começa a compreender que, ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2011, p. 866).

Quando perguntados sobre como foi/é a sua experiência em ministrar aula de artes para alunos com deficiência visual, os docentes asseveraram que:

Como professora existem muitos desafios em sala de aula e muitas alegrias também ao ver os objetivos das aulas sendo alcançados através de adaptações, criatividade, planos individualizados para o atendimento... é muito bom ver os estudantes tendo a oportunidade de se apropriarem das diversas manifestações e dança e se expressando (PROFESSORA LÍVIA, CAP/CEBRAV).

É excelente porque conseguimos nos envolver verdadeiramente com todas as etapas que envolvem o processo criativo. Para nós não conta só o resultado dos trabalhos (PROFESSOR HERNANI, CAP/CEBRAV).

Como supracitado pelos professores, compreendemos que existem desafios para ministrar o ensino de artes para os alunos com deficiência visual, porém percebemos que os professores buscam potencializar a compensação da deficiência por meio de diferentes linguagens e por meio da socialização, fazendo com que as experiências em sala de aula entre professor e aluno sejam proveitosas e prazerosas.

Nesse sentido, Vigotski (1989) afirma que as pessoas com deficiência visual podem se superar por meio de compensação. Para tanto é necessário que haja uma compensação social, por intermédio das relações sociais do sujeito com a realidade, como também por meio da linguagem, possibilitando a pessoa com deficiência visual ultrapassar os seus limites. “No caso da cegueira, não é o desenvolvimento do tato, a agudeza do ouvido, senão a linguagem, a utilização da experiência social, a relação com os videntes, se constitui na fonte de compensação” (VIGOTSKI, 1989, p. 81).

Quando questionados se a instituição em que eles trabalham disponibilizou material ou algum outro meio que pudesse contribuir com o aprendizado

dos alunos com deficiência visual, eles mencionaram:

Temos disponíveis materiais como bolas de pilates, colchonetes, som, barra, espelho e uma gama de brinquedos e jogos que podem ser utilizados no planejamento das aulas. (PROFESSORA LÍVIA, CAP/CEBRAV).

Sim. (PROFESSOR HERNANI, CAP/CEBRAV).

No que concerne à importância da utilização de materiais táteis para potencializar a aprendizagem das pessoas com deficiências, vale trazer à tona as reflexões de Drago (2013):

A utilização de materiais concretos para a formação de conceitos, competências e habilidades das/nas diversas áreas do conhecimento, como ábacos, mapas, tampas de garrafa, jogos de memória, dados, células, globo e outros tantos materiais que facilitariam o conhecimento de Matemática, Geografia, Física, Química, Português, Artes, História e demais componentes curriculares, deixando as disciplinas, muitas vezes tão frias, mais atraentes, além de estimular a curiosidade e a busca de outras perguntas/respostas por parte dos alunos. (DRAGO, 2013, p. 183).

Quando os indagamos sobre a direção que eles seguiram para adequar os métodos de ensino de arte para alunos com deficiência visual, eles assim disseram:

Uma proposta de aula crítica-emancipatória, baseada nas vivências e experimentações. Até mesmo o projeto que realizo de balé é adaptado para a realidade da pessoa com deficiência visual. (PROFESSORA LÍVIA, CAP/CEBRAV).

Eu segui/sigo na direção de valorizar todo o processo da produção plástica, e não só o resultado. Acredito que alcançamos esses objetivos nas nossas aulas. (PROFESSOR HERNANI, CAP/CEBRAV).

A respeito do que foi destacado pelos docentes, cabe-nos tecer reflexões à luz da obra “Psicologia da Arte” de Vigotski. A partir de uma análise crítica dos enunciados presentes nesta obra, compreendemos que, por meio da arte, a emoção nos liberta dos recalques, nos orienta, nos motiva, dá novas forças e possibilita uma melhor organização do comportamento humano (VIGOTSKI, 1999). Assim, corrobora-se a fala da docente Lívia, que vislumbra suas aulas de arte como críticas e emancipatórias das pessoas que possuem deficiência visual, e do professor Hernani, que valoriza todo o processo, ou seja, os avanços dos discentes, e não apenas os resultados.

Acerca da indagação “Você procurou confeccionar ou adaptar algum material para contribuir com o aprendizado do seu aluno com deficiência visual? Se a resposta for sim, o que você fez?”, os docentes responderam:

Sim, em aulas de dança utilizo marcações táteis no chão para facilitar a

orientação e mobilidade durante a aula e execução de coreografias. Também realizei adaptações de fotos e construção de material tátil identificando posturas e posições do corpo. (PROFESSORA LÍVIA, CAP/CEBRAV).

Sim. Quase sempre. Busco trabalhar com materiais com texturas, formas e contrastes diferentes. (PROFESSOR HERNANI, CAP/CEBRAV).

No que tange à relação, na sala de aula, entre professor e aluno com deficiência visual e aluno enxergante com aluno com deficiência visual, eles destacaram:

Acredito que entre professor e estudantes com deficiência visual a relação precisa ser de confiança e respeito, ao se tratar de movimento o auxílio do professor e a confiança do estudante são fundamentais. Da mesma forma entre o estudante vidente, que por sinal deve conhecer a realidade dos seus colegas de classe, e o estudante com deficiência visual. Só assim alcançaremos uma realidade mais inclusiva. (PROFESSORA LÍVIA, CAP/CEBRAV).

Como sou professor de Arte em um centro de ensino especial, não trabalho com turmas mistas. Todos os alunos são deficientes visuais. Então, o trabalho é de muita proximidade física, explicando as particularidades que cada material/técnica nos exige. (PROFESSOR HERNANI, CAP/CEBRAV).

Perguntamos também: “Você acredita que seu aluno com deficiência visual teve êxito nas aulas de artes ministradas por você? Explique o porquê”. A respeito do exposto, mencionaram:

Acredito que sim, construímos juntos o caminho para trilhar o conhecimento de forma inclusiva, respeitando as diferenças e alcançando os objetivos propostos dentro das possibilidades de cada um. (PROFESSORA LÍVIA, CAP/CEBRAV).

Sim, acredito. Porque eles se sentem envolvidos com todo o processo de produção e não só o resultado final. (PROFESSOR HERNANI, CAP/CEBRAV).

