

Educação Especial no Campo: Interculturalidade, inclusão e estudos surdos na Amazônia Tocantina

Organizadores:

Waldma Maíra Menezes de Oliveira

Tiago Corrêa Saboia

**Cyntia França Cavalcante de
Andrade da Silva**



Waldma Maíra Menezes de Oliveira
Tiago Corrêa Saboia
Cyntia França Cavalcante de Andrade Silva
(Organizadores)

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO

**INTERCULTURALIDADE, INCLUSÃO E ESTUDOS SURDOS
NA AMAZÔNIA TOCANTINA**



 **Pedro & João**
editores

Copyright © das autoras e dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Waldma Maíra Menezes de Oliveira; Tiago Corrêa Saboia; Cyntia França Cavalcante de Andrade Silva (Organizadores)

Educação especial no campo: interculturalidade, inclusão e estudos surdos na Amazônia tocantina. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 247p.

ISBN 978-85-7993-596-1

1. Educação especial no campo. 2. Inclusão e estudos surdos. 3. Estudos surdos na Amazônia Tocantina. 4. Autores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Tiago Corrêa Saboia

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Nair F. Gurgel do Amaral (UNIR/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2018

APRESENTAÇÃO

O Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina – GESAT – realiza, anualmente, o Seminário Nacional sobre a interface dos Estudos Surdos com a Gênese da Interculturalidade Crítica presente no pensamento freireano. O Seminário já está em sua quarta edição e vem apresentando uma pluralidade de experiências e pesquisas no campo da surdez enquanto perspectiva socioantropológica, epistemológica e ontológica.

O IV Seminário de Educação dos Surdos na Amazônia Tocantina – IV SESAT – ilustrou pesquisas acerca da constituição identitária de Surdos quilombolas, ribeirinhos e indígenas à luz das categorias fundantes freireanas: Opressor/Oprimido, Desumanização/humanização, Dialogicidade, Cultura, Alteridade, Tolerância, Amorosidade e Unidade na Diversidade.

O evento foi realizado de 19 a 21 de setembro, na Universidade Federal do Pará, Campus Cametá. Contou com pesquisadores renomados da área da Surdez, como: Profa. Dra. Cristina Lacerda (UFSCar), Prof. Esp. Jonatas Medeiros (UFPR), Profa. Ma. Kátia Santos (UEPA), Prof. Me. Huber Kline (UFPA), Profa. Ma. Cyntia França (UEPA), Prof. Me. Lucival da Silva (UFPA) e Profa. Dra. Eleny Cavalcante (UFOPA).

Somando-se as mesas redondas, palestras e conferências, o IV SESAT contou com 05 (cinco) Grupos de Trabalhos (GT), sendo eles: 1) Estudos em Educação, Surdez e Libras; 2) Educação Inclusiva no Campo; 3) Interculturalidade e Surdez; 4) Mulheres, Diversidade e Inclusão no Objeto da Surdez e 5) Políticas Públicas e Inclusão Socioeducacional em Diversos Níveis de Ensino.

Foram 38 (trinta e oito) trabalhos submetidos e aprovados nos 05 GT descritos, 30 (trinta) trabalhos apresentados e, para a publicação desta obra intitulada *Educação Especial no Campo: interculturalidade, inclusão e estudos surdos na Amazônia Tocantina*, foram selecionados 27 (vinte e sete) artigos distribuídos nos seguintes GT's:

O primeiro GT intitulado *Estudos em Educação, Surdez e Libras* objetiva discutir sobre as práticas docentes e sua atuação na educação inclusiva de educandos surdos. Somando-se ao debate, as pesquisas trazem mais dois sujeitos que promovem a inclusão socioeducacional deste grupo: o intérprete e a família do surdo. Assim, os 05 (cinco) artigos, *Diagnóstico do Processo de Inclusão de Alunos Surdos numa Escola de Tempo Integral Inclusiva no Município de Abaetetuba-Pa; O Ensino da Língua Portuguesa para Alunos Surdos no Município de Igarapé-Miri/Pará; O Ensino da Matemática para Alunos Surdos: A Prática Docente em uma Escola de Moju-Pa; O Intérprete de Libras em uma Escola Inclusiva em Moju-Pa e Mãe, meu Ouvido é Pequeno? Um Memorial Descritivo sobre Inclusão*, apresentam os desafios e possibilidades ao processo de inclusão e de acessibilidade, no âmbito socioeducacional, do sujeito surdo.

O segundo GT nomeado *Educação Inclusiva no Campo* apresenta a interface legal, teórica e conceitual entre a Educação Especial e a Educação do Campo. Outrossim, as 04 (quatro) pesquisas, *A Importância da Atuação do Instrutor de Libras enquanto Consolidação das Políticas Públicas para a Inclusão no Campo*; *A presença do movimento social na educação do campo na perspectiva da inclusão*; *As Marcas do Aluno Surdo no Processo de Ensino Aprendizagem do/no Campo*; *Educação de Surdos Ribeirinhos: Um Estudo de Caso sobre os Desafios Enfrentados na Inclusão Educacional*, ilustram os limites e os desafios no processo de inclusão educacional do surdo ribeirinho e a formação de instrutor de Libras para atender esse alunado do campo.

O terceiro GT denominado *Interculturalidade e Surdez* objetiva vincular o pensamento intercultural crítico presente nas obras de Paulo Freire com os Estudos Surdos. Para tanto, os 05 (cinco) trabalhos apresentam algumas categorias fundantes: Opressor/Oprimido, Cultura do silêncio/Cultura de resistência, Ser social dialógico/Antidialógico e Humanização/Desumanização. Assim os trabalhos, *A Consciência Criadora Freireana e suas Contribuições a Comunidade Surda*; *A Inclusão de Surdos numa Perspectiva Intercultural*; *A Interculturalidade e Surdez: Contribuição Freireana nos Estudos Surdos*; *A Interculturalidade no Processo Educacional de Surdos no Brasil*; *Educação, Interculturalidade e Surdez sob a Ótica de Paulo Freire*, exemplificam as contribuições da interculturalidade crítica, presente no pensamento freireano, para o campo dos estudos surdos.

O quarto GT denominado *Mulheres, Diversidade e Inclusão no Objeto da Surdez* apresenta, em sua maioria, pesquisas de cunho bibliográfico sobre a interface do sujeito surdo com os seguintes objetos de estudo: Mulheres, Negritude, Ribeirinho, Comunidade LGBT. Assim, os trabalhos realizam um estado da arte sobre as produções de teses e dissertações sobre o indivíduo surdo negro, mulher, homoafetivos e ribeirinhos. Desse modo, os 08 (oito) trabalhos, *Uma Abordagem a Respeito da Construção Identitária de Sujeitos Surdos-Homossexuais*; *Discurso e Prática na Inclusão de Alunos Indígenas Surdo na Escola Wararaawa Assurini na Aldeia Trocará no Município de Tucuruí-Pá*; *Educação e Surdez: Estado da Arte sobre Surdez/Ribeirinho*; *Estado da Arte para a Educação de Surdos Ribeirinhos*; *Índigena e Cultura Surda: Um Estado da Arte do Período de 2008 a 2018*; *Marcos Históricos e Legais da Educação do Campo e da Educação Especial*; *Mulheres Surdas: Uma Análise acerca da Identidade e Surdez e Negritude: Reflexões sobre os Estudos dos Sujeitos Surdos/Negros em Pesquisas Acadêmicas*, ilustram a diferença surda para além das narrativas sobre a Libras e as experiências escolares. As pesquisas desse GT ampliam as discussões acerca da surdez para um campo dos movimentos sociais, resistência surda e protagonismo surdo interligado às demarcações geográficas, culturais e linguísticas.

O quinto GT chamado *Políticas Públicas e Inclusão Socioeducacional de Surdos em Diversos Níveis de Ensino* exemplifica trabalhos de pesquisas na área de inclusão de surdos, desde a formação inicial dos professores que irão atender ao público, práticas pedagógicas de professores de história

e de geografia, experiência de estágio com alunos surdos e um trabalho que problematiza as Representações Sociais sobre o sujeito surdo do campo clínico ao socioantropológico. Os 05 (cinco) trabalhos, *Normalidade a Diferença como Alteridade: Sentidos e Significados de Graduandos de Letras do Parfor sobre a Surdez; Docentes Ouvintes e Discentes Surdos: O Ensino de História e a Educação Inclusiva na Perspectiva Freireana; O Ensino da Geografia para Alunos Surdos: Um Desafio Possível; Práticas Pedagógicas Inclusivas: A Tessitura no Estágio Acadêmico em Prol da Inclusão Educacional de PcD's em uma Escola Estadual do Município de Cametá-Pa e Reflexões Acerca do Livro "Surdez e Educação": O Olhar sobre o Surdo no Âmbito Clínico-Reabilitador ao Socioantropológico*, apresentam uma reflexão ao leitor sobre os desafios que o educando surdo vivencia no processo de educação na Amazônia Tocantina.

Eis aí, 05 (cinco) Grupos de Trabalhos contendo 27 artigos relevantes e atuais na área da *Educação Especial no Campo, da interculturalidade, da inclusão e dos estudos surdos na Amazônia Tocantina*. Os leitores, então, estão convidados a refletir junto com os autores das problemáticas sobre a resistência surda, ribeirinha, do Norte e da Amazônia, contra as práticas excludentes, ouvintistas, normalizadoras e coloniais.

Waldma Máira Menezes de Oliveira – UFPA
Tiago Corrêa Saboia – UFPA
Cyntia França Cavalcante de Andrade da Silva – UEPA

Cametá, 10 de outubro de 2018.

SUMÁRIO

GT 1. ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, SURDEZ E LIBRAS

Diagnóstico do Processo de Inclusão de Alunos Surdos numa Escola de Tempo Integral Inclusiva no Município de Abaetetuba-Pa	11
Mãe, meu ouvido é pequeno? Um Memorial Descritivo sobre a Inclusão	21
O Ensino da Língua Portuguesa para Alunos Surdos no Município de Igarapé-Miri/Pará	31
O Ensino da Matemática para Alunos Surdos: A Prática Docente em uma Escola de Moju-Pa	41
O Intérprete de Libras em uma Escola Inclusiva em Moju-Pa.	49

GT 2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CAMPO

A Importância da Atuação do Instrutor de Libras enquanto Consolidação das Políticas Públicas para a Inclusão no Campo	57
A Presença do Movimento Social na Educação do Campo na Perspectiva da Inclusão	65
As Marcas do Aluno Surdo no Processo de Ensino Aprendizagem do/no Campo	73
Educação de Surdos Ribeirinhos: Um Estudo de Caso sobre os Desafios Enfrentados na Inclusão Educacional	83

GT 3. INTERCULTURALIDADE E SURDEZ

A Consciência Criadora Freireana e suas Contribuições a Comunidade Surda	95
A Inclusão de Surdos numa Perspectiva Intercultural	101
A Interculturalidade e Surdez: Contribuição Freireana nos Estudos Surdos	109
A Interculturalidade no Processo Educacional de Surdos no Brasil	117
Educação, Interculturalidade e Surdez sob a Ótica de Paulo Freire	125

GT 4. MULHERES, DIVERSIDADE E INCLUSÃO NO OBJETO DA SURDEZ

Uma Abordagem a Respeito da Construção Identitária de Sujeitos Surdos-Homossexuais	135
Discurso e Prática na Inclusão de Alunos Indígenas Surdo na Escola Wararaawa Assurini na Aldeia Trocará no Município de Tucuruí-Pá	141
Educação e Surdez: Estado da Arte sobre Surdez/Ribeirinho	147
Estado da Arte para a Educação de Surdos Ribeirinhos	157
Indígena e Cultura Surda: Um Estado da Arte do Período de 2008 a 2018	167
Marcos Históricos e Legais da Educação do Campo e da Educação Especial	177
Mulheres Surdas: Uma Análise acerca da Identidade	187
Surdez e Negritude: Reflexões sobre os Estudos dos Sujeitos Surdos/Negros em Pesquisas Acadêmicas	195

GT 5. POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSÃO SOCIOEDUCACIONAL DE SURDOS EM DIVERSOS NÍVEIS DE ENSINO

Da Normalidade a Diferença como Alteridade: Sentidos e Significados de Graduandos de Letras do Parfor sobre a Surdez.	205
Docentes Ouvintes e Discentes Surdos: O Ensino de História e a Educação Inclusiva na Perspectiva Freireana	215
O Ensino da Geografia para Alunos Surdos: Um Desafio Possível	225
Práticas Pedagógicas Inclusivas: A Tessitura no Estágio Acadêmico em Prol da Inclusão Educacional de Pcds em uma Escola Estadual do Município de Cametá-Pa	237
Reflexões Acerca do Livro “Surdez e Educação”: O Olhar sobre o Surdo no Ambito Clínico-Reabilitador ao Socioantropológico	243

GT 1. ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, SURDEZ E LIBRAS

DIAGNÓSTICO DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NUMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL INCLUSIVA

Francidalva Morais Neri – UFPA

Jéssica da Luz Sena – UFPA

Olidete de Araújo – UEPA

Cyntia França Cavalcante de Andrade da Silva – UEPA

Resumo

O presente artigo faz um levantamento das práticas pedagógicas adotadas na sala regular de ensino e na Sala de Recursos Multifuncionais para o atendimento especializado dos alunos com Deficiência Auditiva (DA) numa escola de tempo integral, focando o município de Abaetetuba-PA. Esse diagnóstico partiu de um estudo realizado em 2018, a partir da disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Especial, vinculado ao curso de Licenciatura em Pedagogia e, assim, conhecer quais práticas pedagógicas são adotadas pelos professores da escola na sala regular e de Recurso Multifuncional para, de fato, efetivar esse processo de inclusão dos alunos surdos. Para isso, foi utilizada estudos bibliográficos, de campo e documental com análise de dados, por isto, selecionou-se uma escola da rede Municipal de ensino que adota como regime de funcionamento o tempo integral. E neste estudo, detectou-se que apesar da escola ser um polo de referência no município, o aluno surdo possui seus direitos negados, uma vez que os profissionais da sala de aula do regular não possuem formação necessária para atender a esta especificidade e efetivar um processo inclusivo da pessoa surda.

Palavras-chave: Surdez. Inclusão. Educação Inclusiva.

Introdução

Neste trabalho, realizou-se o levantamento na escola de tempo integral no município de Abaetetuba, a qual é referência em atendimento com alunos público alvo da educação Especial. E o intuito do diagnóstico é verificar quais práticas pedagógicas são utilizadas com o aluno surdo na sala regular e na sala de recursos multifuncional e se há o processo de inclusão dos mesmos.

Como base para esta pesquisa, buscou-se fundamentação no processo histórico da educação de surdos no Brasil que iniciou com a criação do Instituto de Surdos-Mudos, hoje o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Fundado em 26 de setembro de 1857, no Rio de Janeiro, pelo professor surdo francês H Ernest Huet, que contou com o apoio do Imperador D. Pedro II. A partir do século XX, com os movimentos de luta em prol de uma educação inclusiva, influenciando as políticas educacionais e responsabilizando o Estado para efetivação dessas políticas educacionais no Brasil, vem ganhando cada vez mais força e representatividade.

Temos ainda, nos últimos anos um movimento para dar representatividade a cultura e identidade surda, buscando afirmação e espaço em vários seguimentos sociais. Os surdos,

historicamente, foram estigmatizados e considerados inferiores, pois não tinham uma característica eminentemente humana, a linguagem. Sobre essa linguagem, Santana e Bergamo (2005), afirmam que “a exclusão social e ou profissional dos surdos, ainda, hoje configura que a linguagem pode ser fonte de discriminação, não ocorre somente quando temos diferenças de cor, nacionalidade, religião ou perfil socioeconômico”. “Entre surdos e ouvintes a diferença é a linguagem oral. Somente no final do século XVIII, que a surdez se torna um espaço de cultura e, por isso, de interesse de reflexão de cunho filosófico”, segundo Lopes (2007).

Os marcos legais da educação especial inclusiva

O sistema educacional brasileiro procura se adaptar aos novos paradigmas educacionais. Contudo, apesar das diretrizes legais alcançadas neste processo de inclusão, vemos que a educação em nosso país ainda não está no lugar de prioridade dentro das políticas governamentais, as dificuldades para uma educação inclusiva são muitas, principalmente no que tange a formação continuada de professores para atuar na área da educação espacial. O processo de ensino e aprendizagem da pessoa surda tem sido uma bandeira de luta, no entanto, tem seus direitos garantidos na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205 que preconiza que a educação é direito de todos, dever do Estado e da família [...].

O marco para garantir os direitos da pessoa com deficiência no ensino regular se deu com a Declaração de Salamanca, documento que apresenta o princípio da escola inclusiva, elaborado em 1994. Segundo a Declaração de Salamanca:

Princípio Fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. [...] assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com a comunidade. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, p. 5, 1994).

O decreto de nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Art. 14, inciso 1º, trata de “ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino de Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos”. Já no Art. 22, diz que “as instituições federais, responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva”. Ou seja, dar a garantia desse ensino acontecer nas escolas bilíngues ou nas escolas comuns da rede regular que possa receber alunos e garantir o direito ao aluno surdo ter na presença tradutores e interpretes de Libras. Temos a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no Art. 2º:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

No entanto, ainda persiste uma realidade muito distante do que garante a Constituição e as Diretrizes Legais em torno da Educação de Surdo no Brasil. Assim, perante o novo cenário educacional brasileiro, a formação continuada dos docentes requer atenção para trazer práticas escolares que, de fato, contribuam para inclusão do aluno surdo, não como fim único, mas para que muitas barreiras sejam combatidas e superadas.

Metodologia da pesquisa

Alguns pontos foram levados em consideração no diagnóstico da pesquisa, os docentes conhecem metodologias de ensino diferenciadas para o ensino dos alunos DA e dominam a Língua Brasileira de Sinais.

Para não identificar os sujeitos participantes da pesquisa e preservar a escola, adotaram-se outros nomes para estes, no que segue: Escola de Tempo Integral (ETI). Os sujeitos: Nazaré (Professora da sala regular manhã – PRM); Maria (Professora da sala regular tarde – PRT); Nazete (Professora da sala de recursos multifuncional manhã – PSRM); Gerson (Professor da sala de recurso multifuncional tarde – PSRMT); Malu (Professora Cuidadora da sala regular – PCSR); João (Diretor – JD).

Estrutura física da escola

A escola de Tempo Integral (ETI) é de alvenaria, prédio próprio e durante o tempo que os alunos permanecem na escola desenvolvem diversas atividades educativas. O ensino é de 1º ao 5º ano, o prédio escolar passou por duas reformas, pois recebeu alguns investimentos do município para se adequar as normas de acessibilidade exigida em lei, também, arrecadou recursos do governo federal para construção de uma quadra de esporte que a escola não possuía.

Entrevistados

Esta pesquisa contou com a participação dos professores da sala do ensino regular e da sala multifuncional. Todos os professores entrevistados possuem nível superior, a maioria em Licenciatura em Pedagogia e Pós-Graduação na área Educacional, apenas um professor identificado com especialização na área da Educação Especial. A maioria do corpo docente é efetiva e tem idade entre 26 e 40 anos.

Cargo	Nome fictício	Idade	Formação	Experiência
Professora da sala regular manhã	Nazaré PRM	40	Letras- Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	9 anos (4 meses como professora cuidadora)
Professora da sala regular tarde	Maria PRT	35	Pedagogia Especialização em Psicopedagogia	6 anos
Professora da SRM- manhã	Nazete PSRM	32	Pedagogia	7 anos/ 3 em educação especial
Professor da SRM- tarde	Gerson PSRMT	31	Pedagogia Especialista em educação especial	6 anos/ 3 em educação especial
Professora cuidadora da sala regular	Malu PCSR	26	Pedagogia Psicopedagogia	1 ano em educação especial
Diretor	João JD	35	Pedagogia Gestão e supervisão escolar	9 anos

Fonte: pesquisa de campo, 2018.

Projeto político pedagógico da escola de tempo integral (P.P.P)

Na escola pesquisada, houve resistência em apresentar o P.P.P., sempre que se buscou informações a respeito, as respostas foram negativas. Segundo os profissionais entrevistados, o P.P.P. estava em processo de modificação para que se adequasse aos objetivos da escola, mas que este abrangia a perspectiva da Educação Inclusiva. Os professores relataram que a escola sempre apoia projetos e atividades que, de fato, todos os alunos possam participar, inclusive os alunos com deficiência, sempre observando as especificidades de cada educando, para melhorar a prática educativa diária, afinal estes alunos ficam o dia todo na escola.

Atendimento escolar

Segundo informações relatadas pela coordenação da escola, todos os alunos matriculados, inclusive os quais possuem alguma deficiência se dá de forma igualitária, por meio de matrícula. Durante a matrícula destes alunos, os que tem alguma deficiência tem que apresentar o laudo médico e ainda a ficha de acompanhamento do aluno se egresso de outra instituição de ensino. Este atendimento acontece, primeiramente, por meio da observação do aluno, pois quando ele vem de outra instituição de ensino do município, apenas é apresentado o laudo médico do mesmo que atesta a deficiência e a ficha de acompanhamento escolar, a qual pontua as dificuldades e potencialidades, no entanto, não exerce vínculo com as cuidadoras e professoras da sala regular da outra escola para saber quais assuntos estão sendo abordados em sala para que haja uma

relação entre o atendimento do aluno e o que de fato ele está vivenciando na escola que esta regularmente matriculado.

A educação inclusiva na perspectiva dos professores

No acompanhamento realizado na sala de aula, os professores relatavam que a escola vem se adequando aos poucos à nova proposta de educação inclusiva, uma vez que não houve uma preparação para se tornassem inclusivas, pois o município tem instituições especializadas que atendem essas crianças como a APAE e a Milton Melo. A respeito da perspectiva da educação inclusiva, os professores da ETI à concebem como:

O acolher todos os alunos de forma igualitária, dentro da escola. (NAZARÉ/PRM, 2018).

É um debate que surge em 2008, devido à luta por uma educação de qualidade para todos os alunos com ou sem deficiência (JOÃO/JD, 2018).

É o direito de todos os alunos estarem na escola, aprendendo de forma igual independente de cor, classe ou deficiência (MALU/PCSR, 2018).

As práticas pedagógicas utilizadas na escola

As professoras da sala regular da ETI mostraram, durante a pesquisa, um conhecimento prévio sobre educação especial e inclusiva, demonstrando não interferirem no atendimento dos alunos DA com nenhuma prática pedagógica, pois acreditam que esta é a função do professor cuidador, somente repassam, antecipadamente, o conteúdo que vai ser trabalho para professora. Quando observamos a professora PCSR, percebemos que esta ainda não dominava completamente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e seu aluno também não sabia a Libras, as práticas pedagógicas que ela utilizava eram figuras coladas no caderno com seu devido sinal em libras. Quando se tem mais de um aluno com deficiência na mesma sala de aula, este atendimento é realizado pela mesma professora, por exemplo, dentro de uma mesma turma havia alunos com Autismo e com deficiência auditiva.

Outra questão considerada problemática, é com relação as professoras da sala regular, pois estas entendem que não são responsáveis pelos alunos com deficiência. Segundo os professores, o aluno que possui deficiência é responsabilidade do professor cuidador, com isso verifica a falta de formação continuada no que concerne à educação inclusiva, uma vez que o aluno com deficiência é responsabilidade da escola como um todo. Consequentemente, ações que poderiam melhorar as práticas pedagógicas para atender as especificidades dos alunos não são tão eficientes, portanto, pode-se afirmar que não é um atendimento inclusivo.

Os participantes da entrevista consideraram a escola inclusiva, simplesmente pelo fato dos alunos com deficiência estarem matriculados regularmente. No entanto, o processo de inclusão é

bem mais amplo e perceber-se que as práticas desenvolvidas na sala de aula regular caminham mais para o processo de integração que de inclusão. Enquanto na sala de Recursos Multifuncionais se percebe que os profissionais desse espaço desenvolvem um trabalho mais inclusivo com práticas e metodologias diferenciadas. Em relação a esse atendimento, vimos que os alunos com deficiência auditiva, quando não sabem a Libras, muitas vezes se deslocavam do ensino regular para serem atendidos na SRM e isso foi respondido da seguinte forma:

Eu faço os atendimentos conforme ficha individual dos alunos que vem da SEMEC com laudo da deficiência, e acompanhamento das observações das professoras da sala regular. (GERSON/PSRMT, 2018)

As atividades dele de acordo com o assunto que a professora do regular passa, ela me dá o assunto antes e aí eu faço as atividades adaptadas pra ele (MALU/PCSR, 2018).

Os professores da sala regular mesmo entendendo que não tem responsabilidade em trabalhar com os alunos com deficiência, tem a preocupação em repassar para a professora cuidadora os assuntos que vão ser trabalhados nas aulas, para que elas possam adaptar, com elas dizem, os assuntos para o aluno DA.

O que se torna visível é a preocupação dos professores e do corpo técnico da escola com os alunos com deficiência, mas os professores, cuidadores não possuem um planejamento voltado para realizar atividades pedagógicas para o aluno com deficiência, principalmente com o aluno surdo porque não domina a Libras. Quando nos deparamos com os profissionais da SRM, vimos que estes já têm uma qualificação maior para trabalhar com os alunos surdos, e ainda trabalham com alunos surdos de outras instituições que dominam a libras e assim, desenvolvem atividades de alfabetização, matemática, por meio de atividades lúdicas, produzidas na própria escola.

Os alunos surdos

Estes alunos que precisam de um atendimento especializado chegam a escola pela matrícula regular no início de cada ano letivo, trazendo, juntamente, seu laudo e acompanhamento da ficha individual que é entregue a secretaria de educação especial do município, por meio do projeto professor cuidador. Também, a própria secretaria de educação especial, encaminha os alunos com deficiência de outras instituições de ensino para recebem atendimento na SRM da escola.

Atividades desenvolvidas na SRM com alunos surdos

Os professores da escola que fazem o atendimento da SRM desenvolvem diversas atividades seja de alfabetização, matemática, coordenação, higiene pessoal, sempre montando seus recursos pedagógicos com diversos materiais que podem ser reutilizados, além dos materiais que a escola disponibiliza.

Figura 1 - Sala de Recurso Multifuncional



Fonte: Pesquisa de campo (2018).

Figura 2 - Sala de Recurso Multifuncional.



Fonte: Pesquisa de campo (2018).

Na ETI, tem dois professores que atuam na sala de recursos multifuncionais, um fica pela manhã e o outro à tarde. As atividades da SRM variam de acordo com o aluno atendido e o professor, quando o atendimento é feito com alunos surdos, segundo a professora da sala, aqueles que ainda não sabem libras são ensinados variando as atividades, utilizam dados feitos pela própria professora com figuras, para que o aluno identifique o que é, assim, vai fazendo o sinal para o aluno do que é aquela figura que caiu, quando o aluno jogou o dado. Também, algumas atividades são impressas em papel A4 com figuras para o aluno pintar com o sinal em Libras e escrita em português a inicial da letra que representa a figura ou o nome para o aluno surdo cobrir.

A sala sempre tem uma figura com o sinal em Libras e a escrita em português do objeto representado para que o aluno sempre possa visualizar o objeto e não esquecer o sinal. Os alunos surdos que vem fazer atendimento na escola de outras instituições é apenas um, este por sua vez, já sabe a Libras e é atendido a tarde pelo PSRMT. Os professores afirmam que sempre pensam nas práticas pedagógicas, antecipadamente, para o aluno surdo porque sabem da importância desse aluno aprender Libras, mas verificou-se a preocupação em um dos professores dos alunos surdos em fazer com que eles aprenderam a escrever as palavras, por este motivo é sempre colocado a palavra escrita em Língua Portuguesa nas imagens que são pregadas nos objetos, sobre isso, a professora explica:

Eu ensino a Libras pra eles, porque é a primeira Língua deles, mas eu ensino muito eles escreverem em português, porque eles vão precisar pra tudo lá fora, em provas para vestibular, concurso, então ele tem que aprender. (NAZETE/PSRM, 2018).

Nas ponderações da professora vemos a preocupação dela em ensinar a Língua Portuguesa para os alunos surdos, pois sabe que em algum momento ele vai precisar dominar as regras da Língua Escrita. Mas entende, também, a importância da Libras como primeira língua desse aluno.

Formação continuada

O sistema educacional de Abaetetuba trabalha por meio da Secretaria de Educação Especial que organiza uma vez por ano o Encontro de Educação Especial. Essa situação é preocupante uma

vez que os próprios professores relatam que não tem tempo de participar da palestra, pois não são liberados de sua carga horária para participar do encontro, eles têm que escolher um turno para irem à formação ou não participam. Outro, relato preocupante é que os professores que não trabalham com a Educação Especial não são priorizados nessa formação.

A professora Nazaré/PRM (2018) revela:

A Secretaria oferece uma vez por ano. Nunca participei, porque a escola prioriza o professor cuidador e eu sou professora da turma regular em outro turno em uma outra escola. (NAZETE/PSRM, 2018).

Um dos relatos dos professores foi que, justamente, por trabalharem em dois turnos acabam não participando da formação, ressaltando, ainda, a prioridade da formação oferecida pela SEMEC para professor cuidador, mas segundo Fernandes (2017, p. 73) “os professores de sala de aula comum não são professores de alunos público-alvo da Educação Especial?”

Faz-se necessário que os envolvidos na discussão e ordenação da Educação Especial do município de Abaetetuba repensem essas formações e assumam um compromisso com a educação destes alunos, que abrange tanto os alunos da cidade, quanto alunos do campo, valorizando os professores e sua atuação para que possam contribuir de fato com a aprendizagem destes alunos.

Considerações

Discutimos uma proposta de educação inclusiva, a qual os caminhos traçados sempre se chocaram com um grande processo de exclusão e segregação das pessoas com deficiência. Para Palma e Carneiro (2017, p. 15). Atualmente, discutimos uma proposta de Educação Inclusiva que propõe uma modificação no modelo escolar. Nessa perspectiva, a diversidade, uma característica inerente ao ser humano, não é somente aceita, mas acima de tudo valorizada.

A ETI, apesar de ser considerada inclusiva, precisa desenvolver formação continuada para os profissionais para que atendam às especificidades dos alunos. Os professores da sala regular precisam entender que estes alunos também são de responsabilidade de toda escola, e precisam desenvolver práticas educativas que ajudem as cuidadoras a trabalharem com os alunos. A escola precisa, ainda, rever as atividades diárias desenvolvidas, para que, assim, possa efetivar uma educação de qualidade para todos, promover formação continuada para os professores, pois se observou a reclamação dos professores pela falta de formação, também, por conta da jornada de trabalho, atuando em mais de uma escola e em funções diferentes.

Por este motivo, foi de suma importância realizar o diagnóstico sobre as práticas pedagógicas adotadas na sala regular de ensino e na Sala de Recursos Multifuncionais para o atendimento especializado dos alunos com Deficiência Auditiva. Assim, foi possível conhecer os desafios, as lutas

e os desejos de superar esses obstáculos, com estratégias que possam contornar esse quadro e incluir de fato esses alunos.

Mas, apesar das dificuldades presentes no sistema educacional de Abaetetuba, existe professores, gestores, coordenadores, que lutam por uma educação melhor com compromisso e vontade de superar as barreiras encontradas, isso ficou visível nos profissionais acompanhados, e, assim, como os alunos surdos, todos são valorizados, tanto em cunho pedagógico quanto social dentro da ETI, visando sempre o sucesso de todos.

Referências

- BRASIL. **Decreto N° 7.611**. Brasília: Ministério da Educação, 17 de novembro de 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>
- SANTANA, Ana Paula. BERGAMO, Alexandre. **Cultura e Identidade Surda**: encruzilhadas de lutas sociais e teóricas. Campinas: Educ. Soc., 2005.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>
- FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. Diálogo sobre Formação de Docente: o ser e o saber-fazer com o Público alvo da Educação Especial. In: Caiado, Kátia Regina Moreno. (Org.) **Educação especial no campo** – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6_cab398d36fb849ea86e1fbee46769d62.pdf. Acesso: 12 de Jan. de 2018
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB **Lei nº. 9.394** de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 nov.2017.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. (Org.), TEIXEIRA, Elizabeth. **Referências para pensar aspectos da educação na Amazônia**. Belém: EDUEPA, 2004.
- PALMA, Débora Ceresa e CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Atendimento Educacional Especializado em Escolas do Campo: Desafios e Perspectivas. In: Caiado, Kátia Regina Moreno. (Org.) **Educação especial no campo** – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6_cab398d36fb849ea86e1fbee46769d62.pdf. Acesso em 12 de Jan. de 2018
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de fevereiro de 2011b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/resolucaocone.pdf>>. Acesso em 5 set. 2018.
- LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica,2007.
- ZILLOTTO, Gisele Sotta. **Fundamentos Psicológicos e Biológicos das Necessidades Especiais**. Curitiba: Ibpex, 2007.