Indagamos aos docentes se eles acreditavam que o ensino de artes contribuiu efetivamente para o desenvolvimento dos alunos com deficiência visual. Eles destacaram:

Sim, sem sombra de dúvidas, em relação ao movimento, suas contribuições são diversas psicomotoras e artísticas, desenvolvendo um ser humano sensível, consciente do seu corpo e das suas capacidades, compreendendo a cultura do seu meio, intervindo e dialogando de forma sensível e criativa. (PROFESSORA LÍVIA, CAP/CEBRAV).

Sim, acredito. A Arte é uma disciplina que trabalha aspectos globais do desenvolvimento do indivíduo, como sensações, sentidos, percepções de texturas, cheiros, movimentos, deslocamentos, noções de espaço, tanto no plano pictórico, como no espaço físico em si. Através da Arte, provocamos e discutimos a expressão plástica e todo o processo criativo. A Arte

proporciona a experiência estética que auxilia o estabelecimento de elos e conexões com outras disciplinas. (PROFESSOR HERNANI, CAP/CEBRAV).

Tendo em vista o exposto pela professora Lívia, percebemos que a arte da dança proporciona à pessoa com deficiência visual oportunidades de se desenvolver aprimorando seus sentidos e suas experiências com o mundo. Nesse sentido, as autoras Figueiredo, Tavares e Venâncio (1999) explicam:

A Dança é uma arte e, como tal, nos permite transformar cada momento em um ato criativo. Por meio dela, podemos entender o instante e, daí, perceber a transformação da vida. Na Dança, a essência é sempre original, pois somos um corpo em presença no mundo. Somos todos dançarinos, pois expressamos pelo corpo aquilo que somos. A Dança não distingue nem oprime ninguém — nós é que o fazemos (FIGUEIREDO; TAVARES; VENÂNCIO, 1999, p. 72).

Pela fala do professor Hernani, podemos perceber que a arte trabalhada como expressão plástica visa envolver os alunos com deficiência visual em sua totalidade, auxiliando-os, assim, a alcançarem o seu potencial e contribuindo de maneira significativa para seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Também pudemos constatar, na fala do professor, que ele trabalha na perspectiva de desenvolver as funções psicológicas superiores (FPS) dos discentes. A esse respeito, inspirados em Vigotski (1995), compreendemos que o surgimento e o desenvolvimento dessas funções dependem do estímulo do ambiente, ou seja, se referem às experiências do sujeito junto a seus pares desde a mais tenra idade. Desta feita, as funções psicológicas passam de naturais a culturais quando ocorrem processos mediativos significativos. Outrossim, pela mediação dos outros, o indivíduo transmuda as relações sociais em funções psicológicas, que passam a se constituir como sendo próprias da sua personalidade.

Parece fundamental dizer, nesse sentido, que a pessoa com deficiência visual, assim como qualquer pessoa enxergante, pode ultrapassar seus limites, se transformar e, portanto, evoluir. No que tange ao exposto, Costa (2006) afirma que, para Vigotski, a pessoa com deficiência pode se superar e se desenvolver, é fato que existe um problema/defeito, porém esse atua de forma a ampliar o desenvolvimento de outras funções, portanto o “defeito se converte, assim, no ponto de partida e na força propulsora do desenvolvimento psíquico e da personalidade” (COSTA, 2006, p. 233) e esse desenvolvimento é possível por intermédio das interações com os aspectos ambientais internos e externos.

Destarte, percebemos a importância do papel do professor na formação social dos discentes, pois ele é um mediador ativo da ação pedagógica que derivará em um processo de aprendizagem, visto que, de forma intencional o professor busca aprimorar a formação cognitiva e humana desses sujeitos. Desse

modo, percebemos que a compensação social por meio da linguagem permite à pessoa com deficiência visual superar suas limitações estabelecidas pela falta da visão. Destaca-se, assim, a importância da mediação do professor no processo de aprendizagem, já que as relações vão sendo mediatizadas possibilitando que a pessoa com deficiência visual tenha experiências que passam a ganhar significados, estimulando o desenvolvimento de um ser social e cultural, para além dos aspectos biológicos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir dessa pesquisa, que foi desenvolvida com os docentes do CAP/CEBRAV, percebemos que o ensino da arte para pessoas com deficiência visual deve se dar de maneira planejada e adequada à realidade dos discentes, visando que esses sujeitos aprendam e se desenvolvam a partir de situações de ensino significativas e contextualizadas.

A respeito desses benefícios obtidos por meio do ensino da arte, podemos considerar a arte como um instrumento de grande importância para a construção e existência do ser humano, visto que seus significados vão sendo manifestados socialmente de forma organizada e sistemática por meio dos processos sociais. Nessa direção, percebemos que a arte é de grande relevância para os processos de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência visual, uma vez que potencializa o desenvolvimento desses alunos.

Com intuito de alcançar o objetivo proposto neste trabalho, acreditamos que existem questões importantes no ensino da arte que devem ser pensadas para que as pessoas com deficiência visual possam, de fato, ter um aprendizado significativo e emancipador. Embora a legislação brasileira tenha procurado garantir os processos de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência visual, entendemos que, primeiramente, é preciso romper com a deficiência que existe dentro de nós mesmos, e aceitarmos que, independentemente da deficiência que a pessoa tenha, ela poderá se desenvolver desde que as mediações adequadas sejam realizadas.

Considerando o pensamento de Vigotski, podemos refletir que, apesar da condição orgânica da pessoa com deficiência visual, por meio das interações entre professores e alunos, esses sujeitos podem se desenvolver plenamente, assim como qualquer sujeito enxergante. Basta que haja empatia por parte dos docentes e condições favoráveis no ambiente educacional.

Em suma, advogamos que as adaptações no ensino da arte são de grande relevância para as pessoas com deficiência visual, pois otimizam suas capacidades funcionais por meio dos sentidos remanescentes, em um processo compensatório que favorece a aquisição de novos significados e propicia o surgimento

da autoexpressão. Assim, estimula-se o desenvolvimento e a interação entre as funções psicológicas superiores desse indivíduo, e consequentemente, colabora-se para a sua autonomia e capacidade de expressão ante a coletividade.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, de 07 de janeiro de 2008. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília -Janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 19 out. 2021.
- CEBRAV. **Quem somos?** 2022. Disponível em: <http://cebrav.educacao.go.gov.br/> Acesso em: 20 mar. 2022.
- COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**, Pinheiros- SP, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v23n72/v23n72a07.pdf> Acesso em: 25 set. 2021.
- DRAGO, R. **Síndromes: conhecer, planejar e incluir**. Rio de Janeiro: Wak, 2013.
- FIGUEIREDO, V. M. C.; TAVARES, M. C. G. C. F.; VENÂNCIO, S. Olhar para o corpo que dança: um sentido para a pessoa portadora de deficiência visual. **Movimento**, n. 11, p. 65-73, 1999. Disponível em: [https://media.proquest.com/media/hms/ORIG/1/ymhiC?\\_s=b6tIHxnYgK6cnBPdEpFOHG-vKAJ0%3D](https://media.proquest.com/media/hms/ORIG/1/ymhiC?_s=b6tIHxnYgK6cnBPdEpFOHG-vKAJ0%3D) Acesso em: 15 de mar.2022.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, p. 863-869, 2011.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1995.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski: sobre os fundamentos da pedagogia** [Organização e tradução de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana]. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas: fundamentos de defectología**. Tomo V. Trad. Ma. Del Carmen Ponce Fernández. Habana: Editorial Pueblo y Educación. 1989.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Relatório mundial sobre a visão**. 2019. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241516570>. Acesso em: 10 mar. 2022.

## CAPÍTULO 10

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA SURDEZ COM OU SEM IDENTIDADE

*Adriana Da Silva Pereira Silva<sup>1</sup>*

*Erivania do Nascimento Coutinho Majeski<sup>2</sup>*

*Samara Gusmão Vasconcellos de Mattos<sup>3</sup>*

*Lúcio Costa de Andrade<sup>4</sup>*

*Marcelo Silva Rodrigues<sup>5</sup>*

## INTRODUÇÃO

Este capítulo objetiva compreender como o acesso ao conhecimento tem se efetivado e chegado até o sujeito Surdo e se as duas línguas (Libras e Português) são ensinadas no processo de alfabetização, nas relações de diálogos e se ambas estão presentes nos planejamentos de aulas com atividades “dinamizadoras”.

As investigações neste campo usando a alfabetização especificamente para a surdez ainda são exíguas, ainda que a alfabetização seja um campo rico de possibilidades, as pesquisas com relação a essa especificidade ainda não são

- 1 Licenciada em Pedagogia; Técnico em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras); Especialista em Educação Especial e em Alfabetização e Letramento nas Séries Iniciais e na Educação de Jovens e Adultos; Atuando como Professor Educação Especial Deficiência Intelectual e Deficiência Múltiplas SRM/AEE e Coordenação pedagógica (SEMED) pela rede municipal de Vila Velha – ES. E-mail. drisps3@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3901-9652>.
- 2 Mestre em educação pelo programa PPGEEB Ufes/ Ceunes; bacharel em Tradução e Interpretação de Libras e língua portuguesa- Letras - Libras pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); graduanda em educação especial pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais Ipemig; pós-graduada em Docência no ensino médio-técnico Faculdade de Paraíso do Norte (FAPAN). Email [erivania.majeski@edu.ufes.br](mailto:erivania.majeski@edu.ufes.br).
- 3 Pedagoga. Especialista em Docência do Ensino Superior, Especialista em Planejamento, Gestão e Implementação da Educação à Distância, Mediadora AAEE pela Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, [samaragusmao.sfg@gmail.com](mailto:samaragusmao.sfg@gmail.com).
- 4 Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Especialista em Libras e em Educação Especial Inclusiva (UNIASSELVI). Gestor do Centro de Atendimento Educacional Especializado do Recife (CAEER), Professor intérprete de Libras da SEDUC/PE.
- 5 Professor de ensino básico e tecnológico no Instituto Federal de Mato Grosso, mestre em educação Profissional e tecnológica e-mail: [marcelo.rodrigues@ifmt.edu.br](mailto:marcelo.rodrigues@ifmt.edu.br).

difundidas, mas há muitos esforços, como o das autoras Quadros e Lacerda em suas obras sobre a temática.

Há necessidade de se refletir sobre o que é libras, quem são seus usuários e como a alfabetização Libras/Português vem acontecendo e a contextualização das bases legais envolvidas. Em seguida tecendo diálogos com alguns pensadores e também com autores que nos ajudam a pensar um interesse comum entre essas duas línguas que perpassam o processo de alfabetização do sujeito Surdo e, especificando como aporte teórico, a teoria do discurso. E por fim, esboçar os dados, além de dialogar com os pensadores e os envolvidos na pesquisa com as observações realizadas na pesquisa.

Este estudo não tem a pretensão de fechar ou delimitar um panorama pronto a ser seguido, mas, pensar alternativas e diálogos que possam trazer além de reflexões, um aprendizado ou um simples despertar de curiosidade de pesquisa para a vida profissional. Partindo da oportunidade de dialogar com diferentes sujeitos, com diferentes leituras, que podem enriquecer ainda mais a postura docente e humana de cada sujeito.

## **DESENVOLVIMENTO**

### ***Uma luta histórica: oficialização da Libras como uma língua***

A educação, enquanto ciência, precisa investigar o significado desses discursos e suas consequências no contexto educacional. Caso contrário, interpretações tendenciosas poderão apagar a luta histórica de vários grupos sociais que vêm resistindo à subserviência ideológica de dominação. O ato de acolher a todos em suas diferenças não implica numa submissão ao grupo dominante. Os surdos revelam-se como um bom exemplo. Apesar de esmagados pela hegemonia ouvinte que tenta anular a sua forma de comunicação (a língua de sinais), procurando assemelhá-los cultural e linguisticamente aos ouvintes, resistem a essa imposição, reivindicando seus direitos lingüísticos<sup>2</sup> e de cidadania<sup>3</sup>. (QUADROS, 2006 p. 15e 16)

As pessoas que se afirmam surdas batalham na tentativa de conseguir visibilidade em uma sociedade onde a maioria são ouvintes<sup>6</sup>, por meio de vários processos de lutas por direitos, a decorrência foi o surgimento de leis que respaldam um grupo, considerados minoritários, mas de tal importância, com cultura e identidade próprias.

O reconhecimento da luta histórica desse grupo social, e principalmente, da necessidade de educação para os mesmos, apesar das conquistas diversas até aqui, ainda é preciso compreender e efetivar o que foi conquistado. Acreditar

---

<sup>6</sup> Com amparo nos estudiosos, a terminologia 'ouvinte' se referêcia a todos que não fazem uso exclusivo das experiências visuais enquanto surdos.

que essa história não ocorreu e nem ocorre com formato linear, e atualmente, mudarmos situações obsoletas que se repetem em diversas situações e espaços.