MÃE, MEU OUVIDO É PEQUENO? UM MEMORIAL DESCRITIVO SOBRE INCLUSÃO

Cristina Barbosa Marques – UFPA

Resumo

No presente trabalho, relato meu depoimento pessoal sobre a inclusão de minha filha mais velha, Cássia Rachel, com nove anos, que é ensurdecida com perda auditiva bilateral moderada, matriculada na rede municipal de ensino de Oeiras do Pará. Esse trabalho ancora-se em uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa. O objetivo geral dessa pesquisa consiste em relatar o processo de inclusão escolar e social da minha filha Cássia Rachel, entendendo a educação inclusiva como luta e militância pelo direito de uma educação voltada para todos no princípio da equidade. A problematização desse trabalho aborda a necessidade de promoção de uma educação para surdos, na qual os mesmos sejam alfabetizados e ensinados em sua língua materna que é a Libras, que eles não sejam apenas uma representação numérica nas tabelas dos governos ou um número na sala de aula, pois nossos surdos têm identidades, faces, língua e direitos. O estudo se fundamenta na primeira Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, os marcos legais como Brasil (1988, 1996, 2002, 2015), na legislação municipal PME/2010 e autores como Mantoan (2003) e Skliar (1998). Nas considerações finais, faz-se a reflexão acerca do desenvolvimento de ações oficiais em favor de sistemas de ensino inclusivos com o intuito de eliminar barreiras e facilitar o aprendizado escolar e social de todos os estudantes que apresentem dificuldades, com ou sem deficiência. Destacam ainda que o processo de inclusão acontece todas as vezes que resistimos e lutamos para que direitos sejam assegurados e cumpridos. Educação Inclusiva também é militância.

Palavras-chave: Educação. Inclusiva. Militância. Resistência. Direito.

Introdução

Em 10 de dezembro de 1948, em Paris, na França, era promulgada a primeira Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH pela ONU, o mundo passava por uma reorganização pós-guerras mundiais e o documento reafirmava o interesse da comunidade internacional em assegurar os direitos humanos e prevenir que barbáries como as vividas nas guerras mundiais não voltassem a serem cometidas, a exemplo, o programa aprovado em 1939, na Alemanha, chamado pelos nazistas de T-4 ou “eutanasia dos deficientes”, que assassinou cerca de 70.000 pessoas com os mais variados tipos de deficiência sobre o falso pretexto de que as pessoas com deficiência custavam muito caro ao povo. Esse programa serviu para testes de extermínio que mataria milhões de judeus, pessoas com deficiência, negros, poloneses, homossexuais e qualquer um que enfrentasse as forças nazistas durante a 2ª guerra mundial. (UNITED HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM, 2018).

Leis brasileiras como a Constituição Federal de 1988, reafirmam os ideais humanistas da DUDH de 1948, assegurando no Art. 2º a educação é tratada na SEÇÃO I, nos Art. de 205 a 214. No art. 205 assegura “a educação como direitos de todos” (BRASIL, 1988). A LDB de 1996 assegura a educação especial como modalidade de ensino no Capítulo V- Da Educação Especial, nos artigos 58

e 59 e dispõe sobre o que deve ser ofertado pelos sistemas de ensino como currículo adaptado e entre outros. A Lei Brasileira de Inclusão – LBI nº 13.146 de 2015, tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo assinado em 30 de março de 2007, em Nova York, e promulgado pelo Decreto nº 6.949/ 2009. No CAPÍTULO IV - Do Direito a Educação, no art. 27 constitui a educação como direito da pessoa com deficiência, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino. No parágrafo único, institui como dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade, assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência. No Art. 28, institui as incumbências ao poder público quanto à educação das pessoas com deficiência. No art. 30, determina as medidas que devem ser adotadas nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas. A LBI representa as incansáveis lutas por uma vida mais justa e digna para pessoas com as mais diversas deficiências, assegura o ensino e o intérprete de Libras para o aluno surdo, direito já preconizado na Lei nº 10.436 de 2002, que dispõe sobre a Libras, direitos esses que na prática não são assegurados pelo “Estado”, hoje nossa luta é para ter o pleno acesso aos direitos. E Oeiras do Pará, que está localizado no nordeste do estado, distante a 160 km em linha reta da capital do estado, com as coordenadas geográficas 02°00’15”S e 49°51’35”W. GR, às margens do Rio Araticu, afluente do Rio Pará, pertencente ao baixo Tocantins, Região Geográfica Imediata de Cametá (IBGE, 2018), município onde moramos, eu e minha família, não é diferente, os estudantes surdos, matriculadas na rede municipal de ensino, tem aulas apenas uma vez na semana de Libras, o que é totalmente irrisório para a aquisição da língua materna deles.

A cultura do ouvintismo que obriga o surdo a se olhar e se narrar como ouvinte (SKLIAR, 1998) é protegida pela padronização hegemônica social e tem como resultado a marginalização dos surdos oeirenses do campo educacional e social. No que tange a educação especial no município, apenas em 11 de maio de 2010 é aprovada a Lei Municipal nº 590, que disciplina a Organização do Sistema de Ensino Municipal, alheio a uma perspectiva de sistema de ensino inclusivo, o PME/2015, na Meta 4, propõe

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas, ou serviços especializados, público ou conveniado”. (PME, 2015)

Segundo os dados do Educacenso 2017/INEP, em Oeiras do Pará, havia o total de 12.007 alunos matriculados nas redes públicas de ensino (municipal e estadual), desse total, 78 alunos

foram registrados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e Superdotação, sendo que 50 estavam matriculadas em escolas urbanas e 28 em escolas no campo, sendo 77 alunos matriculados na rede municipal de ensino e 01 na rede estadual de ensino. Do total de 78 alunos, 03 eram deficientes auditivos e 03 Surdos, isso nos leva a refletir sobre o processo de marginalização silenciosa sofrida por esse público. Quantos surdos ou deficientes auditivos estão fora do ambiente escolar em Oeiras do Pará, por não terem seus direitos assegurados? Quantos continuam sem conhecer sua língua materna e condenados a viverem sob o julgo do ouvintismo? Assim, a problemática desse trabalho, aborda a necessidade de promoção de uma educação para surdos, na qual os mesmos sejam alfabetizados e ensinados em sua língua materna que é a Libras, o que, atualmente, está sendo ofertada aula apenas uma vez na semana, que eles não sejam apenas uma representação numérica nas tabelas dos governos ou um número na sala de aula, pois nossos surdos têm identidades, faces, língua e direitos. Os dados do Educacenso sobre a educação pública municipal evidenciam, o lento processo pela efetivação da educação inclusiva no município, que vai se consolidando como um grande desafio educacional contemporâneo, configurado por inúmeros problemas, que salientam a desorganização do sistema de ensino municipal, denotando que a educação especial/inclusiva tem ficado a margem do processo educacional de qualidade, impossibilitando que os seus educandos tenham êxito educacional em suas trajetórias. O objetivo geral dessa pesquisa consiste em relatar o processo de inclusão escolar e social da minha filha Cássia Rachel, entendendo a educação inclusiva como luta e militância pelo direito de uma educação voltada para todos no princípio da equidade. Os objetivos específicos versam sobre a) Discutir sobre o processo de marginalização sofrido pelos educandos surdos na educação especial/inclusiva, quanto ao ensino de Libras na rede de ensino em Oeiras do Pará e b) Refletir quanto à importância da participação da família no cotidiano escolar, no intuito de assegurar uma educação que valorize as diferenças.

Metodologia

Para realização desse trabalho, optou-se pela pesquisa do tipo descritiva que exige uma fundamentação teórica consistente sobre o que se deseja pesquisar (TRIVIÑOS, 1987), ancora-se na abordagem qualitativa e para obtenção de dados os procedimentos metodológicos foram a análise documental e o levantamento e estudo bibliográfico dos marcos históricos e normativos da educação especial/inclusiva, bem como a leitura de autores que possibilitaram compreender a historicidade e o conceito sobre educação inclusiva e educandos surdos. Para alcance dos objetivos propostos nesse trabalho, o mesmo está estruturado em um eixo temático: “Mãe, meu ouvido é Pequeno?” e as Considerações finais que apresentam importantes reflexões sobre o tema abordado, assim, dispostos.

Mãe, meu ouvido é pequeno?

A Cássia Rachel nasceu em 22 de abril de 2009, primeira filha de quatro que nasceram do meu casamento com Ramiro Neto. Nesse período que a Rachel nasceu, o teste do ouvidinho, exame que pode detectar perda auditiva em bebê recém-nascido, não era comum nas maternidades públicas, assim, ela não foi submetida ao mesmo. Lembro-me que a primeira palavra, em uma linguagem de bebê, que entendemos que ela falou foi “papa”, isso por volta dos nove meses de idade. Ela foi crescendo, mas pouco desenvolveu a linguagem, o que nos trouxe preocupação. Aos três anos a Rachel pouco falava, cheguei levaá-la nos médicos da rede pública local e sempre ouvia a mesma coisa que era “uma coisa normal” e que aos poucos ela desenvolveria a fala, pouco entendíamos as linguagens dela e outras pessoas que não conviviam com ela compreendiam menos ainda, nesse período ela já estava em idade de ir para pré-escola e a insegurança quanto a esse novo ciclo me dominava. Lembro-me, perfeitamente, do primeiro dia de aula dela, a escola de ensino infantil era perto de casa, ela estava matriculada no turno da manhã, fomos pai e eu dela leva-la e já havíamos conversado que ficaríamos lá quanto tempo fosse necessário para a adaptação dela ao ambiente escolar, mas, como sempre digo e acredito, a diferença não é e nunca foi um problema, mas sim parte da solução para proporcionar riqueza e representatividade ao processo de ensino-aprendizagem, pois foi exatamente isso que a Cássia nos provou naquele dia, quando entrou na sala sorriu e se sentou a uma mesa com outros coleguinhas, olhou para nós e deu tchau, não teve choro, gritaria e nem pedidos para que ficássemos, ela estava preparada para o momento e eu não. Saí da escola com lágrimas nos olhos e na rua o choro saiu. Nunca vi insegurança na Cássia, nunca percebi medo ou incertezas nela por ser ensurdecida, ela sempre nos surpreende com sua personalidade carismática, alegre e feliz.

O tempo foi passando, nossa família aumentando, tivemos mais três filhos com diferença de pouco mais de um ano entre eles, sendo a Clívia Rhadassa, nossa bailarina cantora, o Caio Rahmir nosso príncipe lindo e nossa caçulinha-flor Clarisse Raphaela. Com o nascimento de seus irmãos e o desenvolvimento deles com a fala, a Rachel foi percebendo sua diferença, pois nesse período sua fala estava bem afetada pela perda auditiva e um dia enquanto penteava os cabelos dela, que eram longos e lisos, perguntou-me: “Mãe, meu ouvido é pequeno e a minha boca ela é pequena também?” Naquele momento olhei para ela e disse que o ouvido dela era perfeitamente do tamanho normal e a boca também e que ela falaria no tempo e com jeito dela. Essa indagação dela foi tão marcante para mim, pois naquele momento ela demonstrou como ela se reconhecia ou a tentativa dela em explicar porque não ouvia ou falava bem. Nesse período, não tínhamos o diagnóstico dela, não tínhamos e não temos especialistas nessa área, o otorrino em nossa cidade, e os agendamentos para o mesmo são em outro município, principalmente, Belém, é lento, bem característico do sistema de saúde público, com longas filas de espera.

“Meu ouvido é pequeno? Por que ouço tão baixinho? Por que as pessoas não entendem o que eu falo? Será que minha boca é pequena também? Minha mãe chorou quando o médico disse que eu precisava de um aparelho pra ouvir melhor, minha mãe chorou quando eu usando o aparelho disse pra eles: escuta o passarinho tá cantando, eu nunca tinha ouvido o passarinho cantar. Minha mãe chorou quando dancei, minha sempre chora. Mãe por que você chora? Ela respondeu é de tanta felicidade. Minha mãe é diferente, chora quando deveria rir”. (Cássia Rachel, por sua mãe Cristina Barbosa)

A perda auditiva da Rachel só foi diagnosticada no ano de 2016, quando ela já estava no 1º ano do ensino fundamental, mas, ressalta-se que mesmo sem o diagnóstico médico íamos e conversávamos com a equipe pedagógica e professores das escolas que ela estudou, entendendo a partir das observações e relatos dela de suas dificuldades em ouvir e falar, que ela tinha baixa-audição e pedíamos para que falassem com ela de frente, não chamasse ela quando estivesse de costas e outras orientações. Gostaria muito de falar que todas as experiências no cotidiano escolar vivenciados por minha filha foram boas, mas não foram, algumas não gosto nem de lembrar, quando via ela excluída no cantinho da sala brincando só, enquanto os outros alunos faziam seus deveres e ela ficava ali por não ter sido compreendida em sua diferença, mas friso que a última pré-escola em que ela estudou só temos o que exaltar, o trabalho realizado com ela foi maravilhoso e, acima de tudo, humano, sentíamos-nos acolhidos e respeitados por aquela creche pró-infância que enalteciam as conquistas e possibilidades da Cássia no mundo educacional e não as dificuldades impostas por um sistema de ensino que não inclui as minorias, comprovando o que diz Mantoan (2003):

Por isso, sou clara ao afirmar que falta muita vontade de virar a mesa, ou melhor, de virar a escola do avesso, e já faz tempo que estamos retendo essa possibilidade de revolucionar os nossos sistemas educacionais em favor de uma educação mais humana, mais democrática. (MANTOAN, 2003, p. 31)

No dia 20 de maio de 2016, depois de serem realizadas várias audiometrias e outros exames auditivos, a Cássia foi diagnosticada com Perda Auditiva Neurosensorial Plana de Grau Moderado Bilateral, com IRF em 90dB de 92% à direita e em 100dB de 28% no ouvido esquerdo, com CID H919, solicitado teste de Aparelho de amplificação sonora individual bilateral, tratamento fonoaudiológico concomitante, bem como que a paciente ocupe a primeira fileira na sala de aula. Esse primeiro diagnóstico só foi possível com a ajuda de uma amiga que pagou pelas consultas e os exames auditivos solicitados, pois pelo SUS não conseguíamos agendar os atendimentos e naquele momento não dispúnhamos de condições financeiras para agilizar o processo de diagnóstico médico, isso evidencia uma das mais cruéis causas da exclusão, que deriva do fator financeiro ligado

diretamente ao aspecto social de cada família, a pobreza social alimenta um sistema excludente, que se fortalece na negação de direitos e na invisibilidade dos sujeitos que compõe as minorias.

Quando solicitado o uso de aparelho de amplificação sonora para a Cássia Rachel, fomos informados que, no SUS, a fila de espera estava em mais de 600 pessoas à sua frente com tempo estimado de espera era de um pouco mais de 03 (três) anos, mas como a fala dela já estava afetada pela perda auditiva, estava no processo de letramento na escola e o quanto mais precoce fosse à inicialização do processo de protetização mais rápido seria a adaptação da mesma, decidimos então comprar os aparelhos.

Nesse momento mais uma vez, tivemos que lutar contra exclusão social, um aparelho auditivo naquele ano, estava custando R\$ 3.600,00 à vista, o preço parcelado sofria acréscimo e ficava em R\$ 4.200,00 os dois aparelhos custariam R\$ 7.200,00 à vista, com as nossas dificuldades financeira não tínhamos orçamento para aquisição dos mesmos, pois os custos eram altos. Assim a forma mais rápida que encontramos nossa família e amigos, para a aquisição dos aparelhos, foi através de promoção de rifas beneficentes, o prêmio da primeira rifa, foi um Kit de perfume da natura, doado pela amiga e madrinha da Cássia Rachel, Susi que foi uma grande parceira nessa luta. Uma corrente de solidariedade foi formada, recebemos doações em prêmios e dinheiro e promovemos apenas duas rifas, pois um dos aparelhos, do lado esquerdo, o Centro Auditivo Audibel doou para Cássia Rachel. Nossa principal fonte de divulgação das rifas foram as redes sociais *Facebook*, *WhatsApp* e *Instagram*. Como verificado no texto da primeira rifa:

Meu ouvido é pequeno?

Um dia nossa filha mais velha, Cássia Rachel, nos perguntou se o ouvido dela era pequeno. Então explicamos que não, falamos que o ouvido dela era do tamanho normal. Mas, na verdade o que ela externa era a percepção da perda auditiva que ela tem. Estava expondo do seu jeito que ela não ouvia bem.

Já faz algum tempo que observamos as dificuldades na audição e na fala da Cássia Rachel, mas apenas no último mês de maio conseguimos levá-la para uma consulta com o otorrinolaringologista, que após alguns exames tivemos o diagnóstico da perda auditiva neurosensorial moderada bilateral. Essa perda é similar para barulhos e ruídos altos, mas para sons como a fala, cantos de passarinho, ou seja, sons mais baixos. A perda no ouvido esquerdo é maior, em 100 db ela capta 28% do som, o que prejudica ainda mais o desenvolvimento da fala dela, que já está comprometida. O tratamento imediato é o uso dos aparelhos auditivos, como a Cássia Rachel está em fase de desenvolvimento e aprendizagem e a fila de espera do SUS, é em torno de 02 a 03 anos, estamos nos mobilizando para a aquisição desses aparelhos, promovendo rifa e contamos com a ajuda de vocês!

Ajuda a Cássia Rachel a ouvir melhor! Obrigada a todos os amigos e familiares que estão nos ajudando!

O sorteio da rifa será dia 25/06/2016

Na praça da liberdade

Valor R\$ 2,00

Cristina e Ramiro Barbosa (Texto publicado em 21/06/2016, às 13:37, na rede social Facebook)

No total, foram promovidas duas rifas, em 25 de junho e 02 de agosto de 2016. Recebemos, no decorrer da campanha, doações que foram gestos de alteridade e no final nossas mobilizações nos possibilitaram a compra de um dos aparelhos, que foi efetuada em 06 de dezembro de 2016. Lembro-me de quando a Cassia recebeu o diagnóstico, o médico nos explicou que sons com frequências mais baixas não eram ouvidos por ela, como o gotejar das torneiras e que, possivelmente, ela nunca teria ouvido o canto natural de um pássaro. Quando saímos, do centro auditivo, no dia da aquisição dos aparelhos e entramos no carro para irmos para casa, a Cássia Rachel falou: “oh, escuta. O passarinho tá cantando”, e todos nós paramos para ouvir com ela o passarinho cantar. Quero frisar que o uso do aparelho auditivo não representa para nós a cura de nossa menina, até porque ela não é doente, o que consideramos é a melhora e clareza nos sons ouvidos por ela com o uso dos aparelhos, pois o que queremos não é a normalização dela, pois ela não é anormal, o que queremos e lutamos é que todas as formas de diferenças sejam asseguradas e compreendidas para serem respeitadas, vivemos em um meio social que tem na pluralidade de sujeitos e espaços sua principal característica, então apenas devemos olhar e reconhecer o que já é existente em nós. Em nenhum momento, nós família da Rachel ou médico, impusemos o uso dos aparelhos a ela, o processo foi pautado no respeito ao querer e segurança dela, considerando sempre que não há um único modelo de intervenção para o ensurdecido ou surdo e que surdez configura uma forma diferente de comunicação, de ouvir e falar através da Libras.

Atualmente, a Cássia está no 3º ano do ensino fundamental, estuda em classe regular, com a Professora Maria da Assunção Pinheiro desde o primeiro ano do ensino fundamental, não tem professor acompanhante e nem se faz necessário, mas, apenas este ano, está tendo aula de Libras que é ministrada para a turma toda. A Cássia Rachel nunca estudou em classe especial, tampouco, frequenta o AEE. Nas palavras da professora dela: “a Cássia é extremamente participativa, é empenhada, é esforçada nas aulas”. Embora toda dificuldade, a Cássia já está lendo e consegue transcrever frases, mas devido suas limitações, ela confunde as letras e escreve conforme ela ouve. Dessa forma, a perda auditiva é percebida com a dificuldade de diferenciações nos sons das sílabas. A Cássia é sempre presença confirmada nas apresentações da escola, participa de jograis, de danças e já foi até Miss Simpatia na festa junina da escola e, também, apresentou-se na I Mostra Artístico-Pedagógica de Educação Inclusiva, promovida pela turma de Pedagogia/2015, do Campus Universitário do Tocantins/Cametá.

A cada palavra nova falada, uma música nova cantada, uma conversa em Libras aprendida e ensinada, pois ela ensina os irmãozinhos, que para muitos pode ser algo trivial, para nós, pai dela e eu, os irmãozinhos, a família toda da Cássia Rachel, é uma conquista, comemorada como vitória de todos, pois a inclusão é benéfica a todos e sabemos que com nossa participação

nesse engajamento pela inclusão torna o caminho com menos espinhos e isso pode e deve também ser vivido no cotidiano escolar, bem ressaltado por Mantoan (2003):

Os pais podem ser nossos grandes aliados na reconstrução da nova escola brasileira. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com ou sem deficiências, e não se contentando com projetos e programas que continuem batendo nas mesmas teclas e maquiando o que sempre existiu. (MANTOAN, 2003, p. 30)

Assim, as famílias devem ser o primeiro ambiente de inclusão social vivenciado por nossas crianças, a primeira inspiração de luta por uma educação de qualidade que permita o ingresso, a permanência e o sucesso na trajetória escolar das mesmas, pois a inclusão é movimento, é representatividade, é direito, é diferença, é pluralidade, é igualdade, então, vamos e devemos participar desse processo fazendo dele nossa voz dos anseios ainda não reais, mas possíveis de serem como resultados da coletividade.

Considerações finais

A educação inclusiva, como o trabalhar da formiga, vai, paulatinamente, acontecendo e conquistando espaços e reconhecimento. Mas é gritante a necessidade de incluir e de tornar a escola um espaço de todos e para todos.

A exclusão e a inclusão devem estar em lados distintos da moeda, uma não é continuidade da outra, pois a inclusão é a arma mais poderosa para combater a exclusão, é nisso que devemos acreditar.

O reconhecimento das diferenças traz enriquecimento para o processo educacional, chega de educação elitista, branca, conservadora, que segrega e extingue o que não se molda a eles. Pois a educação não se restringe ao espaço escolar, ela está presente nas mais distintas relações sociais de convivências, como no ensinar a costurar da mãe com os filhos, o pescar, o plantar a mandioca, o produzir a farinha d'água, entre tantos outros que acontecem todos os dias em nossas relações cotidianas.

A educação precisa ser acolhedora, multifacetada, representativa, equânime para todos e todas. As ações pautadas no respeito às diferenças precisam ser rotineiras e presentes no cotidiano escolar e social. Assim, a inclusão se mostra um desafio no sistema de ensino em Oeiras, uma vez que o município não oferece formação continuada para os profissionais da educação em educação inclusiva, há pouca adaptação curricular mesmo as menos significativas, muitas escolas estruturalmente já são os primeiros obstáculos a serem vencidos pelos alunos com deficiência, pouca participação da família na comunidade escolar que só alimenta um ensino deficitário. Nossos

alunos surdos continuam sendo alfabetizados na modalidade oral, o silêncio deles continua sendo ignorado e a não causar inquietação.

A inclusão em meu município parece um sonho distante diante de tantos embargos, mas acredito que sonhos não envelhecem, minha luta nunca deve parar, minha filha, como todas as crianças, merece e tem direito a uma educação inclusiva real, pois eles são reais, não são apenas representações numéricas nos dados dos governos. A inclusão nasce na coletividade, mas como o reflexo de um sistema que cresce no individualismo, ela acaba sendo uma luta travada pelas “minorias”, assim, estamos cientes que essa luta não é aderida por todos, mas aos poucos corajosos, pais, professores, diretores, que não medem esforços para se fazer entender e entender os seus alunos, fica minha saudação, meu obrigada por contribuírem que crianças em suas mais variadas diferenças, como minha filha, tenham sucesso em sua vida escolar. A educação inclusiva é real e é um processo construído por todos nós.

Referências

- BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília: UNESCO, 1948.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.
- BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de junho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil 2003 a 2016**. Brasília, 2016.
- OEIRAS DO PARÁ. Prefeitura Municipal. **Lei Municipal nº 590**, de 11 de maio de 2010. Disciplina a Organização do Sistema de Ensino do Município de Oeiras do Pará e dá outras providências.
- OEIRAS DO PARÁ. Prefeitura Municipal. **Lei Municipal nº 635**, de 24 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação e dá outras providências.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.
- UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. **Holocausto: Um Local de Aprendizado para Estudantes. O Extermínio dos Deficientes**. Disponível em: <<https://www.ushmm.org/outreach/ptbr/article.php?ModuleId=10007683>> Acesso em 20 ago. 2018.

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI/PARÁ

Dayanne Pinheiro Corrêa – UEPA
Alana Paula dos S. Sacramento – UEPA
Cynthia França Cavalcante de Andrade da Silva – UEPA

Resumo

O presente trabalho é um recorte do trabalho de conclusão de curso e busca discutir como se dá o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos e quais as metodologias utilizadas dentro da sala de aula na perspectiva de uma educação inclusiva; problematizando as práticas pedagógicas do docente junto ao aluno surdo. O objetivo dessa pesquisa está em analisar o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos nos anos iniciais do Ensino fundamental em consonância com os objetivos específicos que visam verificar as práticas pedagógicas do professor de Língua Portuguesa, identificar as dificuldades enfrentadas no ensino da língua portuguesa para alunos surdos; discutir as estratégias de ensino na educação de surdos no que se refere a Língua Portuguesa. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a pesquisa bibliográfica e estudo de campo, dividido em duas etapas, sendo a primeira o questionário aberto e a segunda as observações não-participantes em sala de aula, estas últimas forneceram informações necessárias para a coleta de dados que foram apresentadas e analisadas a luz das teorias pautadas em estudos de autores como Quadros; Schmiedt (2006), Caetano; Lacerda; Santos (2011), Pereira (2009) entre outros. Os resultados obtidos nesta pesquisa, apontam que as práticas pedagógicas da entrevistada, bem como, suas estratégias metodológicas ainda estão muito distantes de atender as necessidades do aluno surdo, outrossim às dificuldades que a educadora enfrenta na elaboração de suas aulas de Língua Portuguesa junto ao aluno surdo que se dá pela falta de formação adequada referente à educação de surdo.

Palavras-Chave: Ensino da Língua Portuguesa; educação de surdos; metodologias; práticas pedagógicas.

Introdução

A educação de surdos é marcada por preconceito, equívocos, mas, principalmente, por lutas. Conforme Cavalcanti (2010), hoje ela ganhou o seu lugar na escola comum, conquista essa embasada em Leis que regem todo o Brasil. Atualmente, o aluno surdo tem seus direitos assegurados, o que possibilita a este indivíduo a garantia que todo o cidadão tem, a educação (BRASIL, 1988). Um dos recortes desse universo que é a Educação de surdos, trata do Ensino da Língua Portuguesa em uma perspectiva bilíngue, que consiste na Língua brasileira de sinais (Libras) como primeira língua e o Português escrito como a segunda língua do surdo (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). A dificuldade existente na aprendizagem da Língua Portuguesa pelo aluno surdo ocorre devido a causas inerentes a Surdez. Porém, endente-se, hoje, que elas estão ligadas às metodologias utilizadas que, em grande parte, não há nenhuma diferenciação das que são abordadas com os alunos ouvintes. (PEREIRA, 2009)

Portanto, pode-se dizer que o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos, ainda ocorre por meios semelhantes ao de alunos ouvintes, por vezes, a alfabetização do aluno surdo é constituída pelos mesmos métodos utilizados com crianças falantes da língua portuguesa (QUADROS; SCHMIEDT, 2006), isso pode ocorrer devido à falta de conhecimento por parte do docente sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a educação bilíngue. Uma educação bilíngue, segundo Quadros; Schmiedt (2006), consiste na coexistência de duas línguas dentro de um mesmo espaço, neste caso, a Libras e a Língua Portuguesa dentro do espaço escolar. Então, vê-se aí a necessidade de que seja criada possibilidades para que o surdo tenha conhecimento de tais línguas e, assim, possa exercer sua plena cidadania. Contudo, faz-se necessário uma educação voltada para a inclusão desses indivíduos, em que a comunicação é de extremo valor. É necessário compreender que a criança surda precisa ser atendida de acordo com a sua especificidade e em sua língua e, com base nela, poder aprender outras novas línguas. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

Objetivos

Analisar o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos nos anos iniciais do Ensino fundamental. E especificamente: verificar as práticas pedagógicas do professor de Língua Portuguesa; identificar as dificuldades enfrentadas no ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos; discutir as estratégias de ensino na educação de surdos no que se refere a Língua Portuguesa.

Metodologia

O presente trabalho se desenvolveu, primeiramente, por meio da pesquisa bibliográfica a fim de conhecer o objeto a ser estudado. Tendo como principais fontes de referência autores como Quadros; Schmiedt (2006), Caetano; Lacerda; Santos (2011), Pereira (2009) entre outros. Em seguida, realizou-se a pesquisa de campo em uma escola de periferia do município de Igarapé-Miri/PA que contou com a participação de 1 (uma) professora de língua portuguesa. O sujeito da pesquisa foi selecionado de acordos com os seguintes critérios: 1) ser professor(a) de língua portuguesa; 2) ter pelo menos um aluno surdo em sua sala de aula; 3) lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental; devido isso, apenas uma professora se enquadrou nos requisitos exigidos, enquadrando a pesquisa na modalidade de estudo de caso que “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento [...]” (GIL, 2002, p. 54).

A coleta de dados se deu por meio de um questionário que contou com 20 (vinte) perguntas abertas, uma vez que “possibilita investigações mais profundas e precisas [...]” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 204), seguida de observação não-participante nas aulas de língua portuguesa.

A análise de dados se deu por meio da categorização, separadas e apresentadas, de acordo com as perguntas e as análises correspondentes as observações durante a pesquisa de campo.

A categorização consiste na organização dos dados de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles. Isso requer a construção de um conjunto de categorias descritivas, que podem ser fundamentadas no referencial teórico da pesquisa. (GIL, 2002, p. 134)

Chegou-se a essa categorização a partir da análise das respostas do questionário, com isso identificamos as seguintes categorias, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 1: Categorização

Eixo Temático Central	Categorias	Subcategorias
Ensino da Língua Portuguesa	1. Propostas e estratégias metodológicas para o ensino da Língua Portuguesa.	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias metodológicas; • Suportes para o trabalho docente; • Explicação dos conteúdos; • Forma de avaliar o aluno surdo;
	2. Dificuldades no ensino da Língua Portuguesa.	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades encontradas no trabalho junto ao aluno surdo.

Fonte: elaboração própria.

Contudo, compreendeu-se a análise dos dados em uma abordagem qualitativa, por observar e captar as informações necessárias para essa pesquisa por meio da subjetividade das respostas, uma vez que o propósito da pesquisa não se dá em quantificar os dados, mas, sobretudo, entender o início e as causas do fenômeno.

Perfil do sujeito

Durante a pesquisa de campo, observou-se o perfil da entrevistada, a fim de compreender suas práticas, onde foram selecionados os aspectos mais relevantes a se trazer em discussão. Vamos aqui, atribuir-lhe o nome fictício “Carla”, a fim de proteger a identidade da professora em questão.

Carla é professora de Língua Portuguesa da turma do 1º ano do ensino fundamental de uma escola da periferia do município de Igarapé-Miri, é graduada em Pedagogia e, atualmente, está cursando Letras – Língua Portuguesa e ainda não possui pós-graduação. A entrevistada não respondeu quanto ao tempo de atuação, porém relatou não ter tido o curso de Libras e que é sua primeira experiência com aluno surdo em sala de aula. Posto isto, passamos agora à análise dos dados no intuito de verificar as respostas da entrevistada.

Análise dos Dados

Para melhor explicitar os dados, trazemos em nas categorias as perguntas e respostas do sujeito da pesquisa. Segue abaixo as análises:

Propostas e estratégias metodológicas para o ensino da Língua Portuguesa.

Estratégias metodológicas.

Ao iniciar o levantamento de dados, procurou-se, primeiramente, questionar sobre como se desenvolve a aula de Língua Portuguesa explorando quais as metodologias utilizadas em sala de aula, a fim de refletir sobre elas e buscar analisá-las em uma perspectiva inclusiva, tendo em vista, as pluralidades do aluno surdo, como mostra a seguir:

Quadro 2: Estratégias metodológicas.

Pergunta: 1 Como é a sua aula de Língua Portuguesa? 2 E quais estratégias metodológicas você usa para desenvolver essa aula junto ao aluno surdo?
<p style="text-align: center;">Resposta</p> <p>1 - É uma aula trabalhada as diversidades, como as demais matérias usando estratégias metodológicas. (CARLA, 2018)</p> <p>2 - A mesma das dos alunos ouvintes, visto que se trabalha a enturmação do mesmo com os demais. (CARLA, 2018)</p>

Fonte: elaboração própria.

Segundo a professora, as aulas de Língua Portuguesa são trabalhadas de forma a contemplar a diversidade existente na sala de aula, afirmando, também, utilizar as mesmas estratégias metodológicas para toda a turma, com a justificativa de incluir o aluno com os demais colegas. Nas observações feitas em sala de aula, percebeu-se que a professora, raramente, dirige-se ao aluno surdo e, por não utilizar metodologias diferenciadas, acaba deixando-o à margem do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Caetano; Lacerda; Santos (2011), o professor de alunos surdos precisa pensar suas práticas de acordo com as singularidades do surdo na aquisição e construção do conhecimento quando comparado aos demais alunos ouvintes. Para os mesmos, é essencial a utilização de uma pedagogia diferenciada, considerando que o aluno surdo recebe informações por meios visuais, portanto, mostra-se importante nesse processo o uso em conjunto da Libras com outras ferramentas metodológicas, como slides, jogos, jornais, revistas, TV's, aparelhos eletrônicos, etc., em que exploram de uma forma mais ampla o campo visual a fim de possibilitar a compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Suportes para o trabalho docente.

No próximo quadro, buscou-se saber se a escola oferecia aos docentes suportes adequados para que o trabalho com o aluno surdo fosse desenvolvido, como os recursos visuais que são

necessários para conceder ao aluno uma melhor compreensão do que está sendo ensinado em sala de aula, como pode ser visualizado no quadro a seguir:

Quadro 3: Suportes para o trabalho docente.