As condições sociais oferecidas para a formação de pessoas surdas ainda envolvem graves problemas, apesar das mudanças relevantes que têm ocorrido em tempos recentes. Os caminhos de solução não são vistos naturalmente, de maneira uniforme; anunciam possibilidades, mas envolvem divergências, resistências, controvérsias. Muito precisa ser discutido, compreendido e feito em termos de transformação das mentalidades, das políticas e dos projetos de ação concretos. (VIII CBMEE, 2013, p. 383)

Para que uma “língua” seja reconhecida, Quadros (2004) nos informa que há um processo da linguística envolvido, e com a língua de sinais não foi diferente, pois milhões de pessoas ao redor do mundo a utilizam. Aqui no Brasil fazemos uso da Língua brasileira de sinais, conhecida por sua sigla (LIBRAS) que nos permite ter um diálogo ativo sobre quaisquer perspectivas com seus usuários.

Línguas de sinais - São línguas que são utilizadas pelas comunidades surdas. As línguas de sinais apresentam as propriedades específicas das línguas naturais, sendo, portanto, reconhecidas enquanto línguas pela Linguística. As línguas de sinais são visuais-espaciais captando as experiências visuais das pessoas surdas. Língua brasileira de sinais - A língua brasileira de sinais é a língua utilizada pelas comunidades surdas brasileiras(QUADROS, 2004, p.8).

A amplitude que a língua de sinais pode alcançar, ainda não é compreendida ou tratada com a devida relevância por muitos ouvintes, como por exemplo, a gramática própria da língua que é vista, mas simplesmente ignorada, usando-a sem suas características próprias de línguas de sinais.

[...] me perguntam, entretanto, se a língua de sinais é mímica, entendo que está implícito nessa pergunta um preconceito muito grave, que vai além da discussão sobre a legitimidade linguística ou mesmo sobre quaisquer relações que ela possa ter (ou não) com a língua de sinais. Está associado a essa pergunta a idéia que muitos ouvintes têm sobre os surdos: uma visão embasada na anormalidade, segundo a qual o máximo que o surdo consegue expressar é uma forma pantomímica indecifrável e somente compreensível entre eles. Não à toa, as nomeações pejorativas anormal, deficiente, débil mental, mudo, mudo-surdo, mudinho têm sido equivocadamente atribuídas a esses indivíduos (GESSER, 2009, p.21).

Gesser (2009) contextualiza brilhantemente que a libras é autônoma com suas próprias características linguísticas como qualquer outra língua humana natural. A sua estrutura se dá a partir das unidades mínimas para a formação dos sinais conhecidos como parâmetros: configuração das mãos; expressão facial e/ou corporal; pontos de articulação; orientação e movimento, com os quais podemos explorar e gerar discursos como qualquer outra língua tal oferece.

De acordo com Quadros (2004) as pessoas com surdez, através das experiências visuais adquirem sua interpretação de mundo. A surdez é marcada pela diminuição das percepções auditivas o que oferece maior tempo para acontecer à aquisição da linguagem oral de forma natural, mas que é possível a apropriação. Também especifica quem é o sujeito surdo.

Surdos - São as pessoas que se identificam enquanto surdas. Surdo é o sujeito que apreende o mundo por meio de experiências visuais e tem o direito e a possibilidade de apropriar-se da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento e garantir o trânsito em diferentes contextos sociais e culturais. A identificação dos surdos situa-se culturalmente dentro das experiências visuais. Entende-se cultura surda como a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes (QUADROS, 2004, p.10).

Várias pessoas que participam do ciclo de convivência de algum surdo têm tido experiências favoráveis com as contribuições que esse grupo tem trazido a sociedade, como no caso do Tils.

“O intérprete tem tido uma importância valiosa nas interações entre surdos e ouvintes. Na maioria dos casos, os intérpretes têm contato com a língua de sinais a partir dos laços familiares e da convivência social com vizinhos e amigos surdos (ocorrendo geralmente em espaços escolares e religiosos)” (GESSER, 2009, p.47).

As contribuições antes vistas somente de forma voluntária se tornam um mercado promissor, mas também desafiador, por ser desconhecido pela maioria da sociedade. “[...] Muitas pessoas que dominam a língua de sinais não querem e nem almejam atuar como intérpretes de língua de sinais. Também, há muitas pessoas que são fluentes na língua de sinais, mas não têm habilidade para serem intérpretes” (QUADROS, 2004, p.30), o que implica em atitudes inovadoras e conscientes para que o uso e o ensino desta língua aconteçam efetivamente.

### ***A alfabetização de Libras / Português***

A Libras é língua visual, sinalizada com o movimento das mãos e corpo (o que alguns entendem como gestos); o Português escrito é língua de leitura. Essas línguas se aproximam do ponto de vista físico, pelo aspecto visual, uma pelo movimento das mãos e pela dinâmica face a face; a outra pelo movimento dos olhos sobre o texto. Assim, as estratégias empregadas pelos sinalizantes de Libras e falantes do português são diferentes: a Libras usa a estratégia da sinalização com fonologia de sinais, e o Português, a estratégia da fala, da leitura e da escrita com códigos próprios de registro. Porque os surdos não vivem em espaços fechados próprios, eles precisam conhecer

a língua dominante e oficial de seu país como meta de bem-estar social, além da escolarização. Nesse caso, a onipresença da leitura e da escrita do português no mundo moderno favorece indiretamente a inserção social dos surdos nesse mundo (MEC/SECADI 2014).

Para além dos muros da escola, podemos nos ancorar no enunciado de Bakhtin (1992) o qual relata que apesar de ser desafiadora, a leitura pode motivar e transformar o indivíduo em um sujeito ativo, responsável por sua aprendizagem, e que saberá discernir o contexto para modificá-lo de acordo com as suas necessidades. E compactuando com o enunciado, o surdo não pode ser um copista que não decifra nada, é preciso que haja ressonâncias no discurso. O português, como uma língua dominante precisa ser compreendido e entendido para além da escolarização, para que não reduzir o surdo, sensações de não pertencimento, mas que o aprendizado promova sentido com uma educação para a vida.