Pergunta: Quais suportes a escola oferece para a realização do trabalho docente junto ao aluno surdo?
Resposta - A escola como um ser acolhedor fornece o suporte de permanência de cuidador para os mesmos. (CARLA, 2018)

Fonte: elaboração própria.

Ao analisar a fala da professora, percebe-se que a escola disponibiliza à professora um cuidador como suporte para a realização do seu trabalho junto ao aluno surdo, porém, nas observações durante a pesquisa de campo, constatou-se que a escola, também, disponibiliza recursos visuais como Datashow e impressões, sendo o primeiro, raramente, utilizado pela professora e o segundo é usado constantemente, entretanto, não visa às especificidades do aluno surdo.

Vale ressaltar que o cuidador não se encaixa na perspectiva de uma educação inclusiva quando se fala de educação de surdos, uma vez que o aluno surdo não possui necessidades especiais e sim dificuldades linguísticas devido sua língua materna ser a Libras e da professora a Língua Portuguesa. Com base nesse aspecto, o ideal seria a disponibilização de um intérprete de Libras, para criar possibilidades de comunicação entre o professor e o aluno surdo, uma vez que a função do intérprete se dá em:

Estabelecer a intermediação comunitária entre os usuários da Língua Brasileira de Sinais, interpretando a língua oral para uma língua gestual, e vice-versa, interpretando fielmente, com emoção, sendo mediadora do mediador (SOUSA, 2015, p. 177).

Já o cuidador tem o papel de mediador, facilitador da aprendizagem, auxiliando o aluno com deficiência em suas necessidades educacionais, sociais, motoras, etc.

A principal função do mediador é ser o intermediário entre a criança e as situações vivenciadas por ela, onde se depare com dificuldades de interpretação e ação. Logo, o mediador pode atuar como intermediário nas questões sociais e de comportamento, na comunicação e linguagem, nas atividades e/ou brincadeiras escolares, e nas atividades dirigidas e/ou pedagógicas na escola [...]. Também pode acompanhar a criança ao banheiro, principalmente se estiver com objetivo de desfralde, auxiliando nos hábitos de higiene, promovendo independência e autonomia no decorrer da rotina. (MOUSINHO et al, 2010).

Sendo assim, o ensino da língua portuguesa não é realizado de forma eficaz, por não conseguir repassar os conteúdos, já que o suporte oferecido para o desenvolvimento da aula junto ao surdo se torna ineficiente por não suprir as necessidades de comunicação entre ambos, dificultando o processo de ensino aprendizagem.

Explicação dos conteúdos.

É direito da pessoa surda aprender os conteúdos curriculares na sua própria língua, a Libras. Então, partindo deste fato, procurou-se pesquisar como é feita a explicação dos conteúdos para o aluno surdo, obteve-se a resposta, que pode ser vista no próximo quadro:

Quadro 4: Explicação dos conteúdos.

Pergunta: Quanto à explicação do conteúdo, como acontece?
Resposta - Normalmente como com os alunos ouvintes sendo que utilizamos o cuidador para facilitar o esclarecimento ao surdo. (CARLA, 2018)

Fonte: elaboração própria.

Na resposta da professora, enquanto às explicações do conteúdo, entende-se que elas ocorrem apenas de forma oral e quando surgem dúvidas por parte do aluno surdo, a cuidadora as esclarece. Porém, é de suma importância que este aluno tenha um intérprete para lhe repassar as explicações dos conteúdos.

Nesse sentido, o currículo deveria estar organizado partindo de uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, pois a língua oficial da escola precisa ser desde o princípio, a língua de sinais brasileira (QUADROS, 2004, p. 5-6).

Além do intérprete, a professora poderia fazer uso de recursos visuais para que o aluno seja estimulado ainda mais em seu campo visual, pois é a partir dele que o conhecimento chegará até o mesmo. “[...] para favorecer a aprendizagem do aluno surdo não basta apenas apresentar os conteúdos em Libras, é preciso explicar os conteúdos de sala de aula utilizando de toda a potencialidade visual que essa língua tem”. (CAETANO; LACERDA; SANTOS, 2011, p. 105).

Formas de avaliar o aluno surdo.

Buscando conhecer como se dá a avaliação do aluno surdo em sala de aula, fora indagado a entrevistada como a mesma ocorria, se de forma adaptada as especificidades da Surdez, igual as demais crianças, ou outra. Podemos observar a resposta a seguir:

Quadro 5: Formas de avaliar o aluno surdo.

Pergunta: O que você leva em consideração ao avaliar o aluno surdo?
Resposta - Como a escola dispõe de cuidador se avalia da mesma forma dos demais, com a ajuda do cuidador. (CARLA, 2018)

Fonte: elaboração própria.

Mais uma vez a professora atribui o seu trabalho à cuidadora e ao decorrer das observações percebeu-se que a cuidadora também faz a correção das atividades e das provas do aluno surdo, que assim como os conteúdos não são adaptados, e os critérios usados pela cuidadora ao avaliar o

aluno surdo se dá da mesma forma que a dos alunos ouvintes. Em relação a isso, Brasil (2000) ressalta que o aluno surdo precisa de uma avaliação diferenciada, uma vez que:

A língua de sinais organiza as ideias dos surdos de forma lógica diferente da organização construída por meio do uso da língua portuguesa. Assim, o surdo acaba produzindo uma estrutura gramatical diferente, que se reflete nas atividades escritas. Não é apenas o fato de o surdo não receber informações auditivas que interfere nas suas práticas linguístico-discursivas em português, mas também, o fato de a língua de sinais estar participando ativamente no processo de elaboração discursiva. Ela, portanto, não pode ser desconsiderada ao se elaborar qualquer juízo de valor e critério de avaliação da produção escrita de alunos surdos (BRASIL, 2000, p. 17).

Portanto o professor de Língua Portuguesa não pode se valer dos mesmos meios de avaliação para com o aluno surdo, mas, precisa sobretudo, entender a sua singularidade e considerar os avanços que aos poucos vão se mostrando no processo da aquisição da Língua Portuguesa por meio dos estágios de interlínguas.

Dificuldades no ensino da Língua Portuguesa.

Dificuldades encontradas no trabalho junto ao aluno surdo.

Quando se fala em trabalhar a Língua Portuguesa com alunos surdos, presume-se uma certa dificuldade no ensino e na aprendizagem da mesma, pois são utilizados canais diferentes, na Libras utiliza-se o canal visual-espacial, já no Português o oral-auditivo. Mas, sabe-se, também, como já fora descrito neste trabalho, que a maior dificuldade está na metodologia utilizada para esse ensino que, muitas vezes, não atende às necessidades do sujeito surdo, dificultando, assim, esse processo. Observando essas dificuldades, fora perguntado a professora quais as suas dificuldades ao se trabalhar com o aluno surdo, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 6: Dificuldades encontradas no trabalho junto ao aluno surdo.

Pergunta: Quais as principais dificuldades encontradas durante sua aula de Língua Portuguesa junto ao aluno surdo?
Resposta - Eu não encontro dificuldades porque disponho de cuidadora durante minhas aulas. (CARLA, 2018)

Fonte: elaboração própria.

Conforme afirma a professora, ela não encontra dificuldades no trabalho junto ao aluno surdo por contar com o auxílio da professora cuidadora, contudo, durante as observações em sala, percebeu-se que a professora tem dificuldades em ministrar as aulas quando a cuidadora precisa de ausentar, essa dificuldade é notória em seu relato onde afirma “quando a cuidadora falta eu me sinto perdida com ele” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018),

Algumas dificuldades se evidenciam quando se trata da disciplina de Língua Portuguesa. O professor se sente impotente diante de um contexto que foge ao seu domínio de interação comunicativa. A realidade que ele encontra é a de alunos que, como estrangeiros, não se comunicam através da mesma língua (PINTO, 2011, p. 32).

O auxílio de um cuidador em sala de aula é um ponto muito importante para o desenvolvimento do aluno com deficiência (embora nos casos de Surdez não se necessite de um cuidador e sim de um intérprete). A parceria entre esses sujeitos é de suma importância, porém, esses papéis não podem ser confundidos, como diz Panutti; Souza; Valente (2015) “o professor de apoio deve ser encarado como um profissional que assume o papel de auxiliar na inclusão do aluno com deficiência e não o papel de professor principal da criança”.

Notou-se que os obstáculos detectados no ensino da Língua Portuguesa, também, ocorrem devido a professora não se dispor a buscar metodologias de ensino diferenciadas para a realização do seu trabalho junto ao aluno surdo, ao contrário, se abstém de suas responsabilidades na educação do aluno surdo, atribuindo esse papel, unicamente, à cuidadora.

Considerações Finais

Este trabalho possibilitou entender como se dá o Ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos no município de Igarapé-Miri/PA e quais as metodologias utilizadas pelo docente junto ao aluno surdo em sala de aula. Com isso, pode-se perceber a necessidade de uma pedagogia diferenciada que possibilite ao aluno surdo uma educação bilíngue.

Percebeu-se, também, que a prática pedagógica da entrevistada ainda está muito distante da necessidade que a educação de surdos requer por não contemplar uma educação bilíngue, ideal para a aprendizagem do aluno surdo. Enquanto as estratégias de ensino, entendeu-se que estas, também, ainda não atendem o sujeito surdo em suas especificidades, como por exemplo, a utilização da pedagogia visual e a presença da mesma em conjunto com a Língua de Sinais, assim como a falta de uma intérprete de Libras, pois o aluno surdo dispõe apenas de cuidadora.

Observou-se, também, que a docente encontra dificuldades para ministrar suas aulas junto ao aluno surdo quando não há a presença da cuidadora, isso ocorre, em grande parte, porque ela não possui formação suficiente para atuar como uma mediadora do processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos. Para finalizar, a partir dos conteúdos desenvolvidos para este trabalho, é possível notar que o ensino da Língua Portuguesa, ainda é muito prejudicado pela falta de formação adequada dos profissionais que atuam na área da surdez. Através desta pesquisa, pode-se desenvolver estudos mais aprofundados sobre o impacto dessa falta de formação na aprendizagem escolar do aluno surdos nas disciplinas em geral.

Referências

- BRASIL. **Adaptações Curriculares de Pequeno Porte**. Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2000.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.
- CAETANO, Juliana Fonseca; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: Universidade Federal de São Carlos. **Língua brasileira de sinais – Libras: Uma introdução**. São Carlos – SP, 2011. P. 101-116
- CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. **Fundamentos da Educação de Surdos**. In: Evangelina Maria Brito de Faria; Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante. (Org.). Língua Portuguesa e Libras: Teorias e Práticas. 1ª ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, v. 1, p. 85-112.
- GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas S. A. 2002.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas S.A. 2003.
- MOUSINHO, R; SCHMID, E; MESQUITA, F; PEREIRA, J; MENDES, L; SHOLL, R & NÓBREGA, V. **Mediação Escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões**. Revista de Psicopedagogia, São Paulo, vol 27, nº 82, 2010, p. 02-08. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S010384862010000100010&script=sci_arttext>. Acesso em: 18 de maio de 2018.
- PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. (Org.). **Leitura, Escrita e Surdez**. 2º ed. São Paulo. 2009.
- QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: efeitos de modalidades e práticas pedagógicas**. Publicado no livro pós-congresso “Temas em Educação Especial IV”, EDUFSDCar, 2004. P. 5-6.
- PANUTTI, Maísa. SOUZA, Fabiola Fleischfresser de. VALENTE, Pedro Merhy. O Papel Do Professor De Apoio Na Inclusão Escolar. In: Encontro Nacional De Educação. XII., 2015, Paraná. **Formação de Professores, complexidades e trabalho docente**. Paraná: 2015, p. 10876-10885.
- PINTO, Veridiane. O Currículo e as adaptações curriculares. In: _____. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas**. Itajaí – SC: UNIVALI, 2011. 144 f. Dissertação (Mestrado em Práticas Docentes e Formação Profissional) – Programa de pós-graduação em educação. Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí – SC, 2011. P. 32
- QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- SOUZA, Viviane. **A importância do papel do intérprete de libras no processo de aprendizagem do aluno surdo em sala de aula nas escolas de ensino comuns**. Cadernos da Fucamp, v.14, n.20, 2015.

O ENSINO DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS: A PRÁTICA DOCENTE EM UMA ESCOLA DE MOJU-PA

Cyntia França Cavalcante de Andrade da Silva – UEPA

Leiliane Matos de Oliveira – UEPA

Lauro dos Reis Costa Neto – UEPA

Resumo

Este artigo apresenta a pesquisa realizada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade do Estado do Pará e teve como principal objetivo analisar o ensino de Matemática para alunos surdos, os saberes e as práticas docente, articulando a Educação Matemática Inclusiva aos preceitos dos estudos culturais dos surdos e visando refletir sobre suas ações dentro de sala de aula com alunos surdos inclusos. Nessa perspectiva, as escolas devem receber a todos, seja este com ou sem deficiência e se ajustar as necessidades de cada aluno respeitando suas especificidades. A pesquisa se deu pelo levantamento do referencial teórico para dar subsídio à exploração e de pesquisas de campo de cunho qualitativo realizada em uma escola inclusiva no município de Moju/PA. O sujeito da pesquisa foi um professor de matemática que ministra suas aulas em sala de aula com alunos surdos inclusos, através de observações e por meio de questionário, o qual avaliamos com precisão a prática do professor dentro de sala de aula, após essa análise, deu-se procedimento à categorização dos termos pertinentes em eixos temáticos, com categorias de acordo com o discurso do professor com intuito de contemplar a linha de reflexão desenvolvida em nossa pesquisa.

Palavras-chave: Surdez. Educação de Surdos. Educação Matemática. Prática Docente.

Introdução

Com política da educação inclusiva os surdos passaram a ser uma realidade efetiva em sala de aula, a qual os leva a ser inseridos no contexto educacional ambiente este que agrega as mais variadas realidades, segundo a Declaração de Salamanca

O princípio orientador deste Enquadramento da Ação consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (UNESCO, 1994, p. 6).

Nessa perspectiva, as escolas devem receber a todos, seja este com ou sem deficiência e se ajustar as necessidades de cada aluno respeitando suas especificidades. Ainda nesta realidade, a Declaração, também, prevê que cada instituição deve buscar estratégias de ensinar com êxito as crianças com deficiência.

Assim, a escola inclusiva se caracteriza no contexto supracitado, contudo “o desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada

nas crianças, susceptível de as educar a todas com sucesso, incluído as que apresentam graves incapacidades” (UNESCO, 1994, p. 6).

Outra Legislação que ampara as pessoas com deficiência é a Lei 13.146/15, Lei Brasileira de Inclusão – LBI, que em seu Art. 27 afirma que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado 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 (BRASIL, 2015, p. 34).

Diante da realidade da política de inclusão, os surdos não poderiam ficar de fora, estão incluídos em salas de aula regulares no intuito de receber a educação com qualidade como prevê a Lei. Ainda para corroborar, em seu Art. 28, inciso V pede a

Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino (BRASIL, 2015, p. 35).

Assim, a legislação prevê que a educação da pessoa com deficiência seja de modo individualizado e que atendam suas especificidades para que, assim, auxilie em sua participação e favoreça a permanência no contexto educacional. Deste modo, na educação de surdos as metodologias precisam ser diferenciadas, já que são não usam o recurso da audição.

O Decreto 5626/05 no Art. 2 diz que “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, p. 1). Por ser um ser visual, o aluno surdo vai precisar de outras formas para ter acesso às informações.

Com essa realidade, os professores precisam repensar suas práticas e buscar estratégias para que suas aulas possam alcançar a todos com ou sem deficiência como está posto na LBI Art. 28, inciso IX o qual pede a “adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência” (BRASIL, 2015, p. 35).

Assim, ao pensarmos na educação de surdos, precisamos conhecer as práticas dos professores atuantes em sala de aula com a presença de alunos surdos, principalmente do professor de matemática que trabalha com ciências exatas e que em alguns casos se prende as aulas expositivas orais, dificultando assim acesso ao surdo. Deste modo, surge a problemática: Quais os saberes e as práticas metodológicas do professor de matemática ao ministrar sua disciplina em uma sala de aula com alunos surdos inclusos?

Diante do exposto temos como objetivo geral analisar os saberes e as práticas metodológicas do professor de matemática ao ministrar sua disciplina em uma sala de aula com alunos surdos inclusos, a fim de refletir sobre as reais necessidades de aprendizagem do aluno surdo. Tendo como objetivos específicos assinalar os saberes do professor de matemática sobre a educação de surdos, identificar as metodologias empregadas pelos professores de matemáticas no contexto da educação de surdos e analisar as práticas metodológicas utilizadas nas aulas de matemáticas em sala de aula com alunos surdos inclusos.

Posto isto, esta pesquisa se justifica pela necessidade de refletir sobre os saberes da educação de surdos que o professor de matemática possui e conhecer as estratégias educacionais utilizadas por ele em suas aulas com alunos surdos inclusos. Além disso, justifica-se, também, por ser uma forma de apresentar as metodologias utilizadas e analisá-las dentro do que a Lei sugere.

Metodologia

Para subsidiar a pesquisa com levantamentos críticos sobre a prática docente do professor de matemática em sala de aula com alunos surdos inclusos, realizou-se, primeiramente, uma etapa voltada para questões teóricas relativas ao tema/problema aqui delimitado e posteriormente foi complementada por uma pesquisa de campo de cunho qualitativo tendo como finalidade analisar os saberes e as práticas metodológicas do professor de matemática ao ministrar sua disciplina em uma sala de aula com alunos surdos inclusos, a fim de refletir sobre as reais necessidades de aprendizagem do aluno surdo.

O lócus da pesquisa se deu em uma escola inclusiva no município de Moju, com um professor de matemática que ministra suas aulas em sala de aula com alunos surdos incluso, o qual se disponibilizou para participar da pesquisa.

Para o coletarmos os dados, utilizamos como instrumento o questionário, pois segundo Oliveira (2008, p. 83) pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador (a) deseja registrar para atender os objetivos de seus estudos.

Como tratamento dos dados utilizamos o método da categorização proposto pela análise de conteúdo, esta, segundo Franco (2008)

Assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação. (FRANCO, 2008, p. 12-13)

Assim, estas foram as principais metodologias abordadas na pesquisa para que pudéssemos identificar e analisar a prática docente do professor de matemática em sala de aula com alunos surdos inclusos no município de Moju.

Resultados e discussão

A partir do levantamento bibliográfico, foi possível a seleção de material para leitura, análise e sistematização, dado indispensável para o amadurecimento teórico. A fase inicial da pesquisa foi imprescindível para entender os conceitos fundamentais referente à educação de surdos, o ensino da matemática e a prática docente, para o domínio teórico necessário na interpretação dos dados que seriam coletados na pesquisa de campo.

Posteriormente, iniciou-se a pesquisa de campo, como já assinalado, a pesquisa aconteceu em uma escola no município de Moju a qual avaliamos com precisão a prática do professor dentro de sala de aula. No primeiro momento, houve a observação e já foi notório que o professor de matemática não compartilhava da ideia de adaptações em suas aulas para assim atender as especificidades de seus alunos surdos, não reconhecendo a condição da pessoa surda, dificultando o aprendizado.

Durante a análise dos dados, deu-se procedimento à categorização dos termos pertinentes em eixos temáticos, a seguir apresentaremos categorias de acordo com o discurso do professor com intuito de contemplar a linha de reflexão desenvolvida em nossa pesquisa, constatamos três eixos temáticos que permeiam a prática docente do professor de matemática o qual pesquisamos. Assim, começamos com o primeiro eixo.

O intérprete de Libras no processo ensino-aprendizagem

O intérprete de Libras educacional é o profissional que atua como intérprete de língua de sinais na educação. É a área de interpretação mais requisitada atualmente, ele é o mediador da aprendizagem ao interpretar a fala do professor e traduzir os conteúdos apresentados nos livros, para a língua de sinais usada pelos alunos surdos. Cristina Lacerda (2006) enfatiza que:

[...] o objetivo último do trabalho escolar é a aprendizagem do aluno surdo e se desenvolvimento em conteúdos acadêmicos, de linguagem, sociais, entre outros. A questão central não é traduzir conteúdos, mas torná-los compreensíveis, com sentido para o aluno. Deste modo, alguém que trabalhe em sala de aula, com alunos, tendo com eles uma relação estreita, cotidiana, não pode fazer sinais – interpretando – sem se importar se está sendo compreendido, ou se o aluno está aprendendo. Nessa experiência, o interpretar e o aprender estão indissolúvelmente unidos e o intérprete educacional assume, inerentemente ao seu papel, a função de também educar o aluno. (LACERDA, 2006)

Este destaque de Lacerda (2006) nos leva a refletir que o intérprete educacional exerce também o papel de educador, não assumindo a função do professor, mas auxiliando o processo,

como a autora justifica, de maneira harmoniosa, consideramos o intérprete como professor colaborador na turma, exercendo a função de co-ensino. Segundo Cristiana Lacerda (2013) o professor regente e o intérprete devem trabalhar juntos para desenvolver um plano de metas que atenda todas as necessidades dos alunos surdos.

O diálogo entre o professor e aluno surdo só acontece de forma plena quando o primeiro adquire a Libras como L1 ou o segundo obtém o português como L2 (LACERDA, 2000). Quando isso não ocorre, o papel do intérprete é imprescindível na manutenção da comunicação entre ambos (CABRAL; CÓRDULA, 2017).

Diante da observação feita durante a pesquisa, observamos que a escola em questão oferece o intérprete de Libras, o que causa uma certa comodidade ao professor para realização de atividades adaptadas, o qual relata que “sem a ajuda do intérprete as aulas seriam ainda mais difíceis” (PROFESSOR ENTREVISTADO, 2017). Para corroborar com isso perguntamos ainda: Que estratégias metodológicas você usa para desenvolver sua aula junto ao aluno surdo? E o professor respondeu: *Como temos professor intérprete, trato como ele as estratégias* (PROFESSOR ENTREVISTADO, 2018)

A partir da observação em sala de aula, vimos que o professor coloca o profissional intérprete como o principal responsável pelo ensino dos alunos surdos, na medida em que ele só se preocupa com os alunos ouvintes em sala, o que o sobrecarrega, pois este assume outra função, função essa que deveria ser do professor regente. Por isso, reforçamos a importância da parceria entre professor e intérprete para que se ampliem as possibilidades de construção de conhecimento dos alunos, ou seja, para que os alunos surdos tenham uma educação de qualidade e acessível.

Ensino da Matemática

Os professores necessitam mobilizar seus conhecimentos, reformular suas metodologias, repensar suas práticas em sala de aula, buscando encontrar uma forma que facilite a aprendizagem do aluno, que faça com que o educando desenvolva seu intelecto, respeitando suas especificidades. É necessário compreender como eles constroem seu conhecimento para assim nos tornar mediadores desse processo, como auxiliares dessa construção.

Acrescentamos que além do saber do conteúdo e da língua de sinais são necessários os saberes da inclusão e da reflexão. E para destacar essa importância citamos Paixão (2010) quando diz:

O professor reflexivo, dentre outros aspectos, precisa problematizar a existência do aluno diferente, real, e quem sabe assim contribuir na prática de professores mais flexíveis e reflexivos às adversidades do contexto social educacional. Pois hoje, estamos discutindo os saberes para incluir aluno surdo, mas amanhã a discussão para novos saberes pode e deve ser outra, e assim o professor precisa estar ciente de que não estará preparado para saber trabalhar com esse ou aquele

aluno, mas que está apto para investigar esses saberes a partir de sua própria prática e/ou experiência. (PAIXÃO, 2010, p. 155)

Segundo Santos (2004) é preciso que qualquer profissional tenha, obviamente, conhecimento sobre seu ofício, mas é mais importante que ele saiba, com competência, mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação.

Para identificarmos como ele trabalha com aluno surdos, fizemos a seguinte pergunta para o professor: De que forma o assunto na aula é repassado e trabalhado? (Materiais didáticos: livros, textos, cópia do quadro, etc? E sua resposta foi: *Da mesma forma que aos alunos “normais”!* (PROFESSOR ENTREVISTADO, 2017). Ainda para reforçar perguntamos: O Material didático, é adaptado para o Aluno Surdo? Ele respondeu: *No caso, dos nonos anos não* (PROFESSOR ENTREVISTADO, 2017). Assim, percebemos que o professor não faz adaptações necessárias aos alunos surdos, o que torna quase inviável o processo de ensino aprendizagem desse sujeito.

O ensino da matemática em sala de aula para alunos surdos deve ser mediado com a realização de atividades adaptadas para que atenda às necessidades dos educandos. É importante, como professor, pensar em uma prática diferenciada “que atenda às necessidades dos alunos surdos que se encontram imersos no mundo visual e aprendem, a partir dele, a maior parte das informações para a construção de seu conhecimento” (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013, p. 186).

O professor não utiliza materiais didáticos adaptados para seus alunos surdos e utiliza a mesma metodologia para alunos surdos e ouvintes o que vai contra não só com a citação acima, mas também ao Decreto 5626/05 ao se referir ao trabalho docente no contexto da educação de surdos em seu parágrafo 1º inciso III pede que o “d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos” (BRASIL, 2005. p. 4).

Saberes sobre a Educação de Surdos

Sabemos que Educação de surdos vem conquistando seu espaço, principalmente, com o reconhecimento da Libras como língua da comunidade surda com a Lei 10.436/02. Diante dessa Legislação, busca-se, atualmente, compreender como esse reconhecimento está configurado em sala de aula com surdos inclusos, como esses professores em sua prática docente utilizam das estratégias para ministrar suas aulas com os alunos surdos em sala

Quando nos referirmos a uma educação inclusiva como aberta às diferenças, legitimamos o que queremos extinguir com a inclusão nas escolas, ou seja, excluimos toda e qualquer possibilidade de agrupar alunos e de identificá-los por uma de suas características, por exemplo, a deficiência, valorizando alguns em detrimento de outros. Neste sentido, entendo que é um desafio para todos os docentes atuarem com a diversidade humana que existe numa sala de aula, como apontado por Correia (2008).

Pensando nisso, questiono: que dificuldades os professores que ensinam matemática enfrentam para atuar numa sala de aula rica de dessemelhantes, muitas vezes superlotada, e sem o devido preparo? E mais ainda, que desafios enfrentam para ensinar Matemática para alunos com surdez? Que conhecimentos o professor que ensina matemática precisa ter para atuar com aprendizes com surdez? A forma de abordar e trazer a temática da surdez para a discussão pode tomar numerosos caminhos. Poderia iniciar falando da formação insuficiente dos professores que ensinam matemática, mostrando que é mesmo um imenso desafio para a educação. (CORREIA, 2008, p. 22).

Para identificar o conhecimento que o professor possui a respeito da educação perguntamos ao professor: Quais seus conhecimentos sobre a educação de surdos? (Pedagogia visual, Educação Bilíngue etc.) e ele respondeu: *Nenhum* (PROFESSOR ENTREVISTADO, 2017). Perguntamos ainda como você se vê diante do processo de ensino e aprendizagem junto ao aluno surdo? E o professor respondeu: *Vejo que preciso melhorar muito, haja vista que não me sinto preparado para atender a esse aluno* (PROFESSOR ENTREVISTADO, 2017).

O professor afirma que o ensino da matemática para alunos surdos é um desafio devido à falta de preparo para ensinar o público surdo, falta de conhecimento na área de Libras e educação de surdos, sendo essas uma das explicações pelo qual ele não utiliza materiais didáticos adaptados para seus alunos com surdez.

Diante da política de inclusão, o professor reconhece que deveria ter “no mínimo um curso de Libras” e que precisa melhorar bastante nesse quesito para que consiga desenvolver um bom trabalho e que os alunos tenham educação de qualidade. Paulo Freire (1985), em seus estudos relata que o professor deve, primeiramente, saber sobre a sua realidade, para só então buscar transformá-la. Portanto, torna-se necessário que o professor seja conhecedor da educação de surdos e da área de Libras para que então mude suas práticas e a educação inclusiva passe a ser real dentro da sala de aula.

Considerações finais

De posse de todos os dados dos saberes e práticas do professor no ensino da matemática, a pesquisa revela o modo como a inclusão educacional vem sendo conduzida, considerando os processos de formação do docente de matemática do município de Moju. Percebeu-se que há uma lacuna na formação conceitual sobre a surdez, o surdo e a Libras.

Como visto, os profissionais conhecem as demandas para a inclusão educacional dos surdos, no entanto, desenvolvem práticas pouco fundamentadas nas necessidades apresentadas pelo público, por isso enfrentam severas dificuldades para ensinar. Partindo de um âmbito mais amplo, observamos a escola como um ambiente que apesar das leis que não amparam a educação

de surdos, até o presente momento não oferece recursos necessários e ambientes favoráveis para a aprendizagem mais eficaz dos alunos surdos.

O conceito de educação inclusiva é real, porém, nos faz questionar se as instituições estão indo além deste conceito. Sabemos que inclusão é mais que ter um aluno com deficiência dentro de sala de aula, é necessário metodologias e estratégias para que possa caminhar à luz da inclusão.

Assim, consideramos importante que haja uma intervenção na escola inclusiva no município de Moju, a qual oferte aos seus professores e a todos que compõe o corpo docente, formações como curso de Libras, oficinas de jogos e brincadeiras de cunho pedagógico, para que o professor conheça mais sobre a importância da inclusão, fazendo com que o mesmo consiga utilizar métodos que ajudem o aluno surdo a ter uma educação de qualidade e igualitária.

Referências

- UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais**. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2017.
- BRASIL, **Lei N° 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 26 mar.2017.
- BRASIL. **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004.../2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 26/03/2017.
- CABRAL, R. M.; CÓRDULA, E. B. L. **Os desafios no processo de alfabetização de surdos**. Revista Educação Pública, Cecierj, Rio de Janeiro, v. 17, nº 5, 2017
- CORREIA, L. M. **Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008. dez. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 03 ago. 2017.
- CORREIA, L. M. **Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2008.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3.ed. Brasília: Liber Livro, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 14. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A 1985.
- LACERDA, Cristina B. Feitosa de. SANTOS, Lara Ferreira dos. CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para ensino de alunos surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2013, p.185-200.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Cadernos CEDES, v.26, n. 69, p. 163-184, maio/ago.2006.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa?** Petrópolis - RJ: Vozes, 2008.
- PAIXÃO, Natalina do Socorro S. M. **Saberes de Professores que Ensinam Matemática para Alunos Surdos Incluídos na Escola de Ouvintes**. 2010. 212 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Pará, Belém.
- SANTOS, C. R. **Ética, moral e competência dos profissionais da educação**. São Paulo: Avercamp, 2004. 116 p.

O INTÉRPRETE DE LIBRAS EM UMA ESCOLA INCLUSIVA EM MOJU-PA

Cyntia França Cavalcante de Andrade da Silva – UEPA

Lauro dos Reis Costa Neto – UEPA

Leiliane Matos de Oliveira – UEPA

Resumo

Este trabalho apresenta a pesquisa em andamento realizada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade do Estado do Pará que teve como objetivo principal analisar a atuação do profissional intérprete de Libras no intuito de verificar qual sua real função e como ele trabalha efetivamente na escola inclusiva diferenciando a sua atuação do professor regente da sala de aula inclusiva. Tendo em vista, que a mesma se vê equiparada com a do professor regente em sala. Dessa forma, a pesquisa se sucedeu pelo levantamento do referencial teórico para subsidiar a exploração e de pesquisas de campo de cunho qualitativo realizadas a priori em uma escola inclusiva de Moju/PA. O sujeito da pesquisa, até então, consiste em um intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que realiza o processo de tradução da língua portuguesa para a Libras, assim vice-versa, para dois alunos surdos inclusos em sala de aula. A obtenção de dados será através de observações, posteriormente, realizadas em sala e questionário direcionado ao intérprete de Libras. Portanto, essas serão as principais metodologias abordadas na pesquisa para que haja a identificação e análise do papel do intérprete de Língua de Sinais (ILS) em sala de aula inclusiva.

Palavras-chave: Intérprete de Libras. Educação de surdos. Educação especial. Inclusão.

Introdução

Com a educação inclusiva, os alunos surdos estão inseridos em sala de aula, a qual a língua da comunidade majoritária é a língua portuguesa, deixando-os à margem no processo educacional já que sua língua materna é a Libras (Língua Brasileira de Sinais). Esse cenário só começa a mudar a partir da Lei 10.436/02 que reconhece “como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002, p. 1). Dessa forma, a mesma reconhece a Libras como língua da comunidade surda do país trazendo o reconhecimento linguístico para os surdos, reforçando a inserção do intérprete de Libras nas salas de aula para mediar a comunicação.

Diante desta realidade a qual coloca a Libras como parte fundamental do processo educacional dos surdos, o intérprete adentra neste cenário e passa a ser um personagem indispensável quando temos surdos falantes desta língua, já que este “traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita)”. (QUADROS, 2004, p. 11)

Desta forma, entende-se, portanto, que a presença do intérprete de Libras é necessária e garantida legalmente para os educandos surdos, a fim de que estes permaneçam nas instituições de ensino, porém o seu papel enquanto profissional não está bem definido dentro da própria instituição. Com isso, surgem questões que precisam ser esclarecidas (e dificuldades a serem superadas), dentre as quais podemos destacar: qual a função do intérprete educacional em sala? O

que pede a legislação no que se refere ao intérprete de Libras? Qual a relação que o professor deve estabelecer com este intérprete? Como o professor pode trabalhar junto com este profissional sem que um transfira sua responsabilidade para o outro? De que forma o entrosamento entre professor e intérprete de Libras pode contribuir para o desempenho do aluno surdo?