Quando estabelecemos metas para alfabetizar um sujeito e usamos meios determinados sem saber o que os mesmos trazem, esse processo de alfabetização pode se realizar ou não, de acordo com o processo de formação do professor e as suas influências. Além disso, compreender o outro e investigar possibilidades é muito importante, para que não sejam cometidos erros no contexto escolar.

A modalidade gestual-visual-espacial pela qual a LIBRAS é produzida e percebida pelos surdos leva, muitas vezes, as pessoas a pensarem que todos os sinais são o ‘desenho’ no ar do referente que representam. É claro que, por decorrência de sua natureza linguística, a realização de um sinal pode ser motivada pelas características do dado da realidade a que se refere, mas isso não é uma regra (STROBEL 1998).

Os conhecimentos necessários a aprendizagem da leitura e da escrita nesta modalidade são essenciais para o planejamento do trabalho do educador em sala de aula e também para pensar a organização do espaço e dos conteúdos com materiais que amparem e favoreçam sua ação, pois a alfabetização é fundante para o exercício da cidadania e coloca o sujeito ativo na sociedade.

As condições sociais oferecidas para a formação de pessoas surdas ainda envolvem graves problemas, apesar das mudanças relevantes que têm ocorrido em tempos recentes. Os caminhos de solução não são vistos naturalmente, de maneira uniforme; anunciam possibilidades, mas envolvem divergências, resistências, controvérsias. Muito precisa ser discutido, compreendido e feito em termos de transformação das mentalidades, das políticas e dos projetos de ação concretos.

Considerando a necessidade do desenvolvimento dessas crianças, a escola comum deve buscar meios para beneficiar essa participação e aprendizagem, propiciando com isso, a interação desses alunos no âmbito escolar, pois as necessidades decorrentes de algumas limitações auditivas são praticamente menosprezadas, ou vistas como dificuldades de aprendizagem, e os professores sem rumo para continuar o trabalho com esses alunos, ficam

perdidos na sala de aula, o que demonstra a necessidade urgente de formação continuada para os mesmos no tocante a sensibilização, conscientização e conhecimento das reais capacidades desses sujeitos (ABPEE, 2013 p.383).

De acordo com Gesser (2009) fica claro que os surdos conseguem o aprendizado escrito da língua oral do país em que vivem o que não deve ser feito com imposições e autoritarismos.

A escrita é uma habilidade cognitiva que demanda esforço de todos (surdos, ouvintes, ricos, pobres, homens, mulheres...) e geralmente é desenvolvida quando se recebe instrução formal. Entretanto, o fato de a escrita ter uma relação fônica com a língua oral pode e de fato estabelece outro desafio para o surdo: reconhecer uma realidade fônica que não lhe é familiar acusticamente (GESSER, 2009, p.56).

Não de forma geral, mas comumente durante o processo de aquisição da linguagem, no caso específico da libras, o português por ser segunda língua da comunidade surda, têm ficado como segundo plano, o que pode ser um desafio bem maior para a leitura com compreensão no cotidiano. Pensar o ser humano em processo de aprendizagens é sempre um desafio, porque cada um traz suas especificidades, e no caso dos sujeitos visuais é preciso desmistificar que os mesmos só aprendem com figuras e sinais.

Superar a língua como se supera a matéria física só pode ser feito de forma imanente; não se supera a língua negando-a e sim propiciando-lhe um *aperfeiçoamento imanente* em função de uma necessidade determinada. (A língua em si mesma é indiferente, é sempre auxiliar e não tem finalidade, serve indiferentemente à cognição, à arte, à comunicação prática etc.) (BAKHTIN, 2003, p.207).

Envolver primeira e segunda língua em um mesmo processo, através do recurso do alfabeto manual, comumente conhecido como datilologia, pode ser fundante para que a lei se cumpra na prática e não somente fique na teoria, mas não somente reprisando a história dos métodos sintéticos e analíticos.

As crianças podem aprender a soletrar palavras desde muito pequenas, assim como crianças ouvintes brincam com os sons da língua ao aprenderem travas-línguas e parlendas. A metodologia utilizada para a apresentação do alfabeto manual envolverá OBJETO – SINAL EM LIBRAS – PALAVRA ESCRITA, sempre destacando a primeira letra em outra cor. [...] o professor sinalizará elementos da realidade cotidiana da criança e a convidará a sinalizar e perceber que cada coisa tem um sinal e um nome (MONTANHER, 2010, p. 50).

A alfabetização de acordo com Gontijo (2012) é “uma prática sociocultural, por acontecer na sociedade, que utiliza a escrita e a leitura, que variam de acordo com a cultura que cada sociedade vive, não existe uma única prática, por

isso há usos diferenciados da leitura e da escrita”.

Para Bakhtin (2006) a palavra não é simplesmente dita sem intenção, mas carregada de vivências ou de sentidos ideológicos. E reagimos e compreendemos somente àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou respectivos atos vividos. De um para o outro, de forma dialógica, em toda vida, o ensino/aprendizagem acontece, e na escola o educador deve favorecer este processo, considerando que o indivíduo traz consigo conhecimentos adquiridos em todas as relações com os participantes da sociedade, para que verdadeiramente o conhecimento seja pleno.

A alfabetização em libras (modalidade espaço-visual) em correlação a língua portuguesa (modalidade oral-auditiva) acontece de forma fragilizada, pois a língua de sinais se difere da língua oral por ter modalidades distintas, mas são utilizadas em um mesmo tempo/espaço geográfico. Precisamos ser tocados.

### *Amparo das bases legais educacionais e da Libras*

A educação como um direito de todos se expressa na Constituição Federal de 1988

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

E confirmamos que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), trata de educação pelo ângulo da oferta do serviço educacional e especificamente em seus artigos 58 e 59 nos apresenta a educação especial como uma modalidade de educação escolar e assegura aos educandos meios para que o processo educacional seja realizado e atenda suas necessidades.

Art. 58 . Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. Art. 59 . Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido

para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

É inegável que a inclusão trouxe várias conquistas, mas, há muito que ser melhorado, os muitos desafios, sobretudo na educação de crianças surdas, percebe-se um olhar, na questão da aprendizagem, onde os recursos, em sua maioria, ainda inadequados a esse grupo, pois na escola os mesmos não auxiliam a inclusão no processo de comunicação com o outro, seja ele ouvinte ou não. Inserir uma criança em um espaço sem significá-la não pode ser reconhecimento de inclusão, como nos traz Schuchter (2017)

A palavra inclusão pode ser interpretada por diferentes formas, como movimento, processo, conceito, práticas, ideia, valor, política. De acordo com Menezes (2011, p. 29), “[...] a escola inclusiva passou a ser nomeada como uma questão de direitos humanos e sua concretização representaria um passo importante em direção à efetivação do conclamado direito universal à igualdade dos homens”.