A pesquisa possui como objetivo geral analisar a atuação do profissional intérprete de Libras no intuito de verificar qual sua real função e como ele trabalha efetivamente na escola inclusiva diferenciando a sua atuação do professor regente da sala de aula inclusiva no município de Moju. E como objetivos específicos: elucidar o papel do intérprete de Libras no contexto da educação inclusiva; analisar a relação entre professor-intérprete e aluno surdo na sala de aula inclusiva; identificar suas dificuldades em sua atuação em sala de aula; discriminar as funções do professor regente e do intérprete de Libras em sala de aula.

Assim, para melhor embasarmos a pesquisa trazemos alguns debates que se fazem necessários para compreender a necessidade deste profissional intérprete de Libras no contexto inclusivo.

O surdo e o contexto educacional

No Brasil, a legislação sobre os surdos é vigente e de forma extrema. Isto faz perceber a presença de uma série de legislações que não foram criadas para exclusão, mas para o pleno direito à diferença. Estas leis estabelecem alguns fatos obrigatórios, por exemplo a educação especial, a educação inclusiva que, mesmo não garantindo o acesso à cultura surda, garantem o direito à educação. Existe, também, legislação que estabelece o momento de uso pleno do direito cultural de acordo, seja ela Constituição Brasileira, seja com as demais leis educacionais.

Sabemos que Educação de surdos vem conquistando seu espaço principalmente com o reconhecimento da Libras como língua da comunidade surda com a Lei 10.436/02. Diante dessa Legislação, busca-se, atualmente, compreender como esse reconhecimento está configurado em sala de aula com surdos inclusos, como esses professores em sua prática docente utilizam das estratégias para ministrar suas aulas com os alunos surdos em sala.

Para Mendes (2006) a política para escola inclusiva é controversa. Segundo esse autor, a inclusão se concretiza com base na idealização de uma escola para todos, que prioriza a convivência com a diferença, porém imersa nas contradições do próprio sistema neoliberal, despreza as particularidades dos estudantes em prol da homogeneização em torno do padrão

Ao nos referirmos a uma educação inclusiva como aberta à diferenças, legitimamos o que queremos extinguir com a inclusão nas escolas, ou seja, excluímos toda e qualquer possibilidade de agrupar alunos e de identificá-los por uma de suas características, por exemplo, a deficiência, valorizando alguns em detrimento de outros. Desse, entendemos que é um desafio para todos os

docentes atuarem com a diversidade humana que existe numa sala de aula. A Educação deve ser para todos, como apontado por Sá (2011).

A escola é um direito de todos, mas não a mesma escola, não a mesma proposta, pois a mesma escola não atende às necessidades e especificidades de todos. O “direito de estar” deve ser preservado, mas ele não resolve. O que resolve é deslocar o foco do ambiente e colocar o foco no estudante, na pessoa. O que resolve é envidar todos os esforços para maximizar o aprendizado, é tornar a escola significativa para todos, é atender ao que sinalizam os especialistas das áreas (que têm sido tão desprestigiados) e os achados científicos. (SÁ, 2011, p. 17).

Assim, surgem os questionamentos neste contexto inclusivo, trazendo inquietações perante a inclusão dos surdos em salas regulares. Suas peculiaridades estão marcadas pela sua língua, a Libras que é visual-gestual “ela desempenha todas as funções de uma língua oral e, como tal, poderia ser usada para cumprir, o papel que linguagem oral tem na criança ouvinte” (MOURA, 2013, p. 15). Esta difere da língua portuguesa que é oral-auditiva, sendo essa especificidade linguística que vai fazer a diferença no momento da aula, pois uma língua sonora não chega em um aluno surdo, “o surdo mesmo que ele e sua família não saibam da sua surdez, irá usar um canal para ter acesso às informações do mundo: o canal visual” (MOURA, 2013, p. 15).

Tal educação pautada em práticas terapêuticas fizeram os surdos buscar a normalidade procurando assim ser como os ouvintes. As instituições de ensino tendenciaram para uma educação baseada na normalização, buscando tornar todos “iguais”. Essa compreensão de normalidade para Skliar (2006) possui “em sua origem, a pretensão de ordenar a desordem originada pela perturbação dessa outra invenção, dessa outra fabricação, dessa outra produção que chamamos habitualmente de “anormalidade” (SKLIAR, 2006, p. 17).

Assim, quando falamos de surdos, nesse processo a surdez se torna uma marca que vai determinar sua aprendizagem tomando como referência o ouvinte buscando o perfil de normalidade (LOPES, 2011). É essa normalidade que fez a educação dos surdos ser impregnada de representações negativas que vão refletir diretamente na sala de aula. É essa normalidade que buscamos desconstruir. O processo de reconstrução de uma educação diferenciada vai passar por mudanças importantes no contexto educacional. Então, é nesta conjuntura que o intérprete vai entrar em cena.

O intérprete na mediação no processo de construção da aprendizagem

Como a política educacional de inclusão tem se expandido cada vez mais em nosso país, é perceptível uma inserção nos âmbitos educacionais sem qualquer cuidado especial, em que o fracasso de experiências de aprender é mais numeroso que aquele das vivências de sucesso. Skliar (2013) menciona três tipos de justificações para esse fracasso. Em primeiro lugar

a questão biológica, tendo em vista o fator natural, em que o surdo é tido como incapaz devido a sua deficiência. Em segundo lugar, a culpa dos professores ouvintes “[...] acerca do que é o sujeito surdo, quais são seus direitos linguísticos e de cidadania, [...], quais as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação com os alunos surdos” (Skliar, 2013, p.18). Por fim, em terceiro lugar, as limitações dos métodos de ensino, dificultando e desmerecendo a modalidade de comunicação e linguagem do aluno surdo.

Todavia, a partir da necessidade de um profissional capacitado, falante da língua e conhecedor das “identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos” (Skliar, 2013, p. 30), houve a inserção do profissional intérprete da Língua Brasileira de Sinais que, segundo FENEIS (2006 apud LACERDA, 2009, p. 29), “[...] precisa ser a voz do surdo e a voz do ouvinte”. Dessa forma, percebemos a responsabilidade deste profissional de ser o canal de comunicação, mediando as “relações entre professor/aluno surdo, aluno ouvinte/aluno surdo nos processos de ensino/aprendizagem” (LACERDA, 2009, p. 34).

Nesse contexto é que a experiência com intérpretes de língua de sinais em sala de aula começa a surgir. Essa prática, ainda recente em nosso país, pouco conhecida e divulgada, merece atenção e reflexão, buscando desvendar suas possibilidades e limitações frente às necessidades educacionais dos alunos surdos.

Metodologia

O objeto desta pesquisa é atuação do intérprete de Libras numa escola inclusiva, é uma pesquisa de campo de cunho qualitativo. O lócus será, a priori, uma escola inclusiva e os sujeitos da pesquisa serão intérpretes de Libras que atuam em sala de aula inclusiva. Para subsidiar a pesquisa com levantamentos críticos sobre a atuação do Intérprete de Libras em uma escola inclusiva, realizou-se, primeiramente, uma etapa voltada para questões teóricas relativas ao tema/problema aqui delimitado e, posteriormente, fizemos as primeiras observações. Complementada por uma pesquisa de campo de cunho qualitativo que “ responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode e nem deveria ser quantificado” (MINAYO, 2012, p. 21).

Para darmos continuidade às questões éticas, construiremos o Termo de Livre Consentimento Esclarecido – TCLE para que os participantes da pesquisa tenham conhecimento e dê autorização para publicarmos os resultados posteriormente. Em seguida, para a coleta de dados será aplicado um questionário, pois segundo Tavora; Bentes, (2011) “o questionário é um procedimento de coleta de dados, em que as informações escritas pelo informante estão carregadas de experiências socioculturais que antecedem ao encontro pesquisador informante”

(TAVORA; BENTES, /2011, p. 112). Após a coleta de dados, será realizado o tratamento dos dados a partir da categorização baseado no conceito de Franco (2008). Ela afirma que a

Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação (FRANCO, 2008, p. 12-13).

Após delinear nossas pretensões metodológicas, iremos apontar, a seguir, algumas primeiras impressões de nossa pesquisa, já que ainda está em andamento.

Resultados parciais

Trazemos algumas observações já feitas e alguns conceitos que se fazem necessários para o andamento de nossa pesquisa.

Para iniciarmos, apresentamos, primeiramente, a definição do profissional intérprete de Libras de Quadros (2004, p. 7). Ela afirma que o intérprete de língua de sinais é a

Pessoa que interpreta de uma dada língua de sinais para outra língua, ou desta outra língua para uma determinada língua de sinais”. Ela ainda afirma que com a atuação deste profissional em sala, enfatiza a “adequação da estrutura física da sala de aula, a disposição das pessoas em sala de aula, a adequação da forma de exposição por parte do professor. (QUADROS, 2004, p. 63).

Este profissional é fundamental para a educação de surdos, haja vista que sem ele os surdos não a chance de acompanhar as aulas que são dadas na modalidade oral. Para Lacerda; Bernardino (2009),

Quando se insere um intérprete de língua de sinais em sala de aula, abre-se a possibilidade de o aluno surdo poder receber a informação escolar em sinais, através de uma pessoa com competência desta língua. O Acesso e o contato com essa língua na escola pode favorecer o desenvolvimento e a aquisição de novos conhecimentos de forma ampla e adequada pelo aluno surdo (LACERDA, BERNARDINO, 2009, p. 65).

Então, fazendo uma análise da escola em questão, percebemos que ela possui em seu quadro de funcionários um profissional intérprete de Libras para acompanhar os alunos surdos o que podemos ver como algo positivo, já que no município são raras as escolas que possuem esse profissional. Segundo Lacerda (2009 p. 27) “A escola que os alunos surdos precisam, defendida no Decreto 5626/05 e a escola real oferecida aos surdos ainda são bastante diferentes”, pois são escolas que precisam ser revistas enquanto política educacional. Assim, observamos que esta escola busca fazer a diferença.

Para Sander (2004) o intérprete é um profissional fundamental sempre que houver uma relação entre ouvintes e surdos falantes de Libras em qualquer ambiente, essa necessidade

aumenta quando falamos do surdo em sala de aula. Pois, a participação desse profissional quando contratado é de fundamental importância nos diversos espaços.

Outro ponto importante observado foi a relação do professor regente e do intérprete de Libras. Foi perceptível a delegação da responsabilidade dos alunos surdos em sala para o intérprete de Libras, pondo esse profissional como o principal encarregado pela inclusão desde educandos surdos, colocando o intérprete em situação fora de suas atribuições.

Tais atribuições estão elucidadas na Lei 12.319, de 1 de setembro de 2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras e aponta no artigo 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. (BRASIL, 2010)

Assim, tais ações do professor para com intérprete acabam sobrecarregando o profissional que assume outra função, função esta que deveria ser do professor regente da sala de aula. Algo que segue de forma contraditória do que é estabelecido por Lei, por delegar ao intérprete funções que não deveriam ser dele, como, de uma forma ampla, o intérprete ministrando as aulas para os alunos surdos.

Considerações parciais

Nessas primeiras impressões, percebemos que a presença do intérprete de Libras para mediar a comunicação em sala de aula é de suma importância, pois sem a sua presença se torna improvável para o aluno surdo expandir seus conhecimentos e aprender conteúdos ministrados na aula pelo professor ouvinte e a escola por já possuir este profissional em seu quadro está caminhando para os processos inclusivos.

Contudo, sabemos ser necessário uma mudança de postura por parte do professor regente, que também tem o dever, como educador, de auxiliar o intérprete da Língua de Sinais em suas práticas. Se o professor não assumir práticas que favoreçam a atuação do intérprete da Língua de Sinais, conseqüentemente, a compreensão do aluno surdo ficará comprometida.

Desse modo, essas primeiras observações nos permitem perceber que ainda estamos vivenciando algumas práticas que precisam ser revistas em sala de aula, buscar ir além das

representações ouvintistas para podermos alcançar a educação de surdos que almejamos, pois não é possível incluir um aluno surdo em uma sala de aula regular apenas com a presença do intérprete, sem que a comunidade escolar se envolva no processo, garantindo a efetivação do ato inclusivo. Para que esse processo ocorra é importante a colaboração e empenho de todas as faces da sociedade, quando não for apenas um problema de um grupo minoritário em busca de melhorias, mas quando instituições, famílias, profissionais da educação e autoridades representativas se unirem na busca de um conhecimento mais claro sobre questionamentos acerca da inclusão.

Referências

- BRASIL. Decreto **Lei n. 10436** de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua de Sinais e outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 26/03/2017.
- BRASIL. **Decreto n. 5.626** de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004.../2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 26/03/2017.
- BRASIL, **Lei N° 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/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acessado em: 15/09/20018
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3.ed. Brasília: Liber Livro, 2008.
- LACERDA, Cristina B. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). In: LACERDA, C. B. **Intérprete de libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LACERDA, Cristina B. BERNARDINO, Bruna M. O papel do intérprete da língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LACERDA, Cristina B. LODI, Ana Claudia B. **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. Belo horizonte: editora Autêntica, 2011.
- MENDES, E.G. (2006). **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, 11(33), 387-405. Recuperado: 17 set. 2014. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782006000300002&lng=en&tlng=pt.10.1590/S141324782006000300002. Acesso em: 26/03/2017.
- MOURA, Maria Cecilia de. Surdez e linguagem. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2013, p. 13-26.
- QUADROS, Ronice M. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Programa nacional de apoio à educação de surdos. Brasília: 2004.
- SANDER, Ricardo. **Questões do profissional interprete da Língua de Sinais Brasileira**. Palestra proferida no I Seminário “novos rumos na política de educação de surdos”. Período: 08 a 10 de abril 2004. Belém, Pará.
- SÁ, Nídia de. **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.
- SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (org). **A surdez: um olhar sobre a diferença**. Porto alegre, Mediação, 2013, p.07-32.
- SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva**. São Paulo, Summus, 2006, p. 16-34.
- SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. Curitiba, Juruá, 2010.

TAVORA, Maria José de Sousa. BENTES, Nilda de Oliveira. O questionário como instrumento de pesquisa: algumas aproximações teórico-metodológicas. In: MARCONDES, Maria Inês. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. TEIXEIRA, Elizabeth. **Abordagens e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011. P. 111- 126.

GT 2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CAMPO

A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DO INSTRUTOR DE LIBRAS ENQUANTO CONSOLIDAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO NO CAMPO

Aline Corrêa de Barros da Costa – UFPA
Ivana conceição da Silva Palheta – UFPA
Renata Ferreira Siqueira – UFPA
Thaianny Cristine Dias Valente – UFPA

Resumo

Este estudo busca refletir a importância da atuação profissional do instrutor de Libras nas Escolas do Campo, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, realizada na E.M.E.F São Pedro, localizada na Ilha de Marinteua, município de Cametá/PA, e tem como base discutir as políticas educacionais inclusivas que amparam as pessoas com deficiência nas escolas do campo no município de Cametá. Além de descrever as políticas públicas para a educação inclusiva no campo presente nos documentos legais; ilustrar as políticas educacionais referentes à educação inclusiva no campo no município de Cametá e analisar a educação oferecida aos educandos surdos nas escolas do campo no município de Cametá. Por sua vez, a base teórica desta pesquisa provém de obras de autores como Caldart (2002), Medeiros (2015) entre outros que serão citados ao longo do trabalho, pois desenvolvem pesquisas e análises de suma importância para a compreensão do problema apresentado. Os resultados apontam que a atual realidade vivenciada pela escola São Pedro na Ilha de Marinteua, exige o mais urgente a presença de um instrutor de Libras, visto que o educando surdo ali matriculado vem apresentando perdas significativas em seu desenvolvimento cognitivo, humano e escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Políticas Públicas, Instrutor de Libras,

Introdução

As discussões que envolvem Educação Inclusiva de surdos vêm crescendo nas últimas décadas, esse crescimento é justificado pela existência de políticas públicas voltadas a esta demanda, que em sua maioria tocam em adequações capazes de permitir aos surdos inseridos em contexto educacional um processo capaz de atender às suas especificidades ao mesmo tempo em que lhe permita experimentar situações de construção de uma postura política e emancipada em relação aos discursos deficientes que por muito tempo acompanharam a Cultura Surda. Por sua vez, no que compete à educação do/no campo, também, é notório que esta modalidade vem sendo alvo de discursos e reformulações nos aspectos legais e paradigmáticos.

No entanto, mesmo com todos os avanços até então vivenciados por ambas as partes, um estudo acerca desta interface revela que há muito ainda por se caminhar para que a Inclusão de Surdos no Campo seja como proposta nos aparatos legais. Aqui, levanta-se uma discussão sucinta acerca da ausência de profissionais bilíngues capazes de mediar a comunicação em contexto

escolar, visto que quando esta ocorre, o ensino ofertado aos educandos surdos ocorre de forma oralizada não contemplando suas especificidades e não lhes permitindo desenvolvimento integral. Desse modo, a problemática na qual nos dispomos a responder é: de que forma a atuação do instrutor de Libras pode fortalecer ou fragilizar a inclusão de educandos surdos no campo?

Frente a esse cenário, o presente estudo busca discutir as políticas educacionais inclusivas que amparam as pessoas com deficiência nas escolas do campo no município de Cametá. Além de descrever as políticas públicas para a educação inclusiva no campo presente nos documentos legais; ilustrar as políticas educacionais referentes à educação inclusiva no campo no município de Cametá; analisar a educação oferecida aos educandos surdos nas escolas do campo no município de Cametá.

Vale ressaltar que as bases teóricas desta pesquisa foram buscadas nas obras de autores como Caldart (2002), Medeiros (2015) entre outros que serão citados ao longo do trabalho, pois desenvolvem pesquisas e análises de suma importância para a compreensão do problema apresentado.

Metodologia

Este estudo se constitui enquanto uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, já que de acordo com Ludke e André (1986, p.11) “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo”. A priori, foi realizado na fase exploratória um levantamento bibliográfico acerca do tema pesquisado. O estudo vislumbrou enquanto lócus a Escola Municipal de Ensino Fundamental de São Pedro, localizada na Ilha de Marinteuca, no município de Cametá/PA. Os dados da pesquisa foram tabulados por meio da observação e de conversas informais com professores, gestão e coordenação pedagógica da escola e o pai do educando surdo inserido na referida escola.

Resultados

A princípio, a educação é direito de todo ser humano e dever do Estado e da família, conforme a Constituição de 1988, em seu 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 (BRASIL, 1988, p. 123).

O primeiro documento, a nível internacional, que pontua a educação inclusiva é a Declaração de Salamanca de 1994. No Brasil, surgem várias políticas para a efetivação desses direitos, assim, citam-se duas para este trabalho, a LDB 9.394/96 os seus artigos 58 e 59, que dispõe

sobre a Educação Especial como modalidade e a Lei Brasileira da Inclusão de Pessoas com Deficiência 13.146/2015, que regulamenta o acesso à educação especial. No entanto, no que tange à educação inclusiva no campo temos a resolução N° 2/2008 que versa no § 5° do Art. 1° acerca do atendimento educacional especializado no campo.

Por sua vez, a educação dos surdos percorre uma longa história pela busca de seus direitos, na intenção de garantir dignidade e respeito a esta demanda. A partir dessas lutas, vem-se rompendo, paulatinamente, com a ideologia da exclusão por meio da criação de políticas públicas, leis e decretos que versam em favor de uma educação igualitária. No entanto, o primeiro passo para que tais políticas se tornem inclusivas, é necessário a viabilização de uma reformulação de questões atitudinais, de modo que estas viabilizem novas concepções sobre o ser deficiente e mais especificamente sobre o ser surdo, não mais visto enquanto um ser incapaz ou um ser deficiente no sentido pejorativo da palavra, mas que estes sejam compreendido por sua diferença e não por seus déficits e faltas de funcionamento corpóreo.

Nesse sentido, pensar numa educação para alunos surdos é pensar nas possibilidades e estratégias para que haja uma eficiência no seu aprendizado e lhes proporcionem autonomia em seu desenvolvimento cognitivo e afetivo. Sobre esta autonomia, Medeiros (2015) fala da busca pelo reconhecimento da língua e da cultura sem a atribuição a uma educação especial, de pessoa deficiente, mas o reconhecimento como um sujeito diferente.

No tocante a isto, a Lei 10.436/02 configura a Libras enquanto língua oficial das comunidades surdas brasileiras, tornando-a meio legal de comunicação e expressão entre eles. A lei sinaliza para a proposta de uma educação bilíngue, uma vez que institui a Libras enquanto L1 e a Língua Portuguesa na modalidade escrita enquanto L2 para surdos, observando que a Língua de Sinais não substitui a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Após a Lei de Libras, tem-se o Decreto 5.626/05 que a regulamenta e em seu Art. 22 sinaliza para um ensino bilíngue:

II - Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, p. 3).

Desta forma, o aluno surdo precisa ser inserido numa escola regular em turma comum onde possa vivenciar experiências e trocas de diálogos tanto com o mundo ouvinte quanto com seus pares surdos. No entanto, para que tal partilha ocorra ele precisa funcionalmente da atuação de profissionais com formação na área da Língua de sinais que possam lhes amparar na fluência da

Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa na sua modalidade escrita, tais profissionais são, categoricamente, o instrutor e o tradutor/intérprete.

O profissional na área de Libras é fundamental e obrigatório para garantir o acesso à informação. Estes, para além de possibilitar o conhecimento sobre sua língua, tornando a educação mais afetiva e significativa atendendo as suas necessidades linguísticas, ainda serão recursos humanos para a Educação Inclusiva de Surdos. No entanto, ainda com a presença de destas políticas, nem todos os surdos vivenciam esta realidade. A negação desse direito é mais conflituosa quando retratada no campo, em que pessoas vivem “isoladas” dessas políticas que se fundamentam apenas no papel. Os campesinos com deficiência sofrem este duplo e duro preconceito, o que caracteriza a total exclusão de direitos à educação, trabalho e vida digna para a atuação ao longo da vida.

Em suma, a efetivação da educação ofertada às pessoas surdas que residem no campo não acompanha os moldes e vertentes a esta propostos pelos meio legais, uma vez que não ocorre a inclusão eficiente e verdadeira do educando surdo nas escolas do campo e sim a inclusão meramente representativa, pois conforme Siqueira (2015, p. 29), “[...] essas escolas simplesmente acolhem esses alunos sem o mínimo de infraestrutura, com professores sem nenhuma capacitação em Língua Brasileira de Sinais – Libras [...]”, somando-se a isso não há presença de instrutores e intérpretes de Libras nas salas de aula. O que evidencia a inexistência da inclusão desses sujeitos.

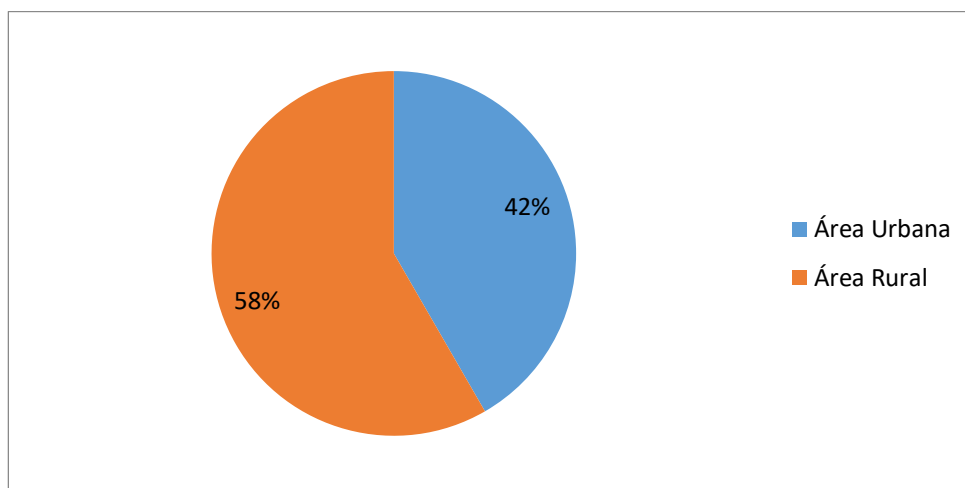
Além disso, esses sujeitos encontram outras dificuldades que contribuem para a não efetivação da inclusão destes nas escolas do campo, as quais decorrem de vários fatores, desde a carência na formação do corpo docente inicial e continuada, dificuldade de acesso às escolas, a falta de recursos materiais e equipamentos específicos para atuar com este público e a ausência de conscientização da comunidade escolar como um todo, que torna difícil a inclusão desses discentes, ou, até mesmo, inexistente.

Esta realidade, também, perpassa o contexto das escolas do campo, no município de Cametá/PA, o qual tem em seu entorno um grande quantitativo de alunos surdos em idade escolar, que carecem de uma educação de qualidade que valorizem suas particularidades de sujeitos especiais e do campo, e que seja concebida no/do campo. Isso significa: “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. (CALDART, 2002, p. 18)

Siqueira (2015) realiza um levantamento das matrículas dos alunos surdos, no município de Cametá/PA, observando a escolarização do educando surdo tanto na zona urbana, quanto na do campo. Com isso, foi constatado que o contingente de alunos surdos está centrado mais nas áreas do campo, isto não envolvendo aqueles que ainda não estão inseridos no sistema escolar, “O

mapeamento dos alunos surdos, matriculados em toda Rede Municipal de Ensino do município de Cametá-PA, corresponde a um quantitativo de 72 alunos, sendo que 42 deles estão matriculados nas escolas rurais e 30 nas escolas urbanas” (SIQUEIRA, 2015, p. 30). O gráfico a seguir elucida o contingente educacional de alunos surdos na educação básica de Cametá-PA.

Gráfico 1. Matrículas dos alunos surdos do município de Cametá/PA em 2014.



Fonte: Elaboração das autoras a partir dos dados da Divisão da Educação Especial/Inclusiva - SEMED/CAMETÁ apud SIQUEIRA, 2015

Apesar das matrículas dos alunos surdos estarem centradas mais nas escolas do campo, “o município de Cametá-PA ainda não possui políticas públicas voltadas para remediar as necessidades desses educandos, os quais tendem a ser excluídos do processo educacional” (SIQUEIRA, 2015, p. 31). Desse modo, os educandos surdos residentes nas localidades do campo, em sua maioria vivenciam um contexto educacional essencialmente oralizado de modo que não há compreensão entre estes e os professores, isto ocorre porque tanto os surdos residentes no campo quanto os demais sujeitos escolares não mantêm contato com a Língua de Sinais, somado a isto ainda há a ausência de instrutor e intérpretes de Libras nestas escolas.

Para fins de contrastar nesta pesquisa a práxis do que até aqui vem sendo exposto, partiu-se de um período de vivência em uma escola do campo do município de Cametá, a saber, a Escola Municipal de Ensino Fundamental São Pedro, localizada na Comunidade de Marinteua. A Instituição, atualmente, dispõe de 9 alunos PcD's entre eles um educando surdo, matriculado no 6º ano na rede regular de ensino. Nesse sentido, a realidade ali observada denota que o educando surdo não tem aquisição de Língua Brasileira de Sinais - Libras, e a escola, por sua vez, não conta com profissionais bilíngues, o que em si caracteriza sérias dificuldades comunicacionais em todas as esferas educativas.

Tal fato, agrava-se ainda mais porque a professora lotada no Atendimento Educacional somente agora demonstra interesse em buscar uma pós-graduação que a qualifique para a realização do atendimento Especializado, além disso, há ainda a falta de acompanhamento pedagógico prestado por parte da Secretaria de Educação e a ineficiência por parte dos professores em repassar os conhecimentos para o aluno. Assim, o ensino que deveria ser mediado pelo uso da Língua Brasileira de Sinais ocorre de semelhante modo para os alunos ouvintes e para o aluno surdo, o que implica no não desenvolvimento integral do surdo, uma vez que não há a transmissão e fluência de saberes de ambas as partes e por fim, não há possibilidades para a aquisição dos conhecimentos escolares.

Neste interim, a presença do instrutor se faz necessária visto que ele ensinará língua de sinais ao educando surdo, além de construir uma relação de colaboração com todos os profissionais e alunos da escola, para que haja uma comunicação, ou seja, é necessário a comunidade escolar instruir-se e assim proporcionar um diálogo maior com o educando. Botelho (2007, p. 06) ressalta que a “língua compartilhada circulando na sala de aula e na escola, são condições indispensáveis para que surdos tornem-se letrados”.

Diante do exposto acima, a presença do instrutor de Libras na escola torna-se elemento fundamental para a inclusão fatídica do educando surdo, pois este profissional tem como função ensino da Língua Brasileira de Sinais para surdos e ouvintes, e de início já iria mediar a comunicação e fortalecer as relações interpessoais no interior da escola. Este profissional deve atender aos seguintes critérios: ser Surdo com um elevado nível cultural e linguístico e ter formação para o desempenho de tal função, diferente de TILS que precisam de habilitação ou nível superior. É de suma importância destacar que intérprete e o instrutor de Libras possuem papéis distintos, o primeiro trabalha com a mediação de uma língua para a outra, na maioria das vezes faz a tradução simultânea, já o segundo ensina a Língua de sinais.

A realidade encontrada na E.M.E.F. de Marinteua retrata, sinteticamente, realidades pertinentes às diversas outras dentro de nosso município, em que os alunos surdos que residem e estudam no campo têm uma dificuldade maior para a apropriação da língua de sinais, pois a contratação de um instrutor é mais árdua, e o contato com a comunidade surda não existe. Paralelo a isto, há uma dificuldade por parte dos professores em adaptar os materiais e valorizar a experiência visual desses sujeitos. Diante dessas e outras dificuldades os educandos surdos camponeses não aprendem, e não querem frequentar as aulas, são vistos com “falta de algo” e excluídos. Nesse sentido, Vitaliano *et al*, (2010) pontua que:

O processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular exige uma reforma geral na organização dos sistemas de ensino,

em especial para o atendimento dos alunos surdos emerge a necessidade dos professores dominarem minimamente a Libras. (Vitaliano *et al*, 2010, p. 7).

Para um aluno surdo que mora no campo a presença de um instrutor surdo na escola é de fundamental importância, uma vez que este traz em si o mesmo princípio de diferença que os iguala enquanto sujeitos constituintes de uma mesma cultura. Por outro lado, o aluno surdo estará em contato com o seu par o que lhe permitirá constituir sua identidade a partir das relações com o outro surdo e não mais somente a partir de suas relações com o mundo ouvinte. Com fins de contribuir para a melhoria da atual situação vivenciada pelo educando surdo da Escola de Marinteua, foi elaborado com bases nos principais atributos legais para esta especificidade educacional, uma recomendação que exige da Secretaria Municipal de Educação a contratação por meio de um Processo Seletivo Simplificado de um instrutor surdo.

Considerações finais

Os dados e ponderações levantados no interior desta produção textual, tanto as teóricas quanto as práticas coadunam para uma realidade corriqueira no que tange a interface Educação do Campo e Educação Inclusiva, visto que ambas as vertentes se encontram, historicamente, retratadas por situações marginalizantes e excludentes. A ausência de condições infraestruturais e humanas para o Atendimento Educacional Especializado não se restringe à educação de surdos, no entanto, sabemos que há muito que se fazer pela educação de surdos, não se trata somente de uma questão de políticas públicas, mas um conjunto de mudanças que precisam ser repensadas no tocante à metodologia do professor, seu interesse em conhecer a língua de sinais, a formação continuada voltada para seus alunos.

Este grupo por apresentar a particularidade de minoria linguística, necessita mais do que um professor de AEE para a consolidação de sua inclusão em contexto escolar. Assim, o instrutor de Libras é o agente principal para dialogar entre o mundo ouvinte e o mundo surdo, uma vez que este ensinando a língua ao surdo e a aos demais membros escolares iniciará um processo educativo muito distinto do que até então vem sendo realizado ali. Sobre isso, é preciso refletir que um processo educacional dito inclusivo que propõe ao aluno surdo aulas oralizadas sem a devida contextualização linguística e sem a presença de um profissional bilíngue em nada é inclusivo.

Por sua vez, a ausência desta formação mediada pela língua de sinais se torna distanciada de suas condições de aprendizagem e pode ocasionar, muitas vezes, no desinteresse escolar por parte dos educandos surdos, e por fim este fato é responsável pelas elevadas distorções idade-série e a evasão escolar, já que muitas vezes é garantida a esses sujeitos uma educação abaixo dos limites mínimos determinados pela legislação.

Em contrapartida, a pesquisa levantou outras questões que precisam ser repensadas acerca da educação que destinada ao aluno da escola de Marinteua, questões que estão para além do conhecimento escolar e tocam, essencialmente, em questões culturais e paradigmáticas sobre a surdez, visto que a história de vida deste educando com ausência de aquisição de língua de sinais tem sido escrita e contada pelos ouvintes que o cercam, a este não foi dada a oportunidade de se ver, narrar-se e se emponderar enquanto Surdo, no sentido político da palavra. Esta questão implica, diretamente, na constituição identitária surda que se dá a partir do resultado de práticas sociais, de relações sócio históricas, e de papéis que este desempenha linguisticamente entre o mundo surdo e o mundo ouvinte.

Referência

- BOTELHO, Paula, **Linguagem e letramento na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998
- BRASIL, Decreto nº5.626 de 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso 31 de maio de 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>
- CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo; KOLLING, Edgar Jorge. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4.
- LUDKE, Menga, André, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. SP: EPUD, 1986.
- MACÊDO, G. C. **A in(ex)clusão dos surdos na Educação do campo: sensibilizando Professores e compartilhando saberes**. Feira de Santana, v. 2, n. 3, p. 11-25, jul./dez. 2011.
- MEDEIROS, Daniela. **Políticas Públicas e educação de surdos: na territorialidade das negociações**. Revista REI. _____. Vol. 10, n. 21, p.1 a 13, 2015. Disponível em: https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/249_1.pdf. Acesso 20 maio de 2018.
- SIQUEIRA, R. F; OLIVEIRA, W. M. M de. Educação de Surdos no Campo: Inclusão educacional de alunos surdos nas do campo no município de Cametá/PA. In: OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de; ANDRADE-SILVA, Cyntia França Cavalcante de. (Org). **Educação Inclusiva no Campo: Experiências Socioeducativas na Amazônia Paraense**. 1ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017. 173p.
- VITALIANO, C. R., DALL' ACQUA, Maria Julia C.; BROCHADO, Sônia Maria D. **Língua Brasileira de Sinais nos currículos dos Cursos de Pedagogia das Universidades Públicas dos Estados de Paraná e São Paulo: caracterização da disciplina**, Londrina: EDUEL, 2010.

A PRESENÇA DO MOVIMENTO SOCIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Elinalda da Silva Moreira – UEPA

Sueli Pantoja – UFPA

Resumo

Este ensaio discute a Educação Inclusiva no contexto da educação do campo, relacionando com a sociedade, estado e movimentos sociais. Desta forma, serão expostas algumas particularidades com a finalidade de ressaltar o fato de a educação do campo precisar de uma atenção especial em relação à cidade. Será abordada uma breve introdução a respeito do histórico da educação no campo e os desafios enfrentados pela Educação Inclusiva no campo, tal qual o papel dos movimentos sociais na luta por seus direitos, para que o campo tenha direito à educação de qualidade, assim como a importância da formação continuada aos educadores (as) que trabalham em turmas multisseriadas no campo, principalmente para os que atendem o público-alvo da educação especial, quem tem seus direitos garantidos em leis e decretos. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica com base em artigos, leis, decretos e literaturas que abordam a temática. **Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Educação do Campo. Movimentos sociais.

Introdução

Este ensaio aborda uma breve trajetória da educação do campo, as quais através de muitas lutas vêm aos poucos conquistando o seu espaço, como lugar de conhecimentos, saberes e experiências a serem compartilhados na comunidade acadêmica. Também foi realizado o estudo de artigos e decretos sobre da Inclusão no Campo que tiveram seus direitos garantidos em lei, haja vista que, os movimentos sociais fazem parte dessa luta, morar no campo causa certo preconceito pelas condições econômicas, culturais, ou por ser caracterizado como lugar de atraso.

Procuramos por meio deste ensaio fazer uma reflexão acerca dos movimentos sociais, na educação do campo em relação à inclusão educacional, como está se dando esse processo de formação dos (as) educandos (as) público-alvo da educação especial, preconizado nas legislações educacionais.

As questões voltadas para a educação do campo têm apresentado grandes reconhecimentos dentro das universidades públicas do Brasil, neste sentido, os movimentos sociais, nos últimos anos, lutam assiduamente pela educação do campo.

Assim sendo, o 2º caderno SECAD (BRASIL, 2007) que traz discussões a respeito da educação das pessoas que vivem fora da cidade é marcado não apenas pela localização geográfica das escolas, mas pelas dificuldades que os (as) educadores (as) enfrentam para atender um número diversificado de educandos (as) em turmas multisseriadas, os quais, muitas vezes, têm seus direitos

educacionais negados pelo sistema gerando preconceito com povos que moram e trabalham no campo.

Além disso, o referido caderno aponta que, após o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), procuravam organizar e propor novas políticas públicas de educação, visando uma escola democrática em que a divisão que ocorria entre educação de elites e das classes populares foi posta através das Leis Orgânicas da Educação Nacional (1942) “formar as elites para serem condutoras do país” e o ensino voltado para mão de obra, constituiria “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitavam ingressar precocemente na força de trabalho” demonstra que no início era oferecida uma educação instrumental, focado no ensino da mão de obra (BRASIL, 2007, p. 10).

No período de 1964, surgiram várias organizações, ao mesmo tempo em que o movimento de educação popular era reprimido pelo governo militar, também, diante da alta taxa de analfabetismo que o país apresentava, refletiu na busca por resultados imediatos por parte do governo ao criar o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, ao qual foi designado alfabetização em massa, que não tinha vínculo com a escola, isto é, não tinham o compromisso com as classes populares (BRASIL, 2007).

A partir dos anos 1980, movimentos sociais, em especial os relacionados à educação popular, apresentaram uma proposta de educação do campo, com a perspectiva de redemocratização da educação pública do país. No entanto, o campo é visto como lugar do atraso; não se deve ter esse olhar a respeito do campo de atrasado e, sim de cultura diferente, assim como, qualquer outro lugar social. Desconstruir as desigualdades educacionais, permeadas entre o campo e a cidade, respeitando os diferentes modos de ser, sua vida e modo de cultivar a terra e produzir seus alimentos, não deixando que o urbano sobreponha o modelo de educação vigente nesses espaços educativos do campo (BRASIL, 2007).

Os desafios enfrentados pela Educação Inclusiva no Campo

O direito à educação é assegurado pelas legislações educacionais no que tange ao direito social dos indivíduos de ter acesso à educação pública e laica nos diferentes espaços sociais. Porém, em alguns locais, muitas vezes faltam a estruturas adequadas e os desafios são grandes fazendo com que este direito não seja aplicado de maneira correta. Como Arroyo (2012) coloca:

A relação entre Outros Sujeitos, Outras Pedagogias fica exposta e afirmada nos encontros dos militantes dos movimentos sociais em dias de estudo, em oficinas da Universidade Popular dos Movimentos sociais (UPMS) ou de tantas escolas, espaços /tempos de formação, estudo, reflexão. Tempos/espaços em que Outros Sujeitos se afirmam, trazendo experiências sociais, políticas de resistência, de

construção de outra cidade, outro campo, outros saberes e identidades. (ARROYO, 2012, p. 25).

É fato que o estado possui leis que asseguram uma educação de qualidade a todos (as) e que todos têm direito perante a lei. Todavia, seríamos todos realmente iguais e detentores dos mesmos direitos sem importar gênero, raça, religiões e etnias. Palma e Carneiro (2017) corroboram que:

O direito é universal, independente da condição social. O Estado precisa universalizar os direitos que vão se materializar por meio das políticas públicas. Diante disso, devemos também pensar que nesse segmento territorial existem pessoas com deficiência que também precisam ter seus direitos garantidos, levando em consideração as particulares [sic] e dificuldades que a condição territorial impõe para seu desenvolvimento. (PALMA e CARNEIRO, 2017, p. 30)

Inicialmente, ao falarmos de educação no campo, colocamos em evidencia algumas de suas características, por exemplo, algumas particularidades que o (a) educando (a) do campo enfrenta em relação ao educando (a) da cidade. Desta forma, podemos citar o fato deste (a) educando (a) sair muito cedo de sua residência para se locomover até a escola, enfrentando as mais difíceis situações sociais. Oliveira (2012) reforça que:

[...] os educandos com necessidades educacionais especiais que vivem e frequentam as escolas do campo precisam ser atendidos em suas especificidades de sujeitos especiais e do campo, devendo ser articuladas as políticas de educação do campo e da educação inclusiva. (OLIVEIRA, 2012, p. 3)

Assim sendo, o (a) educando (a) público-alvo da educação especial que apresenta alguma limitação física, ou sensorial (com prejuízos na visão ou audição) ou intelectual passa, diariamente, por tantas batalhas e ao chegar ao ambiente escolar, ainda se depara com a falta de estrutura adequada e precisa de muita força de vontade para prosseguir sua jornada acadêmica.

Desta forma, a responsabilidade pertence ao governo que, muitas vezes, não oferece políticas públicas de qualidade, garantindo que os direitos desses sujeitos sejam exercidos de fato. A precarização das escolas faz com que esse (a) educando (a) fique alijado do ambiente escolar de maneira que aquele (a) educando (a) que possui suas limitações não consegue concluir os estudos e mudar a sua realidade de vida.

O estado tem o papel de ofertar cursos de formação para os (as) educadores (as), garantir a estrutura adequada, para que os profissionais trabalhem de maneira apropriada, assim como colocar as leis preconizam em seus discursos oficiais. Em muitos casos os (as) educadores (as) que trabalham no campo são oriundos da cidade, o que faz com que estes não conheçam a realidade local. Fernandes (2017) assenta que:

O fato de não haver formação para os professores sobre educação do campo contribui para que eles cheguem às ilhas com uma visão urbanocêntrica e burguesa, querendo transferir os elementos urbanos para o campo, além de fortalecer a identidade do campo. (FERNANDES, 2017, p. 80)

Fernandes (2017) problematiza acerca da formação dos professores, colocando-nos a pensar um currículo que engendra novas questões pedagógicas sobre o processo educativo nas escolas públicas do campo, contribuindo para esse (a) educador (a) ao ser designado à determinado local, possa se apropriar de suas especificidades antes de chegar ao campo.

No decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, são evidenciados e assegurados direitos às populações do campo. Por exemplo, o Art. 4º evidencia alguns objetivos, como:

V – Construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo;

VI - Formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo. (BRASIL, 2010, p. 3)

Ao observar, tanto a lei e a resolução relatada, percebe-se que estão elaboradas da maneira mais clara possível, sobretudo, é visível que estas não são exercidas plenamente no contexto atual da educação brasileira no campo, deixando lacunas, principalmente, no que concerne à inclusão no campo.

Dessa forma, através da leitura do Art. 7º da resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, são evidenciados e assegurados direitos ao morador da área do campo. Assim sendo, aspectos como: organização, funcionamento, transporte e outros, próprios da escola do campo são colocados da maneira como devem funcionar.

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (BRASIL, 2008).

Deste modo, percebemos que o (a) educando (a) do campo tem direito de receber formação continuada, escolas com mínimas condições, materiais didáticos e infraestrutura, para viabilizar uma prática educativa significativa na educação do campo.

A educação no campo possui histórico de lutas e conquistas dos movimentos sociais. Muito do que até hoje foi conquistado, certamente não existiria, senão esse movimento de buscar por uma educação do campo que contemplasse os povos do campo. Desta maneira, os movimentos

sociais, principalmente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), possuem grande importância no contexto da educação brasileira.

Ressaltamos a importância dos movimentos sociais em relação à luta por uma educação inclusiva e pelos direitos do campo, em que estes batalham, até hoje, para que as políticas públicas se efetivem no cenário da educação do campo.

Lopes e Oliveira (2012, p. 5) ressaltam que os movimentos sociais lutam por uma educação de qualidade para o campo. Portanto, sabemos da relevância dos movimentos sociais na educação inclusiva no campo é extensa, pois estes são os responsáveis por todas as lutas na garantia da efetivação dos direitos.

Os movimentos sociais contribuem para que a educação inclusiva se desenvolva no campo, pois estes lutam pela efetivação dos direitos da população. Notando que é dever de todo cidadão lutar por seus direitos impondo ao estado o cumprimento das leis.

A reflexão acerca dos fatores que implicam na relação entre estado e educação inclusiva no campo será baseada na leitura de alguns dos documentos oficiais que foram elaborados em favor destes, avaliando sobre o cumprimento da lei.

Rabelo e Caiado (2014, p. 64) asseguram que a educação do campo e a educação especial possuem suas singularidades. Todavia, sua interface apresenta grande importância quando evidenciamos suas histórias de superação das condições de exclusão. Vale ressaltar que estes dois eixos possuem um histórico de lutas e podemos afirmar que esta união é necessária.

O estado possui inúmeros deveres com a educação, desde a valorização é indispensável, pois no futuro o país cresça de forma positiva. Por isso, o que foi conquistado precisa ser colocado em prática. Porém, ainda é comum vermos escolas principalmente no campo nas quais não há suporte para receber um educando (a) com limitações.

Barreta e Canan (2012, p. 4) relatam que o Estado possui um caráter dominador com um discurso democrático, entretanto em muitos casos este não compete às reivindicações e necessidades educacionais. Visto que, o estado não se preocupa com a realidade das escolas, com os desafios diários que esta enfrenta. Existe, assim, um governo que não garante a igualdade de direitos a todos.

Lopes e Oliveira (2012, p. 5) asseguram que mesmo estando garantidos em leis os sujeitos que moram no campo ainda são esquecidos e sofrem com o descaso, especialmente, em seus espaços destinados para a educação. Deste modo, percebe-se como o estado trata o campo e a cidade de maneira distinta, os movimentos sociais lutam por uma educação de qualidade para o campo em que está incluído a Educação Inclusiva que faz parte dessas lutas.

No entanto, ao tratarmos de Educação Inclusiva no campo os desafios são maiores, haja vista que as lutas por direitos iguais são ainda mais difíceis. Marcoccia (2012, p. 15) relata que as

batalhas da educação do campo acarretam desafios ao governo, a maneira que estas trazem a exclusão social, falta de infraestrutura entre outros.

Conclusão

A partir da leitura de materiais acerca da temática proposta, percebemos que existem grandes lacunas na Educação do campo, principalmente, ao abordarmos as questões voltadas para a educação inclusiva. Haja vista que muitos (as) educadores (as) encontram-se trabalhando nesses espaços sem a formação adequada, favorecendo um atendimento precário aos educandos (as) que estudam no campo.

As políticas públicas deveriam ser mais presentes no campo para que os (as) educadores (as) que trabalham em turmas multisseriadas possam desenvolver da melhor forma possível as atividades propostas a todos os (as) educandos (as), que entendemos que caminha a passos lentos.

Vimos como os movimentos sociais foram e continuam sendo importantes para a efetivação de direitos por uma educação no campo, que podemos ressaltar que estes são importantes para a construção de uma Educação Inclusiva no Campo.

Por fim, podemos observar dois pontos fundamentais para a garantia de uma Educação Inclusiva aos educadores do campo, são estes: cursos de formação para o (a) educador (a) aperfeiçoar a sua prática e adquirir conhecimentos para lidar com as mais diversas situações e a infraestrutura adequada do ambiente escolar, para que o (a) educando (a) sinta-se acolhido no local de aprendizagem e partilha de conhecimentos.

Percebe-se que a escola do campo foi e continua sendo uma construção histórica de muitas mãos para que se efetive uma educação de qualidade nos diversos espaços da educação do campo, que a inclusão se faça presente nesse processo de formação e todos (as) tenham seus direitos garantidos perante a lei.

Referências

- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012. p.25-35.
- BARRETTA, E. M; CANAN, S. R. **Políticas públicas de educação inclusiva: avanços e recuos a partir dos documentos legais**. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. P. 1-15 Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/ganpedsul/paper/viewFile/173/181>>. Acesso em: 18 março 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. _____ . **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 18 março 2018.
- BRASIL, **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: red-ler.org/educacaocampo.pdf Acesso em: 11 de março de 2018

BRASIL, **Decreto Nº 7.352**, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>> Acesso em: 28 de março de 2018

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. Diálogo sobre Formação Docente: O Ser e o Saber–Fazer com o público–alvo da Educação Especial In: Caiado, Kátia Regina Moreno. (org.) **Educação especial no campo** – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 73 - 90.

Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6_cab398d36fb849ea86e1fbee46769d62.pdf
Acesso em: 10 de março de 2018.

LOPES, L. A.; OLIVEIRA, A. N. A criança com necessidade especial na escola do campo. In: Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, 04., Caruaru, 2012. Barbosa, J. S. B. **A importância da participação familiar para a inclusão escolar**. Ipatinga-MG. 2011. P. 1-12

Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/IV_EPEPE/t1/C1-03.pdf>. Acesso em: 16 março de 2018.

MARCOCCIA, P. C. P. **Educação especial nas escolas públicas do campo: desafios à formação continuada**. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP, 16., Campinas, 2012. P. 14-25

Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3650c.pdf>. Acesso em: 19 março de 2018.

OLIVEIRA, Ivanilde. **Educação Inclusiva em Escolas Multisseriadas do Campo na Amazônia: um olhar para as práticas dos professores**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012. P. 1-14

Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1931b.pdf Acesso em: 27 de março de 2018.

PALMA, Débora Teresa e CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Atendimento Educacional Especializado em Escolas do Campo: desafios e perspectivas. In: Caiado, Kátia Regina Moreno. (org.) **Educação Especial no Campo** – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 15-50.

Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6_cab398d36fb849ea86e1fbee46769d62.pdf
Acesso em: 10 de março de 2018

RABELO, L. C; CAIADO, K. R. M. **Educação especial em escolas do campo: um estudo sobre o sistema municipal de ensino de marabá**, pa. Revista Cocar, Belém, v. 8, n.15, p. 63-71, Jan/Jul. 2014.

AS MARCAS DO ALUNO SURDO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DO/NO CAMPO

Joana Laura Cota Corrêa – UFPA

Flávia Freitas da Silva – UFPA

Joana Carvalho de Souza – UFPA

Joyce Alves Vieira – UFPA

Resumo

O presente estudo tem como finalidade refletir sobre as marcas do aluno surdo do/no campo com relação ao processo de ensino-aprendizagem. Através uma pesquisa desenvolvida na Escola de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Carmo, por meio das alunas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Pará (Campus Tocantins/Cametá), durante o mês de agosto a respeito das práticas pedagógica inclusiva do/no campo na Vila do Carmo, no município de Cametá- PA. A partir disso, buscou-se analisar o processo de ensino-aprendizagem inclusivo nas escolas do campo, em seguida, conhecer a metodologia utilizada pelo professor do campo e refletir como as escolas do campo e o aluno ouvinte da comunidade pesquisada se dispõem frente a essa especificidade. A metodologia utilizada foi baseada nos aspectos qualitativos e quantitativos, através de entrevistas e relatório semiestruturado nas casas dos professores do ensino fundamental na comunidade. Notou-se que apenas uma professora é fluente em Libras (Língua Brasileira de Sinais) na escola pesquisada, embora, com dificuldades em trabalhar sozinha a inclusão na escola do campo, a professora contribui para a escola ser parcialmente inclusiva. Desse modo, é necessário que o corpo docente se sensibilize e tome consciência de que é preciso participar de formações continuadas para o público-alvo da educação especial, especificamente os surdos, para promover um espaço escolar que interaja com os alunos e seja inclusivo. Contudo, é um processo difícil, mas não impossível de ser alcançado quando a coletividade acontece no âmbito escolar.

Palavras-chaves: Aluno surdo do/no campo. Ensino-aprendizagem. Escola. Educação inclusiva.

Introdução

Por muito tempo o povo do campo carrega um histórico de precariedade e desigualdade social, isso mostra que tiveram seus direitos negados. A educação inclusiva, também, traz esse viés no seu registro no campo. Pois, devido ter seus direitos negados, há muitos anos ficaram à margem deles. Contudo, através da luta dos movimentos sociais como, também, de leis estabelecidas para serem cumpridas, tanto a educação do campo como a educação inclusiva de surdos se constituiu e se fortaleceu por meio dessas lutas e resistências. Contudo, essa luta continua para que os direitos dos surdos e do povo do campo sejam adquiridos e não mais negados.

Embora, já existiam leis que promovam subsídios para a inclusão no campo, o direito e o respeito, muitas escolas do campo ainda carregam no imaginário social que o povo do campo é sem cultura, sem saberes, o que gera sujeitos que apresentam características de inferioridade como: vergonha da sua origem, por isso, não assumem a sua identidade. Os surdos do campo, igualmente, enfrentam essas dificuldades, e principalmente, a falta de interação nos espaços escolares e não escolares.

Para sensibilizar o corpo docente à conscientização e construção da alteridade, respeito e direito na educação inclusiva no/do campo, o objetivo deste artigo visa analisar como está acontecendo o processo de ensino aprendizagem nas escolas do campo, bem como, conhecer a metodologia utilizada pelo professor do campo e refletir como a escola e o aluno ouvinte se dispõem frente a essa especificidade. Nessa ordem, o artigo apresentará resultados e discussões.

Aspectos metodológicos da pesquisa

Os dados desta pesquisa foram coletados no dia 1 a 10 do mês de agosto. A pesquisa baseou-se tanto em aspectos quantitativos quanto qualitativos. Conforme Ludke e André (1996), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada.

Utilizou-se, também, o método dialético, pois [...] E, penetra o mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e de sua mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade” (LAKATOS; MARCONI, 2010). Nesse sentido, foi empregado um relatório semiestruturado e entrevista domiciliar.

O sujeito deste estudo exerce a função de professora há 21 anos e de educadora do campo na área da educação inclusiva para surdo há 5 anos, tem formação continuada para trabalhar com alunos surdos, como: instrutora de libras. É pedagoga, especialista, técnica em enfermagem e instrutora de libras. Contudo, atua somente no AEE. Dessa forma, as discussões foram feitas através da participação de colaboradores atrelados ao levantamento bibliográfico dos autores da educação do campo e da educação inclusiva como: Caldart (2012), Paulo Freire (2011), Leite (1999), Tardif e Lessard (2013), para discussão e reflexão, e assim, alcançar os objetivos propostos da pesquisa.

Comunidade e escola estudada

A pesquisa foi realizada na Vila do Carmo do Tocantins, é um distrito que faz parte do município de Cametá/Pará. Está situada na região do baixo Tocantins. A comunidade caracteriza-se por povos ribeirinhos, agricultores, caiçaras e funcionários públicos, apresentando cerca de 7.654 habitantes. A comunidade é acolhedora, valoriza a cultura do açaí, da farinha, do Carimbo, quadrilha nas festas juninas, samba de cacete e, principalmente, a festa da padroeira (Nossa Senhora do Carmo) que acontece no mês de julho, do dia 6 ao dia 16.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Carmo foi inaugurada no ano de 1985. Está localizada na Rua Arlindo Rodrigues, bairro Cametá II. No ano que a escola foi inaugurada, esta possuía 3 turmas funcionando, hoje está funcionando com 34 turmas, contendo: 2

creches, 6 turmas de educação infantil, 16 turmas do 1º ao 5º ano e 10 turmas do 6º ao 9º ano, dispostas nos períodos da manhã, intermediário e tarde. Possui total de 843 alunos.

A estrutura da escola é composta por diretoria (1), copa (1), secretaria (1), sala de professores (1), sala do AEE (1), biblioteca (1), sala de aula (12), pátio (1), banheiro (10), ginásio poliesportivo (1), banheiro (10), depósito (1). A escola é vinculada à Secretaria Municipal de Educação e mantida pela Prefeitura Municipal de Cametá. Possui apenas uma profissional na área da educação inclusiva, a qual é professora e trabalha na sala do AEE (Atendimento Educacional Especializado). Assim, a tabela 01, demonstra a quantidade de profissional e a organização do papel de cada funcionário dentro da escola pesquisada.

Tabela 01: relacionada à quantidade de pessoas para cada papel desenvolvido dentro da escola.

Profissão	Número de pessoas
Agente de serviços gerais	09
Agente de portaria	01
Agente administrativo	02
Agente de apoio e segurança	06
Técnico em gestão	01
Técnico em alimentação escola	01
Diretor	01
Vise diretor	02
Coordenador pedagógico	02

Fonte: elaboração das autoras

Análise dos resultados: o processo de ensino-aprendizagem

É de suma importância que possamos compreender o valor do professor no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pois é ele que possibilita a interação no âmbito escolar e fora dos muros da escola. Freire (2011), enfatiza que ambos, professores e alunos, são transformados no processo da ação educativa e aprendem ao mesmo tempo em que ensinam, sendo que o reconhecimento dos contextos e histórias de vida neste diálogo se desdobra em ação emancipadora.

Nas perguntas abordaram-se, primeiro, as dificuldades de ensino aprendizagem encontradas na sala de aula. Com relação a isso, a professora ressaltou que “no começo a dificuldade foi grande”, pois tanto a professora quanto os alunos apresentavam dificuldade de aprendizagem. A professora por estar se capacitando na área e os alunos por tudo ser algo novo apresentado a eles.

Paulo Freire (2011) afirma, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, que ensinar exige segurança e competência profissional, assim como rigorosidade metódica, tanto no estímulo da capacidade crítica do aluno, quanto no ensino de conteúdos e atitudes éticas. É importante que o professor em sala de aula assuma o papel de mediador do conhecimento, passando para seus alunos a confiança de poderem contar com a pessoa do professor em meio às dificuldades encontradas no meio do caminho escolar. Pois isso, também, influencia na visão do aluno (ouvinte) na escola, uma vez que não é ensinado sobre respeito, alteridade, este aluno não consegue enxergar a diferença como algo normal, e sim, como “anormal”, isso causa discriminação, falta de afeto, carinho, respeito entre eles sem constante interação saudável na escola.

Para Santos (2009) “temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”. Em relação a isso, a professora entrevistada relatou que “eles (alunos ouvintes) sempre vão a minha sala pedir para ensiná-los Libras e sempre que eu posso vou à sala deles quando estou sem aula e eles em aula vaga”. Isso mostra que somente alguns alunos (ouvinte) buscam tornar o espaço escolar mais inclusivo, devido à falta de incentivo e estímulo do corpo docente.

Skliar (1997) defende que o intuito do modelo bilíngue é proporcionar uma identidade bicultural, pois permite ao Surdo desenvolver potencialidades dentro de sua cultura surda e criar interações através dela com a cultura ouvinte. É necessário que o ouvinte esteja em interação com os alunos surdos, facilitando o dever do professor em sala de aula, uma vez que na escola pesquisada apenas a entrevistada tem formação continuada para trabalhar com alunos com necessidades especiais promovendo acessibilidade deste no âmbito escolar.

Para acontecer essa acessibilidade, a entrevistada nos relata que “sempre trabalho proporcionando jogos e utensílios acessíveis para cada deficiência e sempre converso com os professores das salas regulares de como emergir às dificuldades dos mesmos” (ALICE, 2018). É importante ressaltarmos que toda essa acessibilidade dos alunos surdos em sala de aula acontece, sem o uso do aparelho auditivo, pois o mesmo é uma alternativa para que o aluno surdo possa se comunicar através da linguagem verbal.

Com relação a isso, nem todos os sujeitos surdos se adequam, querem ou tem condições econômicas para aderir o aparelho auditivo, então, a professora entrevistada ressalta que em sua sala “não utilizam, e eu como professora do AEE estimo a aceitação da língua materna do aluno a L1 que é a Libras” (ALICE, 2018). Portanto, a entrevistada continua ensinando a língua já utilizada pelos alunos surdos, já que para eles ao longo do tempo vai se tornando mais fácil valorizar sua língua materna, uma vez que o aluno surdo do campo tem o primeiro contato com a língua de sinais através de sinais caseiros que são usados pela família, grupos de amigos, entre outros.

No processo de ensino-aprendizagem, há diferença entre ensinar alunos surdos do campo com relação a ensinar alunos surdos da cidade. Pois, os mesmos possuem relações de vida e trabalho diferentes. Nesse sentido, a entrevistada menciona que “sim, muita diferença. O aluno do campo sabe a língua de sinais através de gestos caseiros e nós, instrutores, é que temos que alfabetizá-los, de fato, e o aluno da cidade já sabe Libras tem o vocabulário de conversa perfeita” (ALICE, 2018).

Percebe-se que a metodologia ensinada em cada lugar se difere dependendo da profissionalização docente para atender a especificidade de cada sujeito e sua localização geográfica. Por isso, é importante ressaltarmos que o ensino-aprendizagem do aluno surdo do campo deve envolver sua realidade, bem como sua cultura, identidade e especificidade para que possibilite melhor desempenho no processo de ensino-aprendizagem deste aluno.

A relação do profissional da educação inclusiva no campo e a escola

Todos os seres humanos têm e devem adquirir seu direito à educação, através de suas especificidades. Pois, assim como sujeitos do campo e como alunos que apresentam alguma deficiência, merecem ter educação especial voltada para suas distinções. Contudo, observa-se que no campo os indivíduos são ridicularizados pela sua distinção, cultura, saber e identidade. E as escolas, quanto corpo docente e “mãe” de todos os alunos, não têm mostrado sensibilidade quanto a essas peculiaridades.

De acordo com a observação participante, percebe-se um corpo docente ainda focalizado no ensino tradicional, rígido e temido pelos alunos. Entretanto, as dinâmicas têm mudado com o avanço tecnológico e isso tem influenciado na forma de aprender, de se relacionar e de se comunicar. A professora relata que faz uso de aplicativo e interpretações em Libras, vídeos no youtube, imagens e busca todas as formas visuais, corporais, espaciais e expressões corporais para envolver seus alunos. Essa profissional trabalha na sala do AEE. O documento que relata a definição do AEE mostra que:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 10)

Percebe-se que a escola oferece o acesso aos alunos a estudar, mas não a interação com os eventos da escola, nem com as pessoas que compõem esta escola. Com isso, percebe-se que não

basta oferecer o acesso à escola, mas a permanência desse sujeito como, também, as relações socioculturais com o ambiente em que este sujeito está inserido.

Segundo a pesquisa de campo, na escola da comunidade pesquisada não há intérprete nas salas de aula, a escola não promove curso de Libras para os alunos surdos e/ou ouvintes, nem para professores e quando há alguma formação continuada para atender a essas especificidades, apenas parte do corpo docente participa. Por isso, é de extrema importância o interesse e a disponibilidade dos professores para fazer da sua profissão uma casa para receber pessoas e as acolher em um espaço que seja adequado para cada aluno.

A professora pesquisada é a única fluente em Libras, esta faz, independentemente, da coordenação pedagógica interação nos eventos e valoriza a comunidade surda presente na escola que ela desenvolve seu trabalho. Contudo, o trabalho deve ser coletivo, pois segundo Paulo Freire, a construção do conhecimento acontece no encontro afetivo em que ambos aprendem juntos.

Devido a escola não promover formação para aprender Libras, a professora da educação especial da escola, utiliza sua formação de intérprete de Libras e ensina os alunos interessados em aprender, bem como, os surdos também. Apesar da escola não valorizar essa língua, ela relata a dificuldade de trabalhar sozinha.

Penso que a escola trabalha muitos eventos, datas comemorativas, mas apesar de ter duas coordenadoras na escola, as mesmas não possuem conhecimentos, curso, ou seja, uma preparação da própria secretaria de educação. Acredito que deveria ter uma cobrança maior da secretaria de inclusão em cima da coordenação pedagógica para promover de fato a inclusão como uma prioridade, pois sozinha me sinto pequena, mas faço a minha parte e não desisto. (PROFESSORA, 2018).

Percebe-se as dificuldades de tornar um ambiente inclusivo trabalhando só, sem a mobilização do corpo docente da escola, pois, quando não se tem o conhecimento dessa especificidade e não se busca adquirir sensibilidade, todos promovem a exclusão desses sujeitos. Pois, esses sujeitos apresentam particularidades específicas e os professores como um todo precisa ter formação docente para atender a esses alunos. Pois, é necessário considerar as diferenças individuais de cada sujeito do campo surdo. Sobre essa individualidade Tardif e Lessard (2013) afirmam:

Ora, essa dimensão individual significa que o objeto do trabalho docente é portador de indeterminações, pois cada indivíduo é diferente e parcialmente definido por suas diferenças, às quais é preciso, de certo modo, respeitar se se sequer modificá-las. Embora ensinem a coletividades, os professores não podem agir de outro modo senão levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem e não a coletividade. (TARDIF e LESSARD 2013, p. 257)

É na coletividade que se poderá contribuir não só com o ensino-aprendizagem desse aluno em sala de aula como em promover um ambiente inclusivo, respeitando as diferenças, não só na sua ausência, mas na sua existência, não discriminando o sujeito, mas o valorizando a partir da sua

individualidade, pois, todos esses sujeitos merecem a igualdade de direitos e de educação como qualquer outro aluno.

Nesse sentido, o trabalho que a professora desenvolve visa a importância e valorização daquilo que o aluno já conhece e gosta, como ela cita “uso das tecnologias” já que o aluno já tem habilidade com o computador e celular, a professora faz uso de todos estes materiais na sala de recursos multifuncionais a qual trabalha.

Para a professora da educação especial “educar é conseguir com que o aluno sinta confiança em nós professores, para que esse aluno nos procure para tirar as dúvidas, pedir conselhos, desabafar” (ALICE, 2018). Para Oliveira (2001), as aprendizagens situadas em tempos e espaços determinados e precisos atravessam a vida dos sujeitos. Desse modo, a educação precisa abraçar todas as causas e se colocar no lugar de cada pessoa que precisa não só de acesso à escola, mas de se relacionar e construir laços no ambiente escolar que pode ser a segunda casa dos alunos.

Para isso é necessário que todos os professores, assumam seu papel de professor, participe de formações continuadas para atender às especificidades dos seus alunos e promova a inclusão no espaço escolar, é necessária, também, a sensibilização a esta particularidade contida na escola em que os professores trabalham, pois a relação professor e aluno, e as aprendizagens construídas em sala de aula devem ir além do espaço escolar, deve abranger os espaços não escolares, para, também, alcançar toda a comunidade e, assim, sensibilizar para todos tomarem consciência de que é importante aprender Libras e participar de formações continuadas.

O corpo docente precisa exercer competência, pois a escola precisa ser inclusiva. Ter professores bilíngues é uma forma de melhorar o desenvolvimento de ensino-aprendizagem e a interação entre os alunos surdos e ouvintes na escola pesquisada assim como, também, a socialização da Língua de Sinais entre surdos e ouvintes que irá contribuir com a comunicação e interação no espaço escolar. De acordo com Leite (1999):

A função primordial da escola é ensinar, transmitir valores e traços da história e da cultura de uma sociedade. A função da escola é permitir que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações de realidade, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador. (LEITE, 1999, p. 99)

Vale ressaltar que o sujeito do campo surdo é discriminado por dois lados, primeiro pela surdez e segundo pela inferioridade que é imposta por pertencer ao campo devido as pessoas verem o campo como inferior à cidade, apenas um espaço de plantar e morar; mas, campo é o lugar sendo constituinte do sujeito e de sua historicidade, não como lugar de moradia somente (CALDART, 2012).