O conceito de inclusão veio acompanhado da ideia de universalização do ensino fundamental, da obrigatoriedade da matrícula das pessoas portadoras de deficiência na escola regular, da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e indígena nos currículos da educação básica, da instituição das modalidades da educação básica – quilombola, indígena, campo, educação de jovens e adultos, educação especial –, as políticas de reparação, educação para todos, entre outros.

A escola vem sendo apresentada como um lugar de direitos, assim estar na escola comum é um direito de todos. Podemos contextualizar como um dos objetivos da educação inclusiva, unir todos em um mesmo lócus com o mesmo direito de desenvolvimento e aprendizado, um dos focos centrais desse modelo educacional, como nos esclarece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no que diz respeito à surdez.

Essa prática traz a necessidade de pensar novas possibilidades para o desenvolvimento saudável desse grupo específico. Um olhar sensível pode compensar a carência da criança, com base no discurso das diferenças, repensando novas práticas, na tentativa de diminuir o tempo de espera da criança, visando seu direito ao conhecimento igualitário, seu desenvolvimento com autonomia e

independência.

A ideia de aceitação, nas experiências teóricas do cotidiano escolar, até aqui visa à construção de um projeto para uma sociedade nova com despertar político, para um posicionamento menos individualista que visa atender a todos, independente de sua necessidade ou condição econômica. O conhecimento acerca dos direitos e possibilidades para um melhor amparo na inclusão escolar do aluno com surdez é ainda muito fragilizado no histórico familiar da região relacionada.

### *As legislações em torno da Língua Brasileira de Sinais*

A Lei Federal nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a língua brasileira de sinais como língua oficial das comunidades surdas brasileiras e o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, concebe um processo de reconhecimento e formação do profissional intérprete da língua de sinais no Brasil. Buscando respostas para o processo de alfabetização para surdos, ainda pouco conhecido, a proposta desta pesquisa, como já dito, foi entender como as práticas exercidas dão suporte igualitário, em sala de aula, ao aluno surdo, usuário da Libras mas, amparado por materiais e identidades de uma outra língua, o português.

O profissional Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) amparados pela Lei federal nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 que regulamenta a profissão, nos diz que esse profissional terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva sendo portanto proficiente em tradução e interpretação da LIBRAS e da Língua Portuguesa para que haja o acesso aos conteúdos curriculares, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior. Sendo assim, há uma necessidade de pesquisa no cenário atual para uma análise, se o mesmo, tem um domínio dos conteúdos de todas as disciplinas para clareza e assimilação do ensino e se o mesmo se coloca como apoio inclusivo para o aluno surdo, já que a educação é um direito dado por Lei a todos os cidadãos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394/96) afirma esse direito, garantido pela Constituição Federal de 1988 a todos, e os mesmos precisam ser vistos também na prática. A LDB 9394/96 reconhece e orienta todas as ações para as escolas, incluindo as demandas para a educação especial e se mantém em processo contínuo de políticas e diretrizes educacionais em benefício da coletividade.

Na Educação Especial, há diversidades que se fazem necessário estar atento, principalmente, a maneira de se relacionar com as pessoas, por isso ao

intérprete, que têm o convívio diário em sala de aula é necessário ouvir muito; apresentar ideias e observá-las cuidadosamente atingindo um objetivo comum, onde a confiança transmitida aos demais, facilite o trabalho de todos.

### ***TILS - um colaborador necessário***

Com as políticas inclusivas o aluno surdo tem livre acesso a matrícula na escola regular através da inclusão, e o profissional TILS com a oficialização da profissão está sendo usado como “válvula de escape” para que no encontro de dois seres humanos, interagindo entre si, usando palavras ou expressões, faladas ou escritas forme-se um meio comunicativo.

Intérprete - Pessoa que interpreta de uma língua (língua fonte) para outra língua (língua alvo) o que foi dito. Intérprete de língua de sinais - Pessoa que interpreta de uma dada língua de sinais para outra língua, ou desta outra língua para uma determinada língua de sinais. (QUADROS, 2004, p.7).

Em 01 de setembro de 2010 com a lei nº. 12.319, se estabelece essa nova profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (TILS) garantindo ao aluno surdo, por meio legais, a presença de um profissional dentro de sala de aula para que o diálogo aconteça e torne possível o conteúdo curricular. Atividades voluntárias que ganharam valorização a partir do momento em que os surdos foram conquistando o seu exercício à cidadania. Constantemente, o intérprete educacional tem sido a referência essencial para a inclusão, instituições se viram obrigadas a garantir acessibilidade através do profissional intérprete de língua de sinais, contudo inserir um intérprete como mediador no processo formativo não pode ser considerado dar apoio necessário ao aluno surdo, é preciso reflexão e ajustamentos a respeito do lugar e da prática desse profissional.

Algumas pesquisas vêm apontando que não há um número de intérpretes de LIBRAS certificados para suprir completamente a necessidade do acolhimento adequado à acessibilidade das pessoas surdas.

Na realidade brasileira, são poucas as pessoas com formação específica para atuarem como intérpretes da LIBRAS. Tem crescido o número de cursos oferecidos, todavia eles se concentram nos grandes centros, atingindo um número restrito de pessoas. Desse modo, é difícil encontrar, em cidades do interior, pessoas com formação específica como intérprete da LIBRAS e que se disponham a atuar como intérprete educacional, já que este trabalho exige dedicação de muitas horas semanais, com horários fixos. (LACERDA, 2006, p. 170).

De acordo com a fala de Lacerda (2006) vemos que na área educacional se faz necessário dedicação em todo processo, pensamos em problematizar de

maneira prática a necessidade de diálogo entre professores e tradutores/intérpretes de LIBRAS que atenderão alunos com surdez no processo de alfabetização, porque o único referencial dentro da sala de aula que esse aluno surdo tem é o par linguístico, o intérprete.