A exemplo disto temos a professora pesquisada que trabalha nessa perspectiva, todos os alunos fazem uso dos sinais caseiros, como ela precisa fazer a mediação do conhecimento, ela usa vários métodos que a ajuda, como o uso de matérias concretos, imagens para contribuir na aprendizagem do aluno e promover um bom aproveitamento das suas aulas.

Conforme Tarja (2008, p.16) os docentes devem perceber que o ponto de partida de qualquer mudança é um processo de sensibilização para uma nova realidade. Pois, encarar algo novo é difícil para alguns e se sensibilizar para enfrentar o novo e mudar a realidade de uma pessoa é algo que vem através do afeto, do respeito, da partilha de saberes, do conhecer o outro.

A partir do momento que se conhece uma dada realidade e se sensibiliza com ela, podendo contribuir positivamente, é necessário abrir os olhos e enxergar de novo e viver novamente para perceber as dificuldades que os cercam, pois, escola e o corpo docente em si precisam se disponibilizar a promover direitos iguais para sujeitos diferentes que valorizam suas diferenças. Pois, é na diferença que o sujeito se torna singular ao outro. E isso não é ruim, é parte da alma de alguém, da vida, da relação de trabalho, de amizade, de respeito, de alteridade que esse sujeito apresenta como característica que o constitui e o torna especial.

Conclusões

Nesse sentido, a realização desta pesquisa nos possibilitou compreender como acontece o processo de ensino-aprendizagem voltado para o aluno surdo do campo, a metodologia usada e como escola está inserida dentro deste processo de ensino-aprendizagem de forma que a mesma tem um papel de suma importância para promover a acessibilidade, interação e inclusão no âmbito escolar.

Contudo, é necessário que haja mais pesquisas relacionadas à educação inclusiva no campo, pois precisa haver mais valorização do sujeito surdo do campo, para que este possa interagir com a comunidade surda e, também, com ouvintes da sua localidade, tendo em vista, que é necessário primeiro sensibilizar o corpo docente dos direitos que o mesmo possui para que, assim, avancemos e tenhamos uma escola inclusiva que respeita o outro, que seja solidária e que promova a educação emancipatória.

Referências

- CALDART, Roseli Salete – **Caminhos para transformação da escola**– 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- FEITOSA, Tajra Sanmya. (2010). **Informática na Educação**. 8ª edição São Paulo. Érica, 2010.
- FREIRE P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra; 2011.
- JOKINEN, M. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos Países Baixos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A.. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2010.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, Coleção questões da nossa época; v. 70,1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Org.). A formação de professores revisita os repertórios guardados na memória. In: OLIVEIRA, Valeska F. de. (Org.). **Imagens de Professor: significações do trabalho docente**. Ijuí, UNIJUÍ:2000.

SANTOS, Boaventura S. Direitos Humanos: **o desafio da interculturalidade**. BRASIL, Revista Direitos Humanos. N. 2. Junho 2009, p. 18.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

EDUCAÇÃO DE SURDOS RIBEIRINHOS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE OS DESAFIOS ENFRENTADOS NA INCLUSÃO EDUCACIONAL

Marilena de Jesus Nabiça Furtado – UFPA
Rosana Ribeiro Cordeiro – UFPA
Waldma Maíra Menezes de Oliveira – UFPA

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo investigar os desafios enfrentados pelos surdos ribeirinhos na inclusão educacional. Os objetivos específicos são: conceituar inclusão de surdos no processo da educação ribeirinha, analisar as dificuldades que os professores enfrentam para incluir os alunos surdos, ilustrar a escola ribeirinha e suas ações docentes e socioeducacionais na inclusão de surdos ribeirinhos. A pesquisa baseou-se em um estudo de caso, partindo-se do enfoque qualitativo em observações e análise de dados, com a utilização de um roteiro de entrevista aplicado à professora, à coordenadora pedagógica e ao diretor da Escola/lócus. Os resultados alcançados foram sistematizados em eixos temáticos: formação e experiência dos profissionais da educação do campo com alunos surdos; dificuldade da prática educativa; planejamento; metodologia e avaliação da aprendizagem. As conclusões explanam que os desafios dos alunos surdos ribeirinhos são uma realidade na educação do campo do município de Cametá-Pa. Assim a formação continuada, a criação do projeto político pedagógico, as metodologias com adaptações necessárias para alunos com deficiência e o currículo flexível devem ser organizados para efetivar a inclusão educacional.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação Inclusiva. Educação de Surdos Ribeirinhos.

Introdução

O trabalho intitulado *Educação de Surdos Ribeirinhos: um estudo de caso sobre os desafios enfrentados na inclusão educacional* surge na inquietação que tivemos ao refletir sobre como ocorre o processo de inclusão educacional dos sujeitos surdos nas ilhas ribeirinhas, pois é notório que nas escolas da própria zona urbana ainda é falha a perspectiva de inclusão educacional, sendo na educação do campo uma dificuldade ainda maior de realizar esse processo inclusivo pelas diversas dificuldades as quais se encontram nas comunidades do campo nos aspectos sociais e educacionais.

A problemática analisada neste trabalho buscou construir um olhar crítico para construção de uma pesquisa que resulte na percepção do objeto investigado, gerando os seguintes questionamentos: quais os desafios encontrados pelos alunos surdos ribeirinhos no seu processo de aprendizagem? Qual a dificuldade que a escola ribeirinha enfrenta para a inclusão de crianças com deficiência, especificamente as surdas? Como incluir no processo de ensino-aprendizagem? Quais estratégias para a inclusão dos educandos surdos ribeirinhos?

O interesse pela pesquisa surge com a Metodologia no Ensino de Surdos/Libras e suas metodologias capazes de incluir o aluno surdo no contexto educacional, como algumas formações no Grupo de estudos Surdos na Amazônia Tocantina – GESAT.

O objetivo desse estudo é discutir a inclusão dos alunos surdos, analisando os problemas encontrados pelos educandos surdos no seu processo educacional, linguístico e inclusivo na Ilha do Cacoal em Cametá-Pa. Nos objetivos específicos buscaremos: conceituar a inclusão de surdos no

processo da educação ribeirinha; analisar as dificuldades que os professores enfrentam para incluir os alunos surdos ribeirinhos; ilustrar a escola ribeirinha e suas ações docentes e socioeducacionais na inclusão de surdos ribeirinhos.

A abordagem teórica utilizada no trabalho se ancora em duas vertentes: Educação de Surdos: Lacerda (2006), Brasil (2002, 2005, 2008) e Gesser (2006, 2012); e a Educação do Campo: Caldart (2006), Pires (2012) e Santos (2008).

Assim, destacamos a importância da pesquisa pela possibilidade de contribuir na apresentação de elementos fundamentais para um debate a qual tenha uma nova visão sobre os alunos surdos ribeirinhos e os desafios que enfrentam frente à expectativa do direito à educação garantidos por leis, inclusive na escola regular. Faz-se imprescindível, também, discutirmos sobre uma sociedade na qual se constitua o respeito às diferenças, garantindo espaço para o singular emergir no social, favorecendo dessa forma o desenvolver das potencialidades e especificidades do sujeito.

Método

O método qualitativo foi o instrumento investigativo de análise para a pesquisa. Assim, a metodologia qualitativa mostra a possibilidade de resgatar a unidade e a complexidade do objeto humano, que para Ludke e André (1986, p. 26) são “o principal instrumento da investigação” e “[...] o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado”.

Para coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada que Ludke e André (1986, p. 34) veem como “[...] um esquema básico, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” sendo que tais informações foram coletadas através de entrevistas com a comunidade escolar do aluno surdo realizadas com: gestor, coordenador e professor da instituição do lócus em pesquisa. Conforme o quadro a seguir:

Quadro I – Perfil dos entrevistados

Nome fictício	Idade	Formação	Tempo de atuação na SEMED	Tempo de atuação na escola
Wanderley	38 anos	Pedagogo	02 anos	01 ano e alguns meses
Sandra	45 anos	Pedagoga	17 anos	20 anos
Rosana	39 anos	Pedagoga	03 anos	01 ano e 06 meses

Fonte: elaboração das autoras

Apresentamos, também, uma investigação exploratória que ajudou de forma bastante prática, pois “a investigação do tipo estudo exploratório possibilita o alcance dos objetivos propostos neste estudo” (GIL, 2002), permitindo a compreensão de uma dada realidade tendo

como ponto de partida as descrições acerca de suas características. Os sujeitos da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecimento formalmente.

Assim, criando categorias temáticas que possibilitaram a organização dos dados produzidos na pesquisa conforme o quadro a seguir.

Quadro II – Categorização

Categorização	Eixos temáticos
Educação do campo inclusiva com educandos surdos	Formação e Experiência dos profissionais da educação do campo com alunos surdos; Dificuldade da prática educativa.
Prática docente com educandos surdos	Planejamento; Metodologia; Avaliação da aprendizagem.

Fonte: elaboração das autoras

Resultados

Atualmente, observam-se estudos referentes à educação inclusiva sobre os alunos surdos ribeirinhos, no qual se questiona: o que seria incluir esses alunos e se essa inclusão está se realizando nas instituições de ensino das localidades ribeirinhas?

Visando o alcance dos questionamentos que buscamos, um dos primeiros desafios colocados em questão sobre esses alunos na educação inclusiva é conhecer a sua realidade. Os ribeirinhos das ilhas das proximidades de Cametá, como em toda a Amazônia paraense, organizam-se em comunidades que apresentam uma multiplicidade de significados e usos sociais, políticos, culturais, religiosos e para entender tal questões e perceber o que cada um traz em sua herança cultural, além de experiências, práticas, valores, características específicas, pois,

Para o educador, cabe que suas intervenções enfoquem e refletem os aspectos políticos da educação, devendo ser incluído o aspecto ético, onde as relações sociais e culturais sejam a solidariedade, a cooperação e a democracia, possibilidade estas para a prática de inclusão não se ater às perspectivas próprias do educador, nem do sistema e nem de um ou dois segmentos sociais, mas sim com perspectivas da construção de sujeitos conscientes social, política e culturalmente. (SANTOS, 2008, p. 24)

Levando em consideração a reflexão apresentada acima, percebemos a necessidade de discutir sobre o acesso do aluno surdo nas escolas do campo, pois “é fundamental ampliarmos, em nosso país, essa rede de discussão criando zonas de inteligibilidade e de diálogo entre o direito à educação na interface entre a educação especial do campo” (FERNANDES e CAIADO 2015 apud, DENISE MEYRELLES JESUS, 2012, p. 182).

Diante de algumas pesquisas relevantes sobre a educação do campo, dando ênfase à das ilhas ribeirinhas, observamos que as problemáticas são diversas nas condições e relações para incluirmos o aluno surdo no processo inclusivo educacional no ensino regular com atendimento especializado. “Pesquisas demonstram que, no que se refere à inclusão da criança Surda, o direito

a educação não é respeitado, uma vez que suas condições linguísticas e culturais não são atendidas e fica a margem dos processos de ensino-aprendizagem”. (LACERDA e SANTOS 2003, p. 201).

Verificamos, também, que, nas escolas ribeirinhas, assegurar as vagas não é o suficiente para os indivíduos terem acesso ao estudo. A falta de acessibilidade no campo, como por exemplo, os barcos os quais fazem esse trabalho gratuitamente para as escolas são insuficientes e sem condições de estrutura e acesso para atender pessoas com deficiência e que em algumas ilhas não possuem esse transporte. Portanto para

Atender esse requisito é necessária uma revisão da disponibilidade do transporte escolar, que até o momento não é oferecido aos alunos que frequentam AEE, em seu contra turno, exigindo que os pais o viabilizem, o que se apresenta com um dos motivos para ausência. (FERNANDES E CAIADO, 2015, p. 135)

Analisando o que foi exposto, são perceptíveis as dificuldades da inclusão educacional em relação à educação dos surdos ribeirinhos. Desse modo, é importante sabermos como intervir com esses educandos no processo educacional e seu contexto social e educacional em que vivem.

Ressaltamos, também, a formação e experiência dos profissionais da Educação do Campo com alunos surdos. Sendo possível observar nas entrevistas e investigações que só a coordenadora e o diretor da instituição apresentam uma experiência com a aluna surda com vários cursos de formação. A professora está começando agora a se capacitar, logo após receber em sua sala de aula a educanda surda, tendo ainda dificuldades de se planejar, pela falta de conhecimento de práticas pedagógicas específicas para a necessidade educativa da aluna.

Ressalta Beyer (2013, p. 67) que “quanto à formação de professores, os cursos de formação (inicial e continuada), as políticas educacionais e a organização das próprias escolas deveriam dedicar um espaço privilegiado à reflexão em torno da educação inclusiva [...]”.

A professora tem facilidade em lidar com os alunos da ilha de Cacoal por trabalhar muitos anos na escola, com experiência de docência no campo. Mas, e com a aluna surda? A professora terá muitas barreiras no processo de incluir esse aluno sem ter o acompanhamento de um intérprete.

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. (LACERDA, 2006, p. 170)

Ao ter um aluno surdo em sala de aula, é necessário a professora obter formações iniciais ou continuadas para trabalhar na educação do campo, sendo difícil o acesso às próprias informações sobre essas formações na cidade de Cametá-Pa, tendo em vista a falta de comunicação com a escola por não terem computadores e nem sinal de celular. Então destaca-se o relato da professora:

Eu comecei uma formação na última semana de fevereiro, aí, só que eu participei só no segundo dia dessa formação, não participei no primeiro dia pela manhã nem pela tarde, porque eu não sabia, aí me enviaram pra lá, pro centro de formação para que eu pudesse me inscrever, aí eu me escrevi e participei [...] (Professora Sandra, 45 anos)

O aluno surdo para se desenvolver necessita de uma comunidade escolar do campo altamente participativa e motivada para aprender e tornar fluente a Língua de Sinais sendo capaz de se desenvolver na escola.

Destacamos ainda a dificuldade na prática educativa. São inúmeras as dificuldades vivenciadas no chão da escola e neste sentindo ilustramos a primeira no campo da práxis: a ausência do Projeto Político Pedagógico – PPP. Sem esse documento a escola não apresenta objetivo e nem propostas pedagógicas acerca da inclusão educacional de alunos com deficiência. E não consegue trazer a realidade do aluno e promover de fato a inclusão que deve ser prevista no Projeto.

A dificuldade é que eu ainda não tenho uma formação, né?! Melhor, praticamente estou me alfabetizando também, pra ela é primeira língua para nós a segunda língua que para ter domínio temos que primeiro estudar e aprender, eu sinto dificuldade porque cada assunto eu tenho que ter um jeito de me expressar com ela, português e matemática são mais fáceis, mais tem outras disciplinas que são mais difíceis. As atividades pra essa avaliação eu estou precisando de orientação para montar a avaliação dela. (Professora Sandra)

A escola não dispõe de espaço físico, recursos materiais e equipamentos específicos para atuar com os educandos surdos, o que acaba prejudicando o trabalho dos docentes os quais por não usufruírem desses instrumentos tendem a não realizar metodologias eficazes na aprendizagem.

“[...] quando eu procurei aqui, o que eu encontrei de material na escola foi isso (mostrou uma apostila com alguns sinais e figuras em Libras). Mesmo assim, são materiais muito incompletos, o que descobri que esse material veio todo num pacote são caixas de materiais que vieram para cá, e não está completo viu? [...]” (Coordenadora Rosana).

Faz-se necessária uma reflexão acerca dos reais problemas os quais esses educandos encontram no ambiente escolar, não sendo suficiente somente a inserção do aluno em uma escola do campo ou da cidade.

Como nos alerta Beyer (2013) “ponto importante para as definições para as definições do trabalho escolar com o aluno com necessidades especiais, a didática proposta tem importância intrínseca como organizadora do processo de ensino-aprendizagem [...]”. (BEYER, 2013, p. 72)

Os alunos surdos por estarem imersos nas escolas regulares com propostas pedagógicas que não efetivam os discursos de inclusão e leis estabelecidos para um processo educacional dos educandos surdos, bem disse Lacerda (2006) “a fragilidade das propostas de inclusão, neste

sentido, residem no fato de que, frequentemente, o discurso contradiz a realidade educacional”.

(LACERDA, 2006, p. 168)

Das práticas docentes com educandos surdos na análise de Planejamento, trazem as discussões com a professora sobre os planejamentos e metodologias trabalhadas com o aluno surdo na educação do campo.

De acordo com Libâneo (2008): “O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”

(LIBANEO, 2008, p. 221).

Nos dias das observações, a professora ministrou a aula de português que tinham como conteúdo o alfabeto, alguns alunos conseguiam copiar, como a aluna surda. Ao terminar de passar a atividade, ela em seguida senta junto com a aluna surda, para tentar demonstrar as palavras correspondentes aos sinais em Libras, porém, com pouco material e sem experiências específicas na Educação Bilíngue para o ensino, fica difícil para a educadora se organizar numa ação pedagógica com possibilidades de ensinar e aprender.

A professora diz ter dificuldades de planejar aulas somente para a aluna surda, sendo uma turma grande com vários níveis de aprendizagem, como saber ler e não escrever, ou só saber escrever e não ler, então para ela,

[...] isso dificulta até dar atenção somente pra ela, então com a aluna surda eu passo só depois as atividades para sentar somente com ela, mas, ela escreve do quadro junto com eles (alunos ouvintes), e depois eu sento com ela pra dar mais atenção, já mostro as figuras em libras e as letras, ela tem uma letra bonita ela copia da “lousa”. Já passei todo esse alfabeto pra ela no caderno (de Libras) quando dou a lição vou indicando as letras pra resolver as questões, ai ela vai associando, e ela faz movimento de positivo com a cabeça que está entendendo.

(Professora Sandra)

A educação bilíngue nesse contexto de ensino, que recomenda o acesso a duas línguas no contexto educacional, sendo a Língua de Sinais a sua língua natural e por meio dela será realizada o ensino da Língua portuguesa escrita. Essa filosofia resgata o direito da pessoa surda de ser ensinada na Língua de Sinais, respeitando-se seus aspectos sociais e culturais. (BRASIL, 2004).

Mas, como pensar em planejar essa educação bilíngue? No momento da entrevista foi essencial investigar se a professora tinha informações sobre metodologias inclusivas para trabalhar com alunos surdos e ela respondeu em relação à primeira visita que o GESAT realizou na escola dando uma visibilidade no processo de inclusão educacional, instigando a participar de outras formações na cidade.

“Foi essas formações que eu participei, no caso foi só um dia né que eu participei, aí, mas assim aprofundada mesmo eu ainda não tenho, tenho vontade de entrar

numa formação assim que seja só pra libras, pra me aprender a me comunicar com ela né, com os sinais, pra ensinar ela a se comunicar (em Libras) comigo, com os colegas delas”. (Professora Sandra)

Assim, destacamos que a formação continuada deve ser garantida em serviço, não somente uma vez, mas sim perenemente. Formosinho (1991) destaca que as escolas deveriam disponibilizar cursos de formação regularmente, para capacitar os educadores para desenvolver uma boa prática pedagógica, com um único objetivo.

Além disso, a formação contínua é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB):

[...] a formação de profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidade de ensino e as características da cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I- a associação entre teorias práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço. (BRASIL, 1996)

Apesar da formação dos profissionais da educação ser garantida pela LDB, o que percebemos hoje é um número pequeno de profissionais os quais participam desses cursos. A atualidade da prática docente se encontra atrelada aos modelos impostos pelo poder público, que, geralmente, apresenta uma dicotomia e uma incoerência entre a teoria e a prática nas políticas públicas de formação continuada aos docentes. Sobre este aspecto Feltrin (2007) destaca que:

Sempre houve, no entanto, sérias dificuldades impostas aos docentes. De um lado, a formação acadêmica e as poucas chances que o profissional da educação encontra em sua real necessidade de se atualizar. Do outro lado, a incompetência dos poderes públicos aliados à grande extensão territorial, com uma diversidade muito grande de cultura e condições socioeconômicas, o descaso e a pouca valorização do trabalho do professor e de toda a educação. (FELTRIN, 2007, p. 23)

Assim, destacamos que a professora não havia obtido formação inicial pautada na diversidade inclusiva e nem uma formação continuada específica para trabalhar com a inclusão. Posto isso, a professora não apresentava formação, no sentido de saber utilizar práticas pedagógicas para um melhor desempenho da aluna surda. Só após ela iniciar essas formações que se abrem conhecimentos que irão garantir a inclusão do aluno surdo ribeirinho em seu plano de aula.

É possível perceber sobre as metodologias da professora no que se ancora sobre o ensino-aprendizagem, que possa ocorrer de maneira eficaz e satisfatória se fazendo necessário o uso das metodologias que estejam diretamente ligadas a ação na construção do conhecimento. Segundo Libâneo (2002, p. 149) “o processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor e dos alunos. Estes, pelos estudos das matérias, sob a direção do professor, vão atingindo progressivamente o desenvolvimento de suas capacidades mentais”.

Conforme Giuseppe (1891, p. 79) metodologia nada mais é “que o caminho que conduz ao conhecimento e este é a energia que possibilita ação consciente do homem com relação ao meio,

aos seus semelhantes e a si mesmo”. Para que isso ocorra de forma ativa, cabe ao professor adequar as metodologias de acordo com a necessidade dos alunos, esforçando-se para encontrar a melhor metodologia, a melhor organização curricular e o melhor tipo de oferta educativa no processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados comprovam que o aprendizado em Libras se torna indispensável, é possível fazer uma leitura do mundo antes mesmo de se passar à leitura da palavra. Desse modo, ainda é necessária uma metodologia que tenha como objetivo o aluno surdo, sendo intencional e que venha ressignificar o papel do aluno, do professor e do aprendizado ao colocar o aluno no centro do seu próprio processo de ensino e aprendizagem, promovendo assim o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa, investigativa e colaborativa.

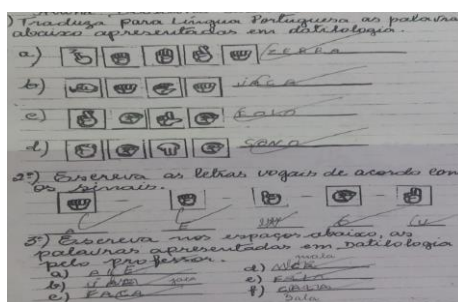
Na avaliação da aprendizagem Hoffmann (2001) afirma que o processo de avaliação de alunos com deficiência, necessita levar em consideração suas peculiaridades no ensino-aprendizagem, caso isso não ocorra:

Inclusão pode representar exclusão sempre que a avaliação for para classificar e não para promover, sempre que as decisões levarem em conta parâmetros comparativos, e não as condições próprias de cada aluno e o princípio de favorecer-lhe oportunidade máxima de aprendizagem, de inserção na sociedade, em igualdade de condições educativas. (HOFFMAN, 2001, p. 34)

Em todo seu processo educacional na escola, observamos que a aluna aprendeu apenas a reproduzir na escrita o que professora escrevia no quadro, sem compreender o significado do exposto.

Realizando a avaliação de português com a aluna para avaliar se ela estava desenvolvendo a Libras, o qual já foi iniciado com a aluna surda, uma revisão para que ela tivesse tempo em mediar os trabalhos com ela.

Imagem 11- Avaliação da aluna surda



Fonte: acervo da Professora Sandra

A imagem demonstra que a professora começa a perceber como deve ser organizada e planejada as atividades para a educanda surda, ainda precisando de muitas orientações no sentido de métodos e adequações na perspectiva Bilíngue. Todavia, esse já é o caminho para aluna ter seu espaço em sala. Notamos, também, que ela teve êxito nas questões resolvidas. Para tanto, as implicações para as práticas avaliativas nesse aspecto para Beyer (2013) é que,

Na avaliação não basta verificar as condições atuais do desempenho escolar da criança. Antes sua condição intelectual somente poderá ser devidamente avaliada quando ocorrem situações de mediação, em que conceitos e informações venham a provocar consolidações, pela criança, da sua zona proximal de desenvolvimento. (2013, p. 94)

Na análise do resultado da avaliação com a aluna, identificamos a facilidade que ela expressa por estar apreendendo, quando estimulada a reproduzir o sinal apresentado, entrando, ainda se encontra em processo de alfabetização em Libras.

Ao investigar os desafios que a educanda surda vivencia no contexto escolar, quando verificamos inúmeras problemáticas confrontando com o seu processo de desenvolver suas habilidades a partir de sua especificidade, pontuamos que:

A escola por não possuir um Projeto Político Pedagógico (PPP) a fim de identificar os educandos surdos ribeirinhos e traçar caminhos no processo de inclusão educacional. A professora não tem formação específica no campo da surdez, todavia está também se alfabetizando na Língua Brasileira de Sinais (Libras). A aluna ainda não sabe utilizar a Língua Brasileira de Sinais – Libras, mas começa a desenvolver os sinais.

A pesquisa constatou nas discussões sobre um modo geral e pedagógico da inclusão educacional da aluna surda, uma vez que esta característica é imprescindível, tem barreiras, mas, também, possibilidades que são refletidas pela professora, pelo gestor e pela coordenadora, já começou uma reflexão e alterações com um olhar sensível sobre ela. Por mais que a escola não tenha apoio de políticas públicas do município, eles começaram a perceber que é possível a inclusão nas ilhas ribeirinhas.

Os profissionais os quais colaboraram com a pesquisa se sentem despreparados e manifestam dificuldades para incluir o aluno surdo, visto não terem apoios essenciais do poder público, nem um estudo prévio para as implantações de propostas. Outras vezes, as entrevistas demonstraram que a inclusão, atualmente, parte mais de iniciativas por algumas pessoas da comunidade escolar do que de um projeto coletivo no qual todos façam parte deste propósito de inclusão educacional.

Conclusões

Este trabalho intencionou apresentar os desafios enfrentados pelos surdos ribeirinhos do município de Cameté-Pa. Apesar das leis vigentes a respeito da interface de uma educação inclusiva para o campo, essa discussão e ações pedagógicas começam a serem ativas na realidade das escolas do campo, mesmo com todas as dificuldades que encontramos.

Onde foi realizada a pesquisa na ilha de Cacoal, apresentam barreiras para receber os educandos surdos que vivem nesta comunidade ribeirinha, pelas difíceis condições de funcionamento, a falta de recursos pedagógicos, a falta de Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), intérpretes de Libras e professores capacitados para atender às especificidades desses educandos.

Além disso, convivendo com uma realidade educacional excludente, uma vez que a escola não dispõe de infraestrutura dos espaços físicos adaptados, recursos, materiais e equipamentos específicos com proposta pedagógica inclusiva para atuar com os educandos surdos, o que impede e atrasa a produção do trabalho docente, os educadores tendem a realizar ações pedagógicas sem os devidos cuidados não considerando a especificidade e habilidades desses sujeitos.

Esses profissionais que fazem parte da educação de ensino do Município de Cametá-Pa, nas localidades ribeirinhas, como a professora da escola da ilha do Cacoal, já possuem algumas formações e não desconhecem por total a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, recentemente instigando as ações pedagógicas inclusivas para os alunos surdos.

Sendo assim, esses educandos são sujeitos de direitos a terem uma educação de qualidade e na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS - educação essa que, consista em propostas de acessibilidades para pessoas com deficiência nas ilhas ribeirinhas, os quais apresentam cultura própria a ser respeitada e valorizada, refletindo sobre as propostas pedagógicas para esses sujeitos. É de grande relevância estudar, buscar, pesquisar sobre a temática da educação inclusiva no campo e suas propostas pedagógicas para os educandos surdos ribeirinhos.

Referências

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**/ Hugo Otto Beyer, -4. Ed. – porto alegre: mediação 2013.

BRASIL. **Decreto Lei n. 10436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a língua de Sinais e outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 28/02/2018.

BRASIL. **Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004.../2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 28/02/2018

BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm Acesso em: 28.02.18.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394**. Brasília. DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 28/02/2018.

BRASI. **Lei Nº 10.098, promulgada em 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dezembro 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acesso em: 28/02/2018.

- FERNANDES, A.P.D. ; CAIADO; K.R.M. **Evasão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais em escolas ribeirinhas: limites e desafios do atendimento educacional especializado.** Revista cocar. Universidade do Estado do Pará Centro de Ciências Sociais e Educação. Atendimento educacional especializado. – Belém Pará, Educação Especial, Jan-Jul. 2015.
- FERNANDES, B. M. **Educação do Campo: campo- políticas públicas - educação** / [et al.]; organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: INCRA;MDA. 2008 109 p.: 19 cm - (NEAD Especial: 10).
- FELTRIN, Antônio Efro. **Inclusão Social na escola: Quando a pedagogia se encontra com a diferença.** 3ed.São Paulo Paulinas,2007.
- FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos.** – Curitiba: Ibepx, 2007
- FORMOSINHO, João. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- GESSER, A. **Libras: que língua é essa?.** 2006. 1 ed. São Paulo. Cortez
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas S/A, 2002.
- GIUSEPPE, Imídio Nérci. **Metodologia do ensino: Uma introdução** 2ª ed. Atlas 1981.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar Para Promover: As Setas do Caminho.** Porto Alegre. Mediação, 2001.
- LACERDA, C.F **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução á libras e educação de surdos/** organizadores: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Lara Ferreira dos Santos. – São Carlos: ed. UFSCar, 2013.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n.69, p. 163-184, maio/ago. 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**, São Paulo, Cortez, 2008.
- LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**, SP EPUD, 1986.

GT 3. INTERCULTURALIDADE E SURDEZ

A CONSCIÊNCIA CRIADORA FREIREANA E SUAS CONTRIBUIÇÕES À COMUNIDADE SURDA

Benedito Portilho – UFPA
Josineia Veloso Demétrio – UFPA
Keila de Jesus Pantoja dos Santos – UFPA
Lizandra Barros Gonçalves – UFPA
Nailson Costa Pinheiro – UFPA
Waldma Maíra Menezes de Oliveira – UFPA

Resumo

O presente texto problematiza a surdez na consciência criadora freireana, ressaltando o empoderamento e alteridade como necessárias à conquista de direitos e espaço em uma sociedade que impera o preconceito. Com vistas a atingir este objetivo, desenvolvemos um estudo de natureza bibliográfica, a qual se procura fundamentar em uma revisão bibliográfica do assunto. Neste contexto, situa a concepção criadora como um ato de resistência a concepção hospedeira que nega os direitos dos sujeitos surdos conviverem com seus pares, pontuando a alteridade e empoderamento como uma necessidade urgente na conquista de seu espaço social. O mesmo proporcionará uma reflexão crítica no que diz respeito aos sujeitos Surdos, na conquista de espaço e direitos na sociedade, buscando seu empoderamento em meio ao desafio da alteridade embasados na consciência criadora freireana que vem contrapor a concepção excludente dos colonizadores que idealizavam os sujeitos Surdos como incapazes e sinônimo de atraso.

Palavras-chave: Surdez. Alteridade. Empoderamento. Consciência Criadora.

Introdução

A opressão sempre esteve presente nas sociedades ao longo da história nas mais diversas formas e quando se trata dos sujeitos Surdos mais ainda, a qual somente no século recente que começaram a conquistar seus direitos legais, começando com a lei de nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que trata sobre a Língua Brasileira de Sinais

Art. 1º diz que é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados, e em seu parágrafo único ressalta que se entende como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas Surdas do Brasil.(BRASIL, 2002)

A importância de se colocar como pauta de discussão, reivindicação e luta aos direitos da comunidade surda é de suma importância para o reconhecimento e aceitação da pessoa com deficiência na sociedade, precisa-se que os sujeitos Surdos construam sua identidade com suas

experiências e a consciência criadora lhes possibilita que os mesmos se encontrem com seus pares linguísticos.

Este ensaio é resultado da disciplina Libras ministrada pela Professora Mestra em Educação Waldma Oliveira e tem como temática a consciência criadora freireana e suas contribuições à comunidade surda.

Para tanto, esse ensaio pretende responder a problemática: a filosofia freireana criadora vem contribuir de fato com a comunidade surda, a qual por muitos séculos foi e ainda vem sendo excluída da convivência social? A colonização deixou traços e marcas negativas que, em pleno século XXI, é bem visível na sociedade quando se trata do respeito e valorização dos sujeitos surdos, ainda há uma visão marginalizada de ser surdo, sendo o mesmo considerado como sujeito incapaz.

Neste ensaio abordaremos as categorias: Consciência hospedeira X Consciência criadora, a qual Paulo Freire vem trazer a possibilidade de os sujeitos surdos estarem socialmente com seus pares rompendo a lógica de quem os mesmos devem estar distantes de outros sujeitos surdos; Alteridade como princípio de se colocar no lugar do outro de perceber o outro em sua singularidade, como ser único; O empoderamento como necessário a formação humana, tendo a necessidade dos sujeitos surdos fazem a unidade na diversidade para que possam ser maioria perante os opressores, pois caso contrário eles se tornam minoria.

O conceito legal de Surdez

De acordo com o decreto 5.626/05 considera pessoa “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, p. 01)

A relevante contribuição freireana aos sujeitos surdos

Paulo Freire (1987) com sua concepção de consciência criadora, traz à comunidade surda relevantes contribuições na conquista de direitos que lhes foram negados, sempre pontuando a necessidade de conhecer a consciência criadora em sua essência, trazendo presente a alteridade e empoderamento como ações importantes na conquista e nos avanços dos sujeitos surdos por respeito em uma sociedade marcada por traços colonizadores opressores.

Consciência hospedeira X Consciência criadora

A consciência é a capacidade que temos de nos distanciarmos das coisas para fazê-las presente, mas a consciência não é somente intencional em direção ao mundo, ela possui propriedade de voltar sobre si mesmo e ser consciente de sua consciência. Na perspectiva freireana, problematizar é exercer uma análise crítica da realidade das relações humanas, fazendo

os sujeitos se voltarem, dialogicamente, para a realidade mediatizadora a fim de transformar o que é possível através do diálogo desvelado da realidade.

Para Bergson (1927, p. 10) “a consciência criadora por distensão de si gera inicialmente as formas inorganizadas e desorganizadas, mas permanece no todo como “princípio” que se desenvolve na imediatez de si mesmo, ou seja, um todo comungante consigo mesmo”.

A consciência criadora por ser uma consciência que se desenvolve intencionalmente sempre é consciente e alguma coisa. Nesse caso, volta-se para o problema da diferença que envolve a comunidade surda, a qual apesar de toda luta por um espaço na sociedade, enfrentando muitos obstáculos por acreditar que a surdez é uma doença tornando o sujeito um ser incapaz, falar da diferença é não se sobrepor a ela e nem deixar que a luta por seus direitos caia na mesmice.

É importante ressaltar que o surdo enfrenta muitos desafios por ser considerado um sujeito incapaz, por isso, ele apesar de sua deficiência deve se empoderar e lutar para ser aceito e ser incluído e não excluído por essa sociedade que ainda é cheia de preconceitos, mas que aos poucos está se extinguindo e que as políticas públicas sejam voltadas para todos e não somente para os escolhidos, assim, como as possibilidades de aprendizagem, pois ser diferente não impossibilita alguém em aprender.

Desse modo, a consciência criadora com pares linguísticos é a qual o sujeito passa ser um ser que se torna independente, capaz de sozinho se empoderar na busca por sua identidade, também, é a aceitação do ser como sujeito em construção. Já na consciência hospedeira, com a ausência de pares linguísticos, encontra um sujeito que apesar de ser um ser consciente, capaz de se tornar dependente, necessitando do outro, mas não quer dizer que esse sujeito não se torne um sujeito empoderado, também capaz de construir a sua própria história, mesmo se negando a aceitar como sujeito nesse processo de construção do conhecimento.

Segundo Oliveira (2015) ser sujeito implica ter autonomia, ser participe da construção de sua história, de sua cultura, e de sua educação. “Ser sujeito pressupõe reconhecer-se como tal, o que implica em conscientizar-se sobre sua situação de opressão social, de sua situação de sujeito negado em uma realidade social injusta e desigual”. (OLIVEIRA, 2015, p. 79)

Alteridade como princípio de essência e necessária a formação humana.

Na comunidade surda, a questão da alteridade como uma aproximação da educação intercultural que vai além do ser “eu”, mas sim, colocar-se no lugar do outro e se sentir com o outro, respeitando sua diferença cultural. Nesse sentido, Paulo Freire nos traz uma importante reflexão para a educação a compreensão da alteridade como necessária para a formação humana para uma consciência criadora e uma educação libertadora.

Podemos dizer que no Brasil a comunidade surda vem ganhando, aos poucos, seu espaço e firmando sua identidade, porém, precisa-se de mais avanços e conquistas de novos e mais na sociedade.

Para Lopes (2007, p. 74) “ A busca do outro como o mesmo constitui-se em uma tentativa de sobreviver ao apagamento das diferenças que são frágeis quando solitários e que, quando agrupadas, tendem a esmorecer”. E assim propondo uma alteridade, naquilo que a pessoa é e não naquilo que queremos que ela se torne, e assim fazer a sua essência na sua identidade e não naquilo que tentamos fazê-lo que ela seja.

De acordo com Lopes (2002) “a pretensa totalidade associada à ideia de harmonia da identidade coletiva leva-nos a ver a comunidade como uma, orgânica, natural, indivisível, identificadora e de consenso”, portanto, quando um determinado grupo se organiza em prol de um desejado objetivo, seja ele qual for buscando um bem comum com o outro e para o outro, podemos dizer que tal comunidade afirme cada vez mais sua identidade.

Somando-se a esse pensamento, Freire (1980) retrata que “nas relações interculturais, então, ser dialógico é não invadir a cultura do outro, é não manipular e dominar o outro e sim transformar a realidade com o outro”, assim, na comunidade surda as relações interculturais buscam um diálogo no contexto de transformação na relação com o outro e para o outro na perspectiva libertadora e não tentar invadir o espaço, querendo dominar o outro.

O Empoderamento se faz necessário aos sujeitos Surdos

A estratégia de empoderamento, já existe há muito tempo, mas de forma passiva, em que poucos se empoderavam, desde os tempos de Martinho Lutero, quando protestou contra a Igreja Católica, isso não deixa de ser um empoderamento, pois Lutero fez um ato de rebeldia contra a igreja católica, ganhou autonomia, liberdade e fundou a igreja protestante, fazendo-se, assim, reconhecido e o movimento de rebeldia, de empoderamento, veio crescendo cada vez mais, fazendo com que outras pessoas tivessem clareza de seus direitos.

O empoderamento aponta para duas dimensões a serem consideradas: a educativa e a política, uma vez que o modo de ver o mundo tem propósitos sociais, as distintas concepções que envolve um processo de um pensamento ingênuo para um pensamento crítico – Freire (1997), em que o sujeito ganha autonomia, liberdade e o uso das condições necessárias para viver de modo independente.

O autor afirma não acreditar na autolibertação; a libertação é um ato social (FREIRE, 1986). Empoderar significa dizer, do poder ao outro, compartilhar alguns poderes que muitos profissionais têm sobre outro, pois, segundo Freire (1986) mudamos nossa compreensão e nossa consciência à medida em que estamos iluminados a respeito dos conflitos reais da história. A educação

libertadora pode fazer isso, mudar a compreensão da realidade em si, não só a ação política na sociedade, pode fazer a transformação social, e não o estudo crítico em sala de aula (FREIRE, 1986, p. 207).

Empoderar vai muito além de um conceito, envolve um nível de reflexão sobre a ação do sujeito, visando uma consciência mais clara a respeito das classes, econômica, política e cultural isso envolve tanto o processo individual como o coletivo. Empoderar-se é uma forma de se comunicar, garantir seus direitos e se tornar reconhecido na sociedade em que sua fala seja respeitada e não silenciada.

A comunidade surda precisa se empoderar para ser reconhecida, para ser referência, pois se dialogar sozinho, o surdo não é reconhecido, na sua existência ele se torna excluído no meio dos ouvintes, essa desigualdade, discriminação e preconceito são frutos herdados de uma sociedade patriarcal, ouvintista e excludente.

Com isso a comunidade surda precisa se empoderar para que a sociedade entenda de uma vez por todas, que a comunidade surda é um grupo que tem capacidade de pensar, criar, recriar, construir, reconstruir de sua própria forma de vida, com suas múltiplas maneiras de se relacionar com os ouvintes e isso deve ser respeitado.

Considerações Finais

Este trabalho ressaltou a importância do empoderamento da comunidade surda orientados pela consciência criadora de Paulo Freire como princípio, também, de alteridade, pois os pares linguísticos são importantes aos sujeitos Surdos que viveram sempre à margem da sociedade, sendo necessário viver a unidade na diversidade, todas as classes excluídas lutando em prol de um único objetivo que é deixar de ser oprimido, mas, para que isso aconteça, precisa-se da junção de todos em meio à diversidade de cada um.

Sendo assim os opressores se tornam minoria e os oprimidos vêm a ser maioria na luta por vida digna garantida em lei, mas não cumprida por um sistema que exclui e mata os sujeitos que não se encaixam em um padrão dito normal para se viver em sociedade, os sujeitos Surdos com suas experiências e saberes vem a enfrentarem uma luta diária e árdua em busca de reconhecimento e respeito.

Podemos afirmar com toda prioridade que a filosofia freireana vem sim contribuindo de fato com os sujeitos Surdos, a qual por muitos séculos foram e ainda são excluídos da convivência social, mas precisamos avançar e muito para oferecer a comunidade surda todos os direitos que lhe cabe, pois na luta pela humanização cabe todos os que lutam por liberdade, havendo a necessidade de mais unidade entre os oprimidos, pois somente assim podemos alcançar nosso tão sonhado desejo, de que todos sejam respeitados e valorizados em sua dignidade.

Referências

- BAQUERO, Rute Vivian Angelo. **Empoderamento**: Instrumento de emancipação social? – Uma discussão conceitual. Porto Alegre: Revista debates, 2012.
- BERGSON, H. **Essai seu leis Donnéis Immediates de La conscience**. Paris; PUF. Paris, 1927.
- BRASIL, **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providencias. Disponível em: http://WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/202/110436.htm
Acesso em 06 de julho de 2018.
- BRASIL. **Decreto n. 5.626** de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004.../2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 28.09.18.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17ªed. Rio de Janeiro, paz e terra, 1987
- LOPES, M. C. **Surdez e Educação**. Belo horizonte: editora Autêntica, 2007.
- OLIVEIRA, I. A. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. 1ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

A INCLUSÃO DE SURDOS NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Cristiane do Socorro dos Santos Magno – UFPA

Elenilda Souza de Freitas – UFPA

Keila Carneiro Pantoja – UFPA

Rosilda Silva Costa – UFPA

Waldma Maíra Menezes de Oliveira – UFPA

Resumo

O presente ensaio tem como objetivo pontuar reflexões sobre o interculturalismo crítico que abordam as políticas de ações afirmativas sobre a inclusão dos surdos. A reflexão centra-se nas questões de identidade e alteridade. O interculturalismo, refere-se à interação entre culturas de forma recíproca, favorecendo o seu convívio e integração de forma que venha afirmar as relações baseadas no respeito pela diversidade e no enriquecimento mútuo. Para este trabalho, destacam-se os estudos de Oliveira (2015), Lopes (2007), Brasil (2002, 2005) entre outros. Assim, podemos observar a importância das relações interculturais em que apresenta certas complexidades, pressupõe não impor uma cultura sobre a outra e não negar ao conhecer a outra cultura.

Palavras-chaves: Interculturalismo. Surdo. Inclusão.

Introdução

Esse ensaio tem como tema a inclusão de surdos numa perspectiva intercultural. Falar de inclusão é tão antigo quanto a humanidade; todos precisam ser incluídos. Desde que nascemos, somos incluídos na família, na escola, no mercado de trabalho e etc. Com relação aos surdos, não poderia ser diferente. Mas, historicamente, os surdos foram considerados como pessoas limitadas, ausentes, um prejuízo à normalidade. Sendo assim, a pessoa surda na visão ouvintista era vista como uma pessoa com deficiência e que precisava ser curada, ou seja, normalizar o incomodo.

Décadas depois, os surdos se afirmaram como sujeitos capazes de reconstruir a sua identidade como pessoa surda, por meio dos movimentos dos surdos, que lutam por afirmação para o fortalecimento e reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como seres com competências e experiências visuais. Na atualidade, a luta está sendo construída e reconhecida pelo direito dos indivíduos surdos constituírem uma comunidade. Esses direitos são reconhecidos na Lei nº 10.436/2002 e no Decreto nº 5.626/2005. Nesse sentido mesmo com a lei e o decreto que amparam esses sujeitos, ainda, nos dias atuais, esses direitos não são cumpridos.

Refletindo sobre o papel fundamental da educação para o alcance da interculturalidade, reconhecemos que a luta pela educação dos movimentos surdos que busca a defesa de sua língua, história e cultura. Dessa forma, surgiu o interesse de elaborar esse ensaio sobre inclusão de surdos numa perspectiva intercultural para obtenção de conceito na disciplina Libras ministrada pela professora Waldma Oliveira, no período de 02 a 09 de julho de 2018.

Nesse sentido, surgiram algumas inquietações para buscar a afirmação do surdo ou negação, tais como: a invasão cultural pode isolar os surdos e negar sua cultura? Como a

interculturalidade na unidade da diversidade pode protagonizar a afirmação da cultura dos surdos? Essas indagações serão abordadas ao longo desse estudo.

Portanto, este trabalho está dividido em três momentos: no primeiro capítulo, apresentamos a interculturalidade na visão de Oliveira (2015). No segundo, argumentamos o conceito de surdez na concepção de alteridade, identidade e afirmação do ser como sujeito e as disposições da Lei 10.436, de 2002 e do Decreto 5.626, de 2005, de mudanças na representação sobre a surdez no caminho de reconhecimento das diferenças e, por fim, problematizamos a invasão cultural e a interculturalidade como afirmação da cultura de surdos numa perspectiva intercultural.

Interculturalidade crítica na afirmação do sujeito surdo.

A interculturalidade na visão de freire/oliveira (2015).

A autora Ivanilde Apoluceno de Oliveira em seu estudo faz uma abordagem concisa sobre diferentes concepções de multiculturalismo e interculturalidade, a partir de autores como Peter McLaren (1997), Catherine Walsh (2009) e Vera Candau (2009). O desenvolvimento da temática deixa manifestar-se a visão da autora à essa proposição paradigmática. De acordo com Oliveira (2015, p. 64) “[...] expressa a interação, o diálogo e a inter-relação entre as diferentes culturas e ultrapassa a visão do multiculturalismo numa perspectiva pluralista cultural, cuja compreensão é a de que a sociedade é composta por múltiplas e diferentes culturas”.

Dessa forma, a autora revela uma compreensão que o multiculturalismo é a relação entre diferentes culturas que uma valoriza a outra numa perspectiva baseado na diversidade que constitui os povos do nosso país.

É bastante complexo e estimulante a composição que a autora faz para argumentar as proporções epistemológica e ético-política da interculturalidade. Sendo assim, o trajeto o conceito de interculturalidade vai sendo entendido com mais detalhes e formas como, por exemplo: a exigência do reconhecimento epistemológico, principalmente, aqueles grupos subalternos, em que o pensamento colonialista perdem a sua lógica; o comprometimento de afirmação do “outro” como sujeito ético, cujas diferenças não podem ser entendidas em desigualdade e opressão; o papel social é compreendido como um projeto horizontal na transformação do sujeito na perspectiva de humanização.

No decorrer da discussão, a autora apresenta algumas teorias e categorias fundantes do pensamento freireano em torno das quais a interculturalidade vai se fazendo presente, em sua visão. As considerações de Oliveira (2015) acerca da teoria antidualógica e da teoria da dialogicidade permitem compreender como o diálogo, ancorado em uma “ética da solidariedade humana” (OLIVEIRA, 2015, p. 82), abre caminhos para aqueles sujeitos oprimidos, que fazem parte dos

diferentes grupos sociais historicamente excluídos, para protagonizar as suas lutas para uma vida com dignidade e respeito a diversidade.

Pois entendemos que ser dialógico é não invadir a cultura do outro e não manipular e dominar o outro e sim transformar a realidade com o outro. O diálogo consiste na conquista do mundo para todos os seres humanos serem mais, em que o conhecimento é partilhado e construído com o outro.

Portanto, encerramos este capítulo argumentando como a interculturalidade se faz presente no discurso de Paulo Freire, no sentido de denunciar a desumanização e, em seguida, anunciar a libertação. Através das citações diretas no texto do educador e da contribuição teórica de outros pesquisadores freireano, a autora constrói uma síntese que evidencia como, em Freire, a libertação não se reduz apenas à questão de classe social, mas também no reconhecimento de formas específicas de opressão, tais como a de gênero, a de etnia, classe, cultura entre outros. Para Oliveira (2015), o pensamento educacional freireano é colocado através da perspectiva intercultural crítica, dadas as características que o compõem.

O conceito de Surdez

Por muitas décadas afins, os surdos foram considerados seres deficientes e por vezes culpados pela própria “deficiência” e que precisavam, urgentemente, “curar-se” para se adaptar como unidade ouvinte. Para muitos, aceitar o ser surdo e ter que compreender as diferenças existentes em múltiplas expressões, e essas concepções ainda estão presentes em nossas vivências.

Para desbancar essas concepções, precisamos o conceito de alteridade através de processo de interação e socialização no convívio entre o “eu” e o “outro”, pois ser surdo não é uma deficiência é uma identidade.

Lopes (2007, p. 23) diz que: assim, o “outro” - aquele que é diferente de mim- é produzido a partir daquilo que falamos sobre ele. O que falo, os nomes dos outros e os enquadramentos que ocupam, são formas de identificação que eles carregam - são identidades.

A compreensão de surdez como deficiência ou diferença depende do conceito teórico observado. Os dois construtos mais latentes e observados são: clínica-terapêutica e socioantropológica. Na visão clínica-terapêutica, impôs uma invasão estreitamente relacionada com a patologia, com o *déficit* biológico se traduziu educativamente em estratégias e recursos de índole reparadora e corretiva. (Lopes, 2007).

A concepção socioantropológica considera que os surdos formam comunidades linguísticas minoritárias que compartilham a mesma “língua” de sinais e valores, etc. Leva-se em consideração o grau da perda auditiva, mas não se busca a cura de surdez.

A Lei de Libras, nº 10.436/2002, foi regulamentada no Brasil pelo Decreto Nº 5626/2005, traz em seu Art. 2º uma definição da pessoa surda “é aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais” (BRASIL, 2002). De acordo com este documento, a surdez precisa ser reconhecida pelas suas características culturais manifestadas por meio de sua língua materna.

E o seu Art. 23 § 2º - as instituições privadas e públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso a comunicação e a educação.

A legislação

Na busca da garantia dos direitos dos surdos e na luta pelo reconhecimento dos diferentes aspectos culturais e sociais da comunidade surda, a legislação foi uma aliada na repercussão e legitimidade destes direitos. A comunidade surda tem se organizado no sentido de se garantir legalmente estes direitos como espaço de construção e solidificação de sua identidade.

Vários foram os decretos e leis importantes que, em determinadas épocas históricas, regulamentaram esse direito. Entre elas a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que oficializa a Libras como língua e o decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que a regulamentou. A Lei nº 10.436 oficializou o uso e a difusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras como a primeira língua - L1) e da (Língua Portuguesa como a segunda língua - L2), visando ao acesso das pessoas surdas à educação bem como reconhecer como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais.

Dessa forma o poder público tem que garantir a formação de professores na educação especial, em vários níveis de ensino como afirma no artigo 4º.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. (BRASIL, 2002).

Nesse sentido a formação dos professores em educação especial vem contribuir para uma nova história cultural com o devido reconhecimento, respeitando as diferenças e valorizando sua língua e sua identidade.

A interface entre a educação especial e a educação do campo está presente nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. De acordo com essa legislação (BRASIL, 2002) estabelece que:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto

institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL,2002).

Nesse sentido a educação vem sendo garantido por lei atendendo as especificidades das escolas do campo na sua realidade e na sua diversidade.

A interculturalidade e surdez

Fazendo uma retrospectiva na história surdez, podemos perceber que a educação de surdos não era baseada na interculturalidade, mas no enfoque clínico reabilitador, pois a cultura do ouvintismo se sobrepõem a cultura do surdo no qual essa cultura faz com que a sociedade compreendesse o surdo como ser normatizador.

A dificuldade da sociedade de entender o surdo como um sujeito cultural e um ser com experiências visuais, fizeram com que os surdos resistissem à prática ouvintista, rompendo com as interpretações e os usos fundados na base clínica, vista como falta de algo. Dessa forma os surdos dentro de um contexto social acabam tomando para si traços identitários marcados por diferenças culturais. Sendo assim, para entender o surdo como ser cultural e construtor da sua identidade temos que compreender o termo interculturalidade.

O termo “Interculturalidade” surgiu na França, na segunda metade do século XX. O mesmo vem caracterizar o multiculturalismo no que diz respeito às suas ideologias. O multiculturalismo aparece como um movimento que constata e reconhece as diferenças culturais existentes nas sociedades atuais. O interculturalismo, para além disso, procura encontrar estratégias de comunicação e de interação entre as diversas culturas, pois é através dessa abertura de trocas de saberes com pessoas e culturas diversificadas que é possível reconhecer, compreender e enriquecer a si próprio e ao outro (LAGOA, 1995). Dessa forma, a interculturalidade “é uma atitude humanista que deseja o diálogo, o respeito pelas diferenças e a compreensão mútua” (ARAÚJO, 2008, p. 58). Lagoa (1995, p. 124) acrescenta que o termo surge “como o conjunto de processos psíquicos, relacionais, grupais e institucionais gerados pela interação de culturas, numa relação de trocas recíprocas e numa perspectiva de salvaguarda de uma relativa identidade cultural dos parceiros em relação”.

Nesse sentido entender a interculturalidade é pensar no sujeito surdo não como um simples portador. É preciso compreender que uma distinção cultural sempre passa pela diferença (Lopes, 2015), esse pensamento defende a inclusão pluralista do sujeito, em que se valoriza a inclusão e as trocas de saberes entre as diversas culturas a fim de construir uma sociedade solidária e aberta às diferenças. Sendo assim, é importante frisar que a interculturalidade é, para além de reforçar as

identidades, obter o diálogo entre o universal e o particular, oferecendo a todos o acesso a diferenças. “Diferença possibilita encontrar semelhança entre os sujeitos, Lopes (2015, p. 52). Assim, podemos constatar que a cultura ouvintista não deveria negar as particularidades culturais dos surdos.

Desse modo, a interculturalidade pretende construir um olhar no sentido de se sentir surdo, como sujeito que se vê dentro de um grupo particular de um ser capaz, com experiências vividas, afirmando a sua identidade como base da cultura de cada um, no qual essa identidade deve estar aberta a outra cultura. Para Lagoa (1995) só é possível uma verdadeira interação e troca de saberes (com pessoas diferentes) quando se constrói uma identidade na qual se afirma e reconheça a sua própria cultura.

Portanto, o pensamento intercultural deve construir maneiras que anulem a hierarquização de culturas, qualquer tipo de preconceito (seja por raça, cor, gênero, classe social, religiosa e entre outros) e a desigualdade de oportunidade. Valorizando o sujeito surdo por meio do reconhecimento e afirmação identitária, pois a identidade surda deve ser “entendida como uma conquista [...] e não pode ser vista algo essencial, como algo em que a diferença possa ser considerada um atributo natural do surdo” (LOPES, 2007 apud WRIGLEY, 2015, p. 55).

Considerações finais

Refletir sobre a inclusão de surdos numa perspectiva intercultural permite nos mostrar que a cultura dos surdos não pode ser encarada como uma subcultura, pois a cultura surda vem fundamentada através de seus comportamentos, valores, atitudes diferentes da cultura dos ouvintes, ela surge em função do grupo. A cultura surda deve ser respeitada em sua forma de se constituir.

O Interculturalismo crítico na educação de surdos pode ser muito proveitoso para as discussões sobre a inclusão. Porém, ainda temos que explorar as questões sobre, como promover a inclusão diante das diversas limitações que temos como falta de sala, falta de profissionais éticos e qualificados, recursos e outros.

Portanto, o reconhecimento e o consequente investimento no apagamento da diferença, numa sociedade como a nossa, fazem parte da história do surdo. Nessa tentativa de apagar a surdez, ela própria se fortaleceu e a prática em língua de sinais se tornou pública. O surdo tem, até hoje, vivido um movimento de resistência e tensão, buscando o reconhecimento de sua cultura, tentando se fazer presente com sua diferença linguística.

Referências

ARAÚJO, S.A. **Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural**. Dissertação de mestrado em Relações Interculturais. Universidade Aberta, 2008.

BRASIL. **Decreto-Lei 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 n. 10.098, de 19 de dez. 2000.. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 09 de julho de 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 09 de julho de 2018.

LAGOA, R.N.d.S. **Unidade e diversidade na escola: contributos para o estudo da educação intercultural**. Dissertação de mestrado. Universidade de Aveiro, 1995.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MEC. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 3 de abril de 2002 que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso 09 de julho de 2018

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. 1 ed. – Curitiba, PR:CRV, 2015.

INTERCULTURALIDADE E SURDEZ: CONTRIBUIÇÃO FREIREANA NOS ESTUDOS SURDOS

Manoel Maria Carvalho Gomes – UFPA
Messias Gonçalves Cruz – UFPA
Rayanne Pereira Garcia – UFPA
Verônica de Paula da Silva Santos – UFPA
Waldma Maíra Menezes de Oliveira – UFPA

Resumo

O presente ensaio vem abordar a temática Interculturalidade Crítica no campo da surdez, tendo em vista o pensamento freireano a partir de aporte teórico, de tais conceitos visando desmistificar o fenômeno da problemática em questão. Reivindica-se a importância da Interculturalidade Crítica no atual contexto, resgata o valor da luta coletiva contra todas as formas de opressão para os processos de luta e resistência visando outra realidade possível, para novos modos de ser, buscando um caminho em que a maioria trabalhe não apenas as diferenças mais as igualdades entre si, criando uma unidade na diversidade. A partir das contribuições dos referenciais teóricos neste ensaio, nota-se que a surdez não é uma deficiência, mas sim uma identidade que se construiu ao longo do tempo quebrando paradigmas, pois esses sujeitos partilham de uma condição bicultural e resistem demarcando seus espaços na sociedade através de seus traços identitários.

Palavras-chave: Interculturalidade Crítica. Surdez. Resistência. Reflexão.

Introdução

O presente trabalho apresenta análises sobre a categoria fundante, educação e cultura do pensamento freireano na perspectiva da interculturalidade crítica que se interliga a categoria nos estudos surdos. A educação intercultural visa contribuir na superação da cultura do silêncio, destaca como importante a resistência coletiva, disseminando a atitude de medo e a indiferença no que tange a tolerância ante o "outro" tendo em vista o princípio da alteridade, construindo uma visão crítica sobre a pluralidade social e cultural. O ensaio originou-se da disciplina de Libras (Língua Brasileira de Sinais) ministrada na turma de educação do campo 2014.

As interações culturais que perpassam por caminhos distintos trazem à tona uma série de questionamentos em relação a diferença cultural, partindo da necessidade de pensamentos teóricos conduzindo a reflexão sobre a cultura em suas transformações e pluralidades, através do método dialógico e/ ou a partir da inclusão multicultural. Desenvolvem-se, desta forma, os conceitos de multiculturalismo e os de interculturalismo.

O aporte teórico se fundamenta em autores que defendem a temática em desenvolvimento. Fleuri (2003) constituindo um campo de debate que se torna pragmático, justamente, por sua complexidade: a sua riqueza consiste, justamente, na multiplicidade de perspectivas que interagem e que não podem ser reduzidas por um único código e um único esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente. Que se trata, na realidade, de

um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos.

A questão da surdez, portanto, está intimamente relacionada à cultura surda. A mesma remete à identidade do sujeito que convive, quase sempre, com as duas categorias como surda e ouvinte. A importância de se refletir as características interculturais e de modo que os sujeitos inseridos na sociedade se reconheçam como sujeitos da comunidade surda. Neste sentido, a intencionalidade intercultural é essencial para esse espaço híbrido e homogêneo. Assim, a problemática deste ensaio aborda: as categorias fundantes - educação e cultura - do pensamento freireano na perspectiva da interculturalidade crítica se interligam aos estudos surdos?

O arcabouço da interculturalidade emerge, então, a partir das lacunas provenientes do multiculturalismo e aponta a transformação das culturas a partir de processos de interação e a superação das diferenças culturais. Portanto, a temática interculturalidade passa a ser um elemento de reflexão, consideravelmente, relevante, estendendo-se às diversas esferas da estrutura social.

A interculturalidade crítica de Paulo Freire e aporte teórico

A Interculturalidade Crítica tem como referência, especificamente, a problemática de opressor e oprimido, colonizador-colonizado. Procurando disseminar todas as formas de desigualdade, exploração e dominação, recorrendo, também, todas as injustiças resultantes desse caráter. A Interculturalidade Crítica é um fenômeno que resiste e que luta diretamente contra a opressão.

O conceito da interculturalidade crítica é contra a exclusão, negação e subalternização e práticas tradicionais de desumanização e subordinação de conhecimentos que excluem e oprimem uns com a intenção de privilegiar outros, ocultando as desigualdades e diferenças mantidas na prática de dominação. É contrário ao discurso hipócrita e alienante que se nega mostrar os grandes embates, por exemplo, entre as classes excluídas, no que se refere às oportunidades nas sociedades.

Sobre os estudos de Machado (2009), em se tratando de cultura a partir de um campo de conflitos entre diferentes grupos sociais que produzem significados peculiares, por sua vez, criadores de sua própria identidade, o autor conclui a partir de suas análises que as características políticas da “diferença cultural surda” não são de fato também valorizadas nas organizações curriculares, oculta do currículo a noção de heterogeneidade e dos surdos, a cultura contribuindo, mais uma vez, para exclusão de pessoas que são silenciadas. Sobre a fala do autor em relação à valorização das diferenças, este afirma, em tais discursos que a superioridade (colonizador,

opressor) tende a se estabelecer, banalizando a relação com o “outro diferente”, impedindo para que esse outro não tenha a percepção do lugar no qual está sendo colocado.

Esse olhar se faz importante ao presente ensaio e se revela em relação à surdez, posto que longe de ser uma atitude que enalteça a “diferença surda”, é uma atitude de demarcação da necessidade de se lidar bem com as situações que envolvem as relações com o outro bem como a alteridade.

A esse respeito, a autora Perlin (1998, 2003, 2006) se destaca como referências nos estudos da surdez. Suas pesquisas analisam a surdez pela perspectiva cultural, propondo que a pessoa surda não seja rotulada pela “deficiência”, todavia, pela diferença cultural. Inclui na literatura o esclarecimento do “ser surdo”, dando-lhe uma atribuição de um conceito ligado a sua forma de ser surdo, levando em consideração o pensamento de alteridade, diferença e identidade.

Perlin (1998) constrói teorias reflexivas do que denomina “identidade surda”, que, atualmente, configura-se a principal discussão sobre a temática, tanto para autores que se fundamentam na mesma linha de pensamento da autora, quanto para os próprios surdos que seguem a militância. A autora enfatiza que “o ser surdo” confirma o surdo. A expressão ser surdo, nessa perspectiva, “[...] assume uma política para a identidade e a alteridade” (PERLIN, 2003, p. 19).

Na mesma linha de pensamento, a mesma destaca que a cultura surda, como antagonismo que se funda como uma atividade criativa através de mecanismos como símbolos e práticas jamais aproximados da cultura ouvinte e característicos da comunidade surda. Mesmo cada uma com suas singularidades ao compartilhar o pensamento de Paulo Freire (1987, p. 37) em que “não há uns sem outros, mas ambos em permanente integração”. Assim Burke (2003, p. 53) menciona que “todas as culturas estão envolvidas entre si [...] é possível dizer que nenhuma delas é única e pura, todas são híbridas e heterogêneas”. Refletindo a questão da pluralidade cultural e suas peculiaridades desenvolvida dentro de própria família e comunidade.

Nesse percurso, o conceito de interculturalidade vai ganhando detalhes e contornos como, por exemplo: a exigência do reconhecimento das diferentes epistemologias, sobretudo, daquelas dos grupos subalternizados que escapam à lógica do eurocentrismo hegemônico; o compromisso da afirmação do “outro” como sujeito ético, cujas diferenças não podem ser convertidas em desigualdade e opressão, mas sim numa perspectiva da humanização.

Partindo desta temática a interculturalidade vai se fazendo presente. Assim, a autora Oliveira (2015) menciona a importância da dialogicidade neste processo. Focando na teoria antidualógica e da teoria da dialogicidade permitem compreender como o diálogo, ancorado em uma “ética da solidariedade humana” (OLIVEIRA, 2015, p. 82). Com isso, será possível que o colonizado, oprimido e o silenciado possam se militar, politizando-se junto em grupo podendo se

potencializar as lutas por vida digna e respeito às diferenças, já que vivemos em um mundo heterogêneo.

Desse modo, a autora vai mostrando a importância da interculturalidade crítica em Freire, contextualizando o ato de desumanização e da humanização (libertação) sempre no caminho da resistência coletiva. Assim, a autora relata que a libertação não se restringe à questão de classe social, mas implica no reconhecimento de formas específicas de opressão, tais como a de gênero, etnia e a cultural. Para Oliveira (2015), o pensamento educacional freireano é permeado pela perspectiva intercultural crítica.

O ser Surdo

A surdez não está relacionada com uma deficiência, mas sim como questão social em que a imposição da fala é colocada em discussão, a comunidade surda luta por uma educação que venha lhes reconhecer como sujeito ativo em sociedade, com uma cultura própria de resistência antropológica que se busca mais espaço para os surdos, em que as ações educacionais têm sido pouco acessíveis.

É nesse momento que há a necessidade de um novo modelo explicativo no qual a surdez não seja vista somente como uma deficiência a ser curada, mas o modelo que se origine e se justifique nas relações normais e habituais dos surdos entre si, no qual a língua de sinais seja respeitada e tida como meio fundamental no desenvolvimento linguístico e cognitivo do surdo e um modelo pedagógico que não seja um modelo para corrigir o *déficit* ou a falta.

A compreensão da surdez ou diferença depende do conceito teórico observado. Os dois construtos mais latentes e observados são: clínico-terapêutico e sócio-antropológico [sic]. Na concepção clínica-terapêutica, impôs uma visão estritamente relacionada com a patologia, com déficit biológico, se traduziu educativamente em estratégias e recursos de índole reparadora e corretiva (LOPES, 2007, p. 11-33).

Como vemos, é necessário estar atento para os aspectos da prática pedagógica no cotidiano escolar que nos revele como está se dando o processo de ensino-aprendizagem, de modo que tenhamos condições de avaliar os pontos positivos e negativos que nortearão, além da prática pedagógica, as questões ligadas à inclusão.