A função do intérprete reúne características de extrema importância, uma atribuição de sentidos ao que é dito pelo outro, de uma língua para outra, pode se favorecer ou não a cidadania e autonomia, e estas características devem ser observados na formação deste profissional que atua em uma área de lutas e de inquietações que a interlocução proporciona. Levando em consideração o tempo de captar, traduzir e retransmitir as informações ao aluno surdo que perde parte do que está sendo dito e comentado pelos colegas e professor, nas brincadeiras, nas perguntas e comentários não se envolvendo nos detalhes das conversas, piadas, perguntas, dúvidas e discussões do recinto.

Como também nos afirma LACERDA (2009) que diz que a interpretação pode prejudicar a participação do aluno surdo, pois é necessário esperar o intérprete ouvir o que está sendo dito para assim interpretar, ficando de fora, ou fracionando comentários que se realizam fora dos assuntos regulares.

[...] algumas situações problemáticas observadas em sala de aula: participação diferenciada do aluno surdo (quando o professor pergunta algo para a classe o aluno surdo não participa igualmente, pois até que o intérprete traduza a pergunta algum aluno ouvinte já a respondeu ou quando ocorrem tarefas que envolvem ver e ouvir ao mesmo tempo, o aluno surdo perde parte da tarefa); o fato da tradução encurtar caminhos, indo diretamente ao conteúdo principal; a tradução focalizar os conteúdos acadêmicos (não sendo traduzidas discussões entre pares, comentários irônicos etc.); que, de certa forma, excluem o aluno surdo do espaço escolar (LACERDA, 2009, p. 356).

Assim, se faz necessário ao educador novas atitudes diante do processo de educação em geral para se ter uma boa qualidade no trabalho desempenhado com este alunado, tarefa qual deveria ser prioritária no processo de alfabetização, onde se forma um sujeito com opiniões, que estabelecem modificações para estímulo e preparo do aluno para viver num mundo futuro que será caracterizado por complexidades e incertezas cada vez maiores.

[...], todavia, se num primeiro momento nosso olhar estava sobre o aumento no número de matrículas e vagas, hoje os alunos com deficiências já estão dentro das escolas e outras questões se colocam: Como os alunos aprendem? Como ensiná-los? Como formar os docentes para essa nova organização da escola? Como formar os diferentes profissionais da escola? Quais são os recursos educacionais especializados necessários e como articular a relação entre os professores das salas de aula regular e os professores dos atendimentos educacionais especializados? [...] (CAIADO; LAPLANE 2009, p.311).

Como vimos é um campo difícil para o cumprimento da função, onde muitas vezes, as condições desfavoráveis de trabalhos impossibilitam a atuação eficaz para um melhor desempenho do ser humano. Uma atuação adequada é apenas um item da responsabilidade. É preciso que se mantenha a admiração inicial da profissão, e haja melhores resultados ao executarmos a função. As mudanças são imprescindíveis nos espaços físicos e nos intérpretes e também para os demais funcionários da educação.

Como um eixo disparador para profunda reflexão, do quanto precisamos sentir “o outro”, o dilema enfrentado muitas vezes pelo intérprete – por força de Lei, é impedido de criar possibilidades para o aluno surdo avançar, seu trabalho de tradução deve ser o de reproduzir o que a professora diz, mecanicamente. Afirmando que o mesmo não é o seu professor, e sim, concordamos que é inegável, o exercício dessa profissão nos exige várias competências, exemplificaremos algumas, de acordo com os artigos,

Art. 4º A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - Cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;

II - Cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

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;

III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV - Atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e

V - Prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.

As diversas atribuições são claramente confirmadas na Diretriz Interna da Educação Especial (2010), que foi recebida via e-mail, também no ano atual, do município onde se deu a pesquisa, que especifica como os profissionais do AEE devem desenvolver sua participação,

O trabalho do professor Bilíngue é desenvolvido no contraturno em Sala de Recursos e consiste em fazer o Atendimento Educacional Especializado (língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua) para o aluno surdo, duas vezes por semana, no mínimo 4h semanais

Consequentemente envolve o posicionamento “travado” que o intérprete deve seguir em comum acordo com o edital de sua contratação,

**Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 02/2018: 9.4** São atribuições do Tradutor e Intérprete de LIBRAS: conscientizar de que ele não é o professor; ser o canal comunicativo entre o aluno surdo; manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação; interpretar fielmente e com o melhor da sua habilidade, sem alterar a informação. O profissional intérprete de libras permanece na sala de aula do aluno surdo, não se afastando para nenhuma outra atividade. O intérprete não tem na sua carga horária, horário de planejamento. O Planejamento deverá ser realizado nos momentos em que o aluno não requer a interpretação do mesmo.

Exemplo: Nos momentos em que o professor não estiver explicando a matéria.

Diante desta questão, se o profissional TILS, não se afasta para nenhuma outra atividade e o AEE para o aprendizado do português acontece, normalmente em 4 horas semanais, infelizmente evidenciamos que esse aprendizado para o aluno visual se torna fragilizado, pois quem o acompanha durante toda a semana, e presença de fato, uma inclusão excludente é o Tils.

Como o aluno, que é um sujeito social histórico, cheio de ressonâncias, não requer a interpretação do mesmo em alguns momentos? Não somente, por traduzir e interpretar, mas por inseri-lo nos comentários, nas piadas, nos motivos dos risos, no “palavrão” dito “sem intenção”, nas caras feias de um balbuciar quase silencioso - “pô que professor chato”! E tantos outros, pois a interação é viva.

## CONCLUSÃO

Este trabalho, nos assinalou um mundo de questões que merecem e devem ser tomadas para elaboração de outras investigações. Foi apenas o começo e que em nosso entender já nos trouxe pistas de como um olhar sensível, por exemplo, diante de estudantes Surdos a fim de potencializá-los como sujeitos capazes de lerem e a escreverem não só em LIBRAS e PORTUGUÊS, mas, também, terem acesso a quantas línguas forem – a eles - possíveis e necessárias para colaborarem na sua atuação no mundo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/ 1996, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Constituição (1988)**. **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 setembro de 2015.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL, **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**, regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 03 agosto de 2015.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Campinas, SP, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago.2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

\_\_\_\_.Cristina Broglia Feitosa de. **O intérprete de língua de sinais em sala de aula: experiência de atuação no ensino fundamental**. Revista contrapontos, Itajaí, SC., v.5,n.3 p.353-367, mar.2009. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/833/684s>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

PINTO, Elaine Sueli da Silva e OLIVEIRA, Ana Carolina Garcia de. **Ensino de Química para surdos na perspectiva de alunos surdos, professor, intérprete e coordenação-2013** Disponível em <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/anaiseneq2012/article/view/7518>.

QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor intérprete de língua de sinais e língua portuguesa** / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília : MEC ; SEESP, 2004. 94 p. : il.

FARIA, S.C. História e Políticas de Educação Infantil. In: KRAMER, S. et al. (Orgs.) **Educação Infantil em Curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997. p. 9-36.

FERNANDES, Sueli. Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: Algumas considerações 2. ed. Curitiba: SEED/SUED/DEE. 2006. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp\\_artigos/sueli\\_fernandes.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1981.

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

MAFEZONI, A.C ; FRANCA, M. G. . A formação do professor de Educação

Especial e seus desdobramentos no cotidiano escolar. In: Sonia Lopes Victor, Rogério Drago e Edson Pantaleão. (Org.). Educação Especial: Indícios, registros e práticas de inclusão. 1ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013, v. 1, p. 137-153.

MEDEIROS, A. F.; NOGUEIRA, E. M. L.; BARROSO, F. C. S. **Desatando os nós das políticas de educação infantil no Brasil**. Espaço do currículo, v.5, n.1, p. 287-293.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NASCIMENTO, Luiz Paulo do. **Elaboração de projetos de pesquisa**: monografia, dissertação, tese e estudo de caso, com base em metodologia científica. São Paulo, 2012.

SIQUEIRA, Franciely Gomes dos Santos; OLIVEIRA, Adil Antônio Alves de. A relação aluno surdo e o professor na sala de recursos em uma escola pública de SINOP – MT. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 4, n. 1, p. 90-100, jul. 2013.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002. Cadernos Pedagógicos do Libertad. v. 1. p. 95-51.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## SOBRE OS ORGANIZADORES



**DAVI MILAN** – Professor mediador da Univesp (Universidade Virtual do Estado de São Paulo); Professor da Educação básica na Seduc em Quintana- Sp; pesquisador na Unesp (Universidade Estadual do Estado de São Paulo); oferece assessoria pedagógica para estudantes de graduação e pós graduação. Email: davi.milan@unesp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4879746045273954>



**LÚCIO COSTA DE ANDRADE** – Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT – (IFPE). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional – (FATIN); Educação Especial e Inclusiva, Docência no Ensino Superior e em Libras – (UNIASSELVI). Bacharel em Teologia pela Faculdade de Teologia Integrada – (FATIN). Licenciado em Pedagogia e Filosofia pela Faculdade Santa Fé – (FSF). Licenciado em História pela Universidade Estácio de Sá. Licenciado em Letras Libras pela Universidade Federal da Paraíba – (UFPB). Proficiente Tradutor e Intérprete de Libras pelo Centro de Apoio ao Surdo (CAS/PE) e Instrutor de Libras pela Universidade de Pernambuco (UPE). Professor Intérprete de Libras na Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco – (SEDUC). Intérprete de Libras da Secretaria de Educação do Paulista. Tutor dos cursos de Letras Libras, Teologia e Filosofia da Universidade Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI). Diretor do Centro de Atendimento Educacional Especializado do Recife – (CAEER). E-mail: [plufluociocosta@gmail.com](mailto:plufluociocosta@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8681730340696162>.



**ERIVÂNIA DO NASCIMENTO COUTINHO MAJESKI** – Mestre pelo programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica- PPGEEB Ufes/Ceunes; bacharel em Tradução e Interpretação de Libras e língua portuguesa- Letras -Libras pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); graduanda em educação especial pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais Ipepig; pós-graduada em docência no ensino médio-técnico pela Faculdade de Paraíso do Norte (FAPAN); Coordenadora do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas no Instituto Federal do Espírito Santo, campus Centro-Serrano (Napne-CS) Email [erivania.majeski@ifes.edu.br](mailto:erivania.majeski@ifes.edu.br). Lattes <http://lattes.cnpq.br/2961749427887561>

## INDICE REMISSIVO

### A

AEE 6, 16, 22, 24, 25, 26, 75, 79, 80, 81, 83, 94, 104, 115, 116  
Alfabetização 16, 20, 30, 31, 32, 39, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 112, 114  
Autista 74, 75, 77, 78, 82, 84, 85, 86, 90

### D

Deficiência 7, 9, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 29, 33, 34, 35, 40, 41, 43, 64, 73, 75, 76, 77, 79, 81, 85, 89, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 111  
Deficiência Visual 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103

### E

Educação 5, 6, 7, 8, 9, 14, 16, 17, 18, 20, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 50, 52, 63, 64, 65, 72, 73, 75, 76, 78, 80, 81, 83, 84, 94, 103, 104, 105, 108, 110, 111, 112, 114, 115, 118  
Educação Especial 5, 7, 17, 18, 26, 29, 32, 38, 40, 42, 43, 63, 72, 80, 94, 103, 110, 111, 112  
Educação Infantil 6, 16, 30, 31, 92, 117  
Escola 5, 16, 18, 20, 21, 22, 25, 32, 33, 35, 37, 40, 41, 45, 46, 52, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 108, 110, 111, 113, 114, 118  
Estudantes Surdos 7, 14, 32, 37, 38, 39, 66, 67

### F

Formação 5, 13, 15, 28, 29, 30, 32, 35, 37, 38, 39, 42, 43, 50, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 99, 101, 106, 108, 109, 112, 113, 114, 115, 117, 118

### I

Intérprete 6, 7, 10, 11, 37, 38, 67, 72, 107, 112, 113, 114, 115, 116, 117  
Intervenção Pedagógica 45, 46, 48

### L

LDB 14, 82, 110, 112  
Libras 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 16, 35, 39, 41, 63, 66, 67, 69, 72, 73, 84, 104, 105, 107, 110, 112, 115, 119  
Língua De Sinais 10, 35, 36, 37, 38, 65, 72, 105, 106, 107, 110, 112, 113, 117

### N

Neuropsicomotricidade 86, 89, 90, 91, 92

### S

Surdo 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 32, 34, 35, 36, 37, 41, 42, 66, 67, 106, 107, 108, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 118

T

Tdah 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52

TEA 74, 77, 78, 84, 85, 86, 90, 91

Tradutor 10, 11, 115, 117