Outro aspecto da inclusão tem sido as políticas governamentais. Para elas, a educação inclusiva vem responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, com um foco específico naqueles que são vulneráveis à marginalização e exclusão, em se tratando da política voltada para surdos, isso não acontece, pois, podemos perceber que a maioria de nossas

escolas não contam com um padrão adequado, que não está apenas na estrutura física, mas, praticamente, em todos os aspectos do processo pedagógico.

O paradigma do déficit precisa ser abandonado, assim como a marca histórica de deficiência e inabilidade que ele sustenta, o surdo é mais do que simplesmente um sujeito que não pode ouvir, ele aprende o mundo pelas vivências e experiências visuais, utiliza uma língua visuoespacial, capta as informações através da integridade sensorial (CICCONE, 1990, p. 20).

Portanto, mesmo admitindo que uma educação inclusiva não deve visar apenas o cidadão surdo, mas todos os alunos, sobretudo, aqueles que, devido a suas diferenças, foram, sistematicamente, expulsos do sistema educacional formal, sendo taxados de incapazes por não se adequarem a um padrão pré-estabelecido. É neste sentido que a construção da identidade e da cultura dos sujeitos surdos pode ser vista como um campo de lutas em torno da significação social, do espaço em que se definem não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A partir dessa lógica, percebe-se a cultura como um campo em que são produzidas diferentes posições de sujeitos e de identidades. É no campo cultural que se estabelecem formas de ser e de se relacionar com os sujeitos e o contexto social mais amplo.

A interculturalidade e a surdez

Vimos nos apanhados de Freire (1987) sobre a gênese da Educação Intercultural no Brasil, discutidos por (OLIVEIRA, 2015) e Surdez e Educação (LOPES, 2007) que no caso dos surdos, as diferentes maneiras de conceber os indivíduos foram experimentadas pelas práticas educativas oralistas, de comunicação total, até a chegada de uma nova concepção socioantropológica dos surdos como sujeito histórico e cultural que contribuiu para a emergência da perspectiva bilíngue na educação de surdos.

Nesse sentido, ao tratar sobre a recusa às práticas ouvintistas e a resistência surda, Lopes (2015, p. 56) revela que com a entrada do registro culturalista novas formas de falar sobre a surdez e sobre o surdo associadas às práticas discursivas ou não começam a emergir, destaca-se, assim, a necessidade de reafirmar a presença surda como referência cultural e linguística dentro da escola; há a possibilidade de os surdos se articularem em movimentos surdos em prol da conquista de seus direitos e a articulação surda vista como resistência no campo de lutas do currículo escolar.

No entanto, a educação inclusiva de surdos pautada no bilinguismo que vemos hoje, tem se dado de forma conflituosa devido as dificuldades de compreensão do outro em suas necessidades e suas diferenças linguísticas, históricas e culturais. Assim,

A educação bilíngue, enquanto uma proposta intercultural crítica, que contempla as especificidades dos educandos surdos exigem recursos visuais, uso da língua

de sinais, estratégias de ensino de língua portuguesa como segunda língua, além de uma série de outras (re)formulações, inclusive sensibilidade do professor, para o (re)conhecimento das necessidades educativas dos sujeitos (ANTUNES, 2012, p. 14).

No entanto, vale lembrar que muitas conquistas, já foram alcançadas mediante às lutas históricas dos movimentos da pessoa com deficiência, no campo da surdez que se refere este texto, podemos destacar a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências, regulamentada pelo decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que reconhece ainda o disposto no Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 como direito inerente à pessoa surda.

Para este debate, corrobora-se o disposto no Art. 4º da lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, ao assegurar que,

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (BRASIL, 2002).

Portanto, a educação de surdos marcada em seu processo histórico pela exclusão, subordinação e mecanismos de normalização, como a oralidade, tem gerado efeitos negativos no desenvolvimento identitários dos surdos e na afirmação destes enquanto um grupo social. É visando superar esses obstáculos que precisamos reafirmar a identidade surda no sentido de reafirmar seus direitos e da cultura não-surda para compreender esse contexto como um processo socioantropológico que precisa ser respeitado.

Considerações finais

Como vimos, a cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora, composta por símbolos e práticas diferentes da cultura ouvinte. Por isso, vemos como necessário o rompimento com o velho paradigma representado pelos ouvintes para os surdos, em que o surdo passa a ser um “pseudo” ouvinte. É necessário, no entanto, que o surdo mantenha uma posição intercultural, sem omitir o fato de que a identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa diferença precisa ser vista não como uma construção isolada, mas como uma construção multicultural.

Ao considerar a cultura surda como uma cultura própria é necessário considerar que a interação cultural não deve ser feita com hegemonia de uma cultura sobre a outra, isolando-a como

se fora cultura minoritária, subalterna ou gueto, ou impedir os surdos de conquistarem e expandirem os seus locais de cultura.

É preciso considerar que os povos surdos são povos que constroem e reconstróem de maneira diferente suas próprias culturas, suas formas de viver e de pensar. Essas múltiplas maneiras surdas de resistência na construção de suas identidades, que se expressa na maneira de relacionar-se com os ouvintes, de pensar, de construir a vida são inspiradores para a superação de alguns dos grandes desafios no processo de inclusão.

No contexto da educação na atualidade podemos dizer que o processo de inclusão acaba por excluir o ser surdo, no sentido de superar esses desafios é preciso que esteja presente a essencialidade que acompanha este “ser outro surdo”. É preciso que se molde o fazer pedagógico no que fazer da diferença presente, pois, a inclusão social acontece a partir da inclusão da pessoa surda numa pedagogia da diferença em que o surdo constrói sua subjetividade como diferente do ouvinte.

É colocando em prática o conceito de alteridade que podemos pensar um espaço positivo das diferenças entre os grupos, o espaço construtivo do ser o outro na sua etnicidade e instância culturais e motivadoras, tais como a língua, o jeito de ser, o modo de encarar a vida, em síntese, a atitude experimental de vivência no essencial das diferenças comuns aos grupos, etnia ou povo.

Na concepção educacional do pensamento Freireano a perspectiva da interculturalidade crítica se interligam aos estudos surdos, a categoria fundante constitui uma educação dialógica no sentido humanizador que situa o entendimento sobre as práticas educativas enquanto ação cultural, pensar nesta formação é partir para a reflexão sobre as injustiças e desigualdades de uma realidade excludente, é necessária uma educação inclusiva que seja envolvida com a transformação social. Dessa forma, o humanismo de Freire se torna melhor compreendido na dimensão da própria dialética freireana.

Referências

- ANTUNES, Ana Luísa. **Perspectiva Intercultural e a Educação Inclusiva de Surdos**. XVI ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – UNICAMP- Campinas- 2012.
- BURCK, P. **história social do conhecimento**: de Gutenberg a Diterot. Rio de Janeiro: Zehar, 2003.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002**. Disponível em portal. mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei_10.436.pdf. Acesso em 08/07/2018.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislaçao/96150/decreto-5626-05>. Acesso em 08/07/2018.
- CICCONE, Marta. **Comunicação Total**: Introdução, estratégia, a pessoa surda. Rio de Janeiro: Cultura Médica. 1990.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: paz terra:1987.
- FLEURI, R. M.. **Interculture and education**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 23, 2003. <http://www.scielo.br/scielo.php?> Access on: 2 Feb 2007.

LOPES, M. (2007). Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade. In: LOPES, M. C; Dal'igna, M. C. (Orgs). In/**Exclusão**: nas tramas de escolar. Canoas: Ulbra, p. 11-33.

MACHADO, E, M. A Pedagogia Social: reflexões e diálogos necessários. In: SILVA, R; SOUZA NETO, J.C. de; MOURA, R.A. (orgs). **Pedagogia social**. São Paulo: expressão e arte editora/FAPESP/UNESCO. 2009.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire**: gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba: CRV, 2015. 120 p.

PERLIN, G. identidades surdas. In: SKLIAR C. (org). **A surdez um olhar sobre as diferenças**. Porto alegre. Mediação 1998.

PERLIN, Gladis T.T. **O Ser e o Estar Sendo Surdos**: Alteridade, Diferença e Identidade (tese de doutorado) /Porto Alegre: UFRGS,2013.

PERLIN. Gladis; MIRANDA, Wilson. **Surdos**: o narrar e a política em estudos surdos- ponto de vista. Revista da educação e processos inclusivos nº 5, UFSC/NUP/CED, Florianópolis, 2003.

A INTERCULTURALIDADE NO PROCESSO EDUCACIONAL DE SURDOS NO BRASIL

Adenilza Arnaud da Vera Cruz – UFPA

Jércio Lisboa Silva – UFPA

Manoel de Jesus Carvalho Martins – UFPA

Martênis Wânzeler de Moraes – UFPA

Rosenilson Vieira Gomes – UFPA

Waldma Maíra Menezes de Oliveira – UFPA

Resumo

Este artigo aborda a interculturalidade crítica no processo educacional que faz relevância ao reconhecimento da diferença entre as culturas, a partir do respeito como: o outro e da participação da construção de sua história. Ancorados nas ideias freireanas, enfatizamos o debate sobre a interculturalidade relacionado ao grupo surdo. A partir deste pensamento, socializamos a concepção humana e social relacionando-a a opressão-libertação ao processo de desumanização-humanização, através das categorias da: cultura, do diálogo e da autonomia. Partindo desses pressupostos foi feita uma reflexão levando em consideração o reconhecimento da resistência surda em face da opressão e a educação libertadora com o pensamento no “outro” que possibilite uma ação transformadora nas relações dos seres humanos. Portanto, neste artigo foi realizada uma análise no contexto educacional das comunidades surdas enfatizando a resistência contra a “cultura do silêncio” como, também, a luta contra exploração discriminação e opressão.

Palavras chaves: Interculturalidade. Resistência. Opressão. Humanização.

Introdução

Na atualidade, em nosso país muito se fala em movimento de resistência, esses movimentos têm em seu ideal a luta por direitos, pela sua libertação em face da opressão. Essas lutas são protagonizadas em sua maioria pelas classes desfavorecidas pelo sistema e por uma sociedade capitalista que visa sobrepor a sua cultura sobre as outras. Vivemos em uma sociedade em que o eurocentrismo é muito forte, em que os veículos de comunicação e as mídias, em geral, tentam nos impor uma cultura vinda de fora, de fato esse olhar eurocêntrico está enraizado e se fez ao longo do processo de colonização onde somente a cultura do colonizador era valorizada. Nessa lógica foi imposta nas colônias a cultura europeia silenciando a cultura local. No entanto, através dos movimentos de resistência a cultura dos nativos sobrevive e se fortalece na medida em que os oprimidos despertam e começam a buscar sua humanização.

Nessa perspectiva, este artigo aborda a temática da interculturalidade crítica que faz relevância ao reconhecimento da diferença entre as culturas, a partir do respeito com o outro e participação da construção de sua história. Ancorados nas ideias freireanas, enfatizamos o debate sobre a interculturalidade relacionado ao movimento de resistência surda.

Essa concepção de construção de conhecimento foi oriunda da interação e trocas de saberes da disciplina de Libras baseados nas práticas educativas de Paulo Freire, em que a categoria fundante é a matriz liberdade do pensamento freireano na perspectiva da interculturalidade crítica a qual se interliga a categoria nos estudos surdos.

É a partir deste pensamento que socializamos a concepção humana e social relacionando a opressão-libertação ao processo de desumanização-humanização, através das categorias da cultura, do diálogo e da autonomia. Partindo desses pressupostos, será feita uma reflexão levando em consideração o reconhecimento da resistência substituindo a forma de “educação bancária” com um olhar contextualizado, para uma educação libertadora com o pensamento no “outro” que possibilite uma ação transformadora nas relações dos seres humanos. Assim, a problemática do trabalho se fundamenta na seguinte premissa: Como o pensamento freireano está relacionado com os estudos surdos, na perspectiva da interculturalidade?

Portanto, essa pesquisa nos dará do ponto de vista a fazer uma análise no papel das comunidades surdas enfatizando o processo educacional e a resistência contra a “cultura do silêncio” como, também, a luta contra exploração discriminação e opressão que a comunidade surda sofreu ao longo do tempo.

Fundamentação teórica

Ao se falar em interculturalidade, associamos, diretamente, às lutas de pessoas que vem sofrendo historicamente situações de opressão e subalternização de grupos sociais e de movimentos sociais. Tais situações de opressão e desumanização, na maioria das vezes, são resultados das diferenças culturais existentes desde o processo de colonização, em que a cultura do colonizado foi silenciada. Ao se tratar da interculturalidade, buscamos a existência de uma sociedade multicultural, que não despreze a cultura do outro em que as diferenças culturais possam ser aceitas. Nas palavras de Oliveira (2015, apud CANDAU, 2008, p. 23) sobre a interculturalidade vemos que:

[...] 1) promove de forma deliberada a interrelação entre diferentes grupos culturais de uma dada sociedade; 2) concebe as culturas em continuo processo de elaboração de construção e de reconstrução; 3) considera a hibridização cultural elemento importante para a dinâmica dos diferentes grupos socioculturais; 4) tem consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais(relações marcadas por preconceitos e discriminações de determinados grupos sociais); 5) afirma e não desvincula a relação complexa entre as questões da diferença e da desigualdade presente na sociedade (OLIVEIRA, 2015, apud CANDAU, 2008, p. 23).

Nesse contexto, a autora reforça a ideia de que a interculturalidade não sobrepõe uma cultura sobre a outra, mas ajuda na transformação e reestruturação cultural na vida dos sujeitos respeitando as diferenças entre os diversos grupos sociais. Levando em consideração o contexto das lutas dos grupos sociais, Oliveira (2015 apud FLEURI 2001, p. 76) destaca que:

A interculturalidade, tal como destaca Walsh, emerge no contexto das lutas e grupos e movimentos sociais contra os processos de exclusão, reconhecendo o significado e a identidade cultural de cada grupo e potencial dos conflitos. Busca desenvolver a interação entre os diferentes grupos como fator de crescimento e enriquecimento cultural mutuo. Explica, ainda, que a intencionalidade de estabelecer relações interculturais, mencionada por Candau, consiste em uma das distinções com o multiculturalismo que apenas reconhece as diferenças culturais coabitando em um mesmo contexto. (OLIVEIRA, 2015 apud FLEURI 2001, p. 76)

Partindo desse pressuposto, associamos a ideia da interculturalidade ao movimento de resistência da comunidade surda, esse grupo social que, muitas vezes, foi silenciado e oprimido pela sociedade. Podemos considerar uma pessoa surda, de acordo com o decreto nº 5.626, de 22 de janeiro de 2005, regulamenta a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o Art. 18 da lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Segundo ele: “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)

O conceito de Surdez

De acordo com Maia (2018), em sua obra “Deficiência Auditiva /Surdez”, definir o que é ser uma pessoa surda ou com deficiência auditiva no Brasil tem sido um longo caminho. As modificações de concepções de ensino para atender, de fato, às necessidades e legitimar uma língua foram uma trajetória árdua dessa população. É necessário entender quem vai utilizar a Libras como língua natural ou primeira língua, assim, como os serviços necessários para apoiar a inclusão educacional e social. Também, é preciso ter serviços garantidos, como um profissional intérprete e recursos tecnológicos que facilitem a obtenção e a divulgação de informações.

A própria comunidade surda, como os surdos denominam, tem diferenciações quanto ao uso dos serviços e, também, à apropriação da língua, em virtude das diferentes perdas auditivas, que podem promover ou não o uso da oralidade (fala), bem como a escrita do português como segunda língua. A autora Goldfeld (2002) ressalta que diversos autores e pesquisadores da área concordam que as crianças com surdez/deficiência auditiva passam por grandes dificuldades ao longo de suas vidas pelo fato de muitos nascerem em famílias ouvintes, o que pode dificultar sua interação e a apropriação da língua.

Shutterstock com Skliar (1998) trazem uma discussão apresentando a visão do ouvinte sobre a surdez como ideologia. Ele realiza uma reflexão considerando o ouvintismo como ideologia dominante que leva à medicalização da surdez e das pessoas surdas. O autor considera o ouvintismo como representações dos ouvintes a partir das quais o surdo está obrigado a se olhar e a se narrar como se fosse ouvinte.

Outros aspectos importantes que Skliar (1998) traz para discussão na educação da pessoa surda são sobre a potencialidade da aquisição e do desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua, da identificação das crianças surdas com seus pares e com os adultos surdos, do desenvolvimento de estruturas, formas e funções cognitivas visuais, de uma vida comunitária com desenvolvimento de processos culturais específicos e da participação dos surdos no debate linguístico, educacional, escolar e de cidadania.

A aquisição e o desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua pode ocorrer desde que a criança participe das interações cotidianas com a comunidade surda, como ocorre com as que são ouvintes. Assim, com a convivência das crianças surdas com outras e adultos, fica evidente que o desenvolvimento delas é potencialmente melhor numa comunidade de pares, pois constroem estratégias de identificação no processo sócio-histórico não fragmentado. Skliar (1998) se refere a essa ação como uma política de identidade surda.

Quanto à potencialidade do desenvolvimento de estruturas, formas e funções cognitivas visuais, o autor trata a surdez como uma experiência visual, na qual todos os mecanismos de processamento de informação e todas as formas de compreender o universo e o seu entorno são construídos dessa forma. Na perspectiva de uma vida comunitária e do desenvolvimento de processos culturais específicos, ele afirma que é possível compreender e aceitar o conceito de cultura surda tendo como base o multiculturalismo, ou seja, um olhar de cada cultura em sua própria lógica, historicidade e processos de produções.

Para Skliar (1998) a participação das pessoas surdas no debate linguístico, educacional e escolar de cidadania é baseada nos depoimentos delas próprias ao longo dos anos. Elas mencionam que o formato educacional com que conviveram era estabelecido por pessoas que não pertenciam ao meio, sem ao menos consultá-las de fato sobre suas necessidades. A reconstrução histórica das pessoas surdas sobre a sua educação e sua escolarização foi um ponto de partida para uma reconstrução política significativa, atingindo hoje a lei de Libras e, também, o bilinguismo nas escolas.

Pela lei de Libras, n 10.436, de 24 de abril de 2002, a comunicação por meio dos sinais passou a ser reconhecida como uma língua oficial brasileira, a qual destaca em seu Art. 1 e parágrafo único que

Art. 1 é reconhecida como meio de comunicação e expressão a língua brasileira de sinais – libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único: É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a língua brasileira de sinais-libras a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, p. 1)

Podemos considerar a lei de Libras como um grande avanço na luta pelo direito da população surda, acreditamos que ter uma língua oficial traz um empoderamento ao sujeito de poder se expressar e ocupar seu espaço, de negar a cultura do silêncio, de lutar contra a opressão buscando sua humanização. Através da luta, essa população segue conquistando seu direito, entre essas conquistas, destacamos aqui o Dia Nacional do Surdo como um direito conquistado por essa população. A data de 26 de setembro foi escolhida como Dia Nacional dos Surdos por lembrar a fundação da primeira escola para ensino de pessoa surdas no país.

A interculturalidade e o processo educacional dos Surdos no Brasil

Trabalhar a proposta da interculturalidade no contexto educacional do Brasil é se deparar com muitos desafios a serem superados, pois como se sabe este país possui os traços característicos culturais dos diversos povos que o habitam a partir da colonização. Observa-se, historicamente, que o poder hegemônico com que se colonizou as terras brasileiras e, concomitantemente, os seus povos sempre se deram na perspectiva de unificação dos costumes em favor da perpetuação e o fortalecimento identitário dos agentes colonizadores não reconhecendo, nesse sentido, os devidos saberes culturais dos sujeitos indígenas, negros e as demais classes de pessoas que vivem no Brasil.

Em se tratando do processo das políticas de inclusão social que vem se desenvolvendo ao longo da história, este acontece mediante as muitas lutas, sofrimentos, muito sangue jorrado de pessoas corajosas que acreditaram e ainda acreditam na possibilidade de uma transformação social em que a classe menos favorecida pudesse ter seus direitos garantidos nas políticas públicas sociais desse país. É nesse sentido que se procura relacionar os pensamentos filosóficos de Paulo Freire e sua contribuição para o sistema educacional na perspectiva de compreender a inclusão a partir do pressuposto de efetivar e garantir os direitos inclusivos respeitando e valorizando a identidade e a cultura de cada povo.

Para adentrarmos com mais clareza neste assunto, será preciso lembrar alguns fatos históricos ocorridos no Brasil, principalmente, no período da década de 1990, com a organização e manifestação de muitos movimentos populares que atuaram no enfrentamento às estruturas políticas de estado, culminando dessa forma, nas conquistas de vários programas que, posteriormente, transformaram-se em políticas públicas sociais em que se destaca entre essas a educação como um instrumento fundamental para o ensino e a conscientização da população instigando, principalmente, o protagonismo dos sujeitos do campo. Desta forma, Freire (1987) afirma que

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação- a do ser menos- como distorção do ser mais, o ser menos leva o oprimido, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade que é uma forma de cria-la, não se sentem idealistamente opressores. (FREIRE, 1987, p. 83)

Partindo desse princípio, faz-se nesse artigo algumas reflexões sobre a inclusão social de surdos no sistema educacional sob a perspectiva do pensamento filosófico freireano à luz da interculturalidade da sociedade brasileira intercalando com as discussões feitas por Lopes (2007) que trata das questões de inclusão de surdos no sistema educacional brasileiro. Pois a visibilidade da surdez através do uso do gesto serviu à normatização dos sujeitos; simultaneamente, serviu, também, para que os surdos começassem a tecer na mesma trama alguns elementos constitutivos daquilo que, mais tarde, passou a se chamar cultura surda. (LOPES, 2007)

De acordo com a autora, o surdo possui habilidades que vão para além do simples ato de não ouvir, pois são sujeitos de cultura que precisam estar inclusos no processo educacional. Desta maneira, a educação de surdo dentro de um grupo de surdos passa a ser produtiva e a gerar outros discursos que exigem olhares diferentes sobre a formação, o corpo e a língua surda (LOPES, 2007).

Nesse aspecto, sob a luz das concepções filosóficas freireana, considera-se que a liberdade provoca uma importante contribuição para “o despertar” do sujeito no sentido de se libertar das amarras da opressão e desse modo poder, continuamente, por meio dos movimentos sociais concretizar as conquistas libertando, mesmo que, gradativamente, outros sujeitos e os tornando protagonistas das mudanças no meio onde vivem.

Desse modo, as práticas de ensino de Paulo Freire têm sido uma importante ferramenta educativa em que se utiliza as características culturais dos sujeitos como parte do processo de ensino aprendizagem em que os profissionais tendem a valorizar a realidade identitária como método de ensino para que possam adicionar um melhor rendimento nas aprendizagens dos seus educandos.

Sendo assim, esses educandos têm a oportunidade de conhecer mais profundamente sobre os elementos do seu cotidiano e, também, por terem certo entendimento dessa realidade, passam a serem para além de simples alunos, sujeitos capazes de socializar, interagir os temas propostos para o momento, havendo dessa forma nas salas de aula uma importante troca de experiências entre o educador e educando, educando e o educador. Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão conduz à prática. (FREIRE, 1987)

Portanto, ao analisar as concepções filosóficas freireanas e confrontar com as realidades educativas vividas no âmbito educacional dos sujeitos surdos, percebe-se o quanto fundamental e importante foi este pensamento para as atitudes revolucionárias no sentido de tornar, além de críticos sujeitos, pessoas capazes de lutar pelos seus espaços na sociedade conquistando o respeito e sua dignidade.

Considerações finais

Desta forma, observa-se que a interculturalidade é uma maneira de humanização em que se promove o encontro de pares linguísticos, ou seja, o surdo terá sua identidade reconhecida uma vez que a liberdade ativa no princípio de afetividade, respeito, responsabilidade, sendo no ambiente escolar, movimentos sociais e outros, devem ser trabalhados as pluralidades dos sujeitos, para assim viver a alteridade, ou seja, perceber o “outro” se colocando no lugar do “outro” de como o sujeito é, um ser social que através da cultura surda é fazedor do protagonismo de sua própria história.

A relação que descreve o pensamento freireano das práticas educativas nos mostra que as violações de direitos devem ser transformadas em prática pedagógica que trabalhe a práxis partindo da socialização e interação de conhecimentos coletivos, ou seja, fazendo com que a cultura do silêncio seja exterminada partindo do posicionamento ético e político em que se trabalha a humanização, o conhecer o outro e, também, a desumanização partindo do princípio de opressão e oprimido.

Referências

- 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. Acesso: 11 de julho de 2018.
- _____. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110.436.htm. Acesso em: 10 de julho de 2018.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de – **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil** / Ivanilde Apoluceno de Oliveira. – 1.ed – Curitiba PR:CRV, 2015.
- LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MAIA, Shirley Rodrigues - **Deficiência Auditiva/Surdez/ pdf 1coluna- novo indd**. Acesso em 11 de julho de 2018.

EDUCAÇÃO, INTERCULTURALIDADE E SURDEZ SOB A ÓTICA DE PAULO FREIRE

Leonardo Pinheiro dos Prazeres – UFPA
Marcelo Quaresma Pureza – UFPA
Maria Ivanilde Castro Leão – UFPA
Maria Rosiane Wanzeler Gaia – UFPA
Renato Costa da Silva – UFPA
Waldma Maíra Menezes de Oliveira – UFPA

Resumo

O presente ensaio bibliográfico aborda os conceitos de educação, interculturalidade e surdez sob a ótica freireana pontuando os seguintes eixos, como: a interculturalidade crítica, o conceito de surdez e a educação. Com isso, o presente trabalho elabora a interculturalidade em uma perspectiva freireana que tem como objetivo central discutir algumas categorias fundantes na educação de surdos. A partir dessa demanda, surge como problemática de trabalho a seguinte questão: como o pensamento freireano está relacionado com os estudos surdos na perspectiva da interculturalidade? Para responder tal problemática, recorreremos, fundamentalmente, às autoras Oliveira (2015) e Lopes (2007). Partindo dessa ótica freireana, a partir desse contexto, Paulo Freire propõe um modelo pedagógico que de fato venha possibilitar a transformação social partindo do princípio humanitário fazendo com o oprimido compreenda o processo de relações de poder entre as classes sociais no sentido de refletir criticamente nesse processo de construção e reconstrução.

Palavras chave: Educação. Interculturalidade. Surdez.

Introdução

A educação de maneira ampliada ainda hoje apresenta resquícios daquela destinadas aos nobres no século XVI, XVII e XVIII, em que os nobres tinham como preocupação apenas aprenderem a pensar e os pobres aprendiam a servir. Assim, também, acontece com a educação destinada aos alunos surdos.

Além de uma parcela da população com visões preconceituosas e estereotipadas verem os Surdos como incapazes de aprenderem ou, então, acharem que eles devem ser oralizados como os ouvintes, ainda é negado por parte do poder público um direito que é básico de todo cidadão, não importando se ele é cego, surdo ou possui outras diferenças, pois em alguns casos tais legislações não se efetivam em termos práticos, não alcançando as práticas no processo de inclusão de pessoas com deficiências. Diante dessa asserção, Capovilla (2011) destaca que “as políticas erram ao tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas; na educação especial, ao tratar as crianças surdas como se fossem ouvintes” (CAPOVILLA, 2011, p. 78).

Nessa ótica, Freire (1987) ressalta a importância da educação como processo de humanização dos sujeitos oprimidos e sua afirmação enquanto protagonistas de um processo libertário que, em suma, afirme suas diferenças não como deficiências, mas como uma singularidade. Com isso, as lutas da comunidade surda em prol de afirmação enquanto sujeitos, e, também, pelo reconhecimento de sua identidade é vista como um obstáculo, uma barreira a ser

superada pelos próprios surdos que ainda não se conscientizaram do processo libertador, tanto discutido por Freire em suas obras.

Diante disso, a interculturalidade no processo educacional vem buscar acabar com o processo de exclusão entre as diversas culturas existentes tanto no âmbito social, quanto no institucional, contribuindo para uma relação de alteridade, humanização, respeito, ética e liberdade.

O presente trabalho trata a interculturalidade em uma perspectiva freiriana que tem como objetivo central discutir algumas categorias fundantes na educação de surdos, a partir dessa demanda surge como problemática de trabalho a seguinte: como o pensamento freireano está relacionado com os estudos surdos na perspectiva da interculturalidade?

Com o intuito de responder tal problemática, seguiremos o ensaio se dirigindo aos seguintes eixos: interculturalidade crítica; conceito de surdez; e educação, interculturalidade e surdez.

A interculturalidade crítica

O processo da interculturalidade vem sendo difundido, no Brasil, no sentido de reconhecer as diferenças culturais presente no povo brasileiro. Fortalecendo e se contrapondo ao discurso hegemônico de que não há diferenças no Brasil, que o mesmo é composto por três raças índio, negro e branco que no seu desenvolvimento deu origem ao povo brasileiro. Oliveira (2005) explica que o discurso da unidade nacional relacionado à diversidade cultural, contido nos parâmetros curriculares, pode ser analisado como uma questão ideológica, que passa pela definição da identidade brasileira como unidade na diversidade, condensando duas dimensões: a variedade de culturas e a unidade nacional.

A interculturalidade na perspectiva freireana vem trazer contribuições relevante para toda sociedade brasileira, despertando no sujeito dentro do processo de construção e reconstrução o senso crítico, no sentido de promover o protagonismo social na consolidação de um modelo social que abarque a diversidade cultural, presente no povo brasileiro.

Interculturalidade, segundo Candau (2008):

“(1) promove de forma deliberativa a interação entre diferentes grupos culturais de uma dada sociedade; (2) concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e de reconstrução; (3) considera a hibridização cultural elemento importante para a dinâmica dos diferentes grupos socioculturais; (4) tem consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais (relações marcadas por preconceitos e discriminações de determinados grupos sociais); (5) afirma e não desvincula a relação complexa entre as questões da diferença e da desigualdade presente na sociedade”. (CANDAU, 2008)

Nesse contexto, os sujeitos surdos começam, minimamente, conquistar os seus espaços na sociedade e por meio dos movimentos sociais a categoria tem conquistado direito relevante como educação bilíngue e a Língua brasileira de sinais (Libras). Educar na perspectiva intercultural crítica é dar a oportunidade ao sujeito de se empoderar e valorizar a sua identidade como sujeito que tem potencial de intervir na realidade social de uma dada sociedade e promover a sua transformação social. Articular as diversas culturas presente na nossa sociedade é fundamental para equiparar os direitos de igualdade sociocultural de cada categoria social.

O pensamento de Paulo Freire (1987) em relação a educação intercultural e ao processo de humanização está relacionado a uma dimensão ético-político e pressupõe a libertação e segmentos oprimidos, excluídos e discriminados socialmente. A educação freireana traz ações significativas na educação intercultural: a perspectiva da tomada de consciência crítica da situação de opressão no qual o educador se põe frente aos educandos se mantem em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem (FREIRE, 1987, p. 58).

A rigidez dessas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca. No entanto, os surdos enfrentam dificuldades no decorrer de sua trajetória de aprendizagem em algumas escolas, principalmente, no campo, embora seja obrigatória por lei, ainda há essa negação enquanto aceitação de indivíduos com alguma deficiência.

A educação inclusiva vem trazer em sua essência a convivência de sujeitos plurais em um ambiente educativo, partindo da diferença como alteridade do sujeito. Para Paulo Freire (1987) a educação tem uma tarefa ético-política, a de promover a liberdade e a autonomia dos sujeitos, que é construída no processo histórico de tornarem viventes históricos e socioculturais. O Surdo passa por resistência na educação, Freire (1987) implica na teoria da libertação que “a existência por que humana, não pode ser muda silenciosa, nem tão pouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo”.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação e reflexão. No entanto, a escola não nega essa educação, mas o motivo maior é a questão da ausência de professores especializados na área da surdez, não há cursos de Libras, por exemplo, e isso implica a dificuldade das pessoas surdas que de certa forma continuam oprimidas, no silêncio em busca de uma educação que venha libertar, tornando a solidariedade fundamental ao processo de transformação social, no caso uma ética inseparável da prática educativa e na luta enraizada de confrontar condições de opressão e suas manifestações. Toda forma de desrespeito à vida humana compreende que respeitar a vida humana significa respeitar o contexto natural e cultural em que os seres humanos vivem.

Conceito de Surdez

Desde antigamente o surdo era considerado como um problema, “os surdos eram vistos como incapazes de comunicação e, portanto, incapazes de pensamento” (LOPES, 2007). Para a autora, “devido ao limite da comunicação, pela impossibilidade surda de conseguir apropriar-se da língua portuguesa, os sujeitos surdos foram vistos como incapazes e considerados pessoas que, devido à surdez, apresentavam déficit cognitivo e dificuldade de socialização”. (LOPES, 2007)

Ser surdo hoje em dia, ainda em pleno século XXI, implica em conviver com alguns estereótipos preconceituosos por parte de uma parcela da sociedade. O surdo ainda é visto como incapaz, como estressado, como burro e que precisa ser oralizado para estar inserido na sociedade.

Mas até então, não se tinha um conceito sobre o que é ser surdo no Brasil. Apesar de vários estudos para tentar corrigir o que se achava uma deficiência, uma anormalidade, não se definia o que era ser surdo. No âmbito organizacional, os movimentos surdos começam a surgir, no Brasil, na década de 1990, onde os surdos lutavam por uma outra escola para surdos.

Segundo o decreto nº 5.626/2005, considera-se “pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. (BRASIL, 2005)

Na concepção clínica, a surdez é vista como uma deficiência a ser eliminada, a ser tratada ou até mesmo ser eliminada, o sujeito surdo não é respeitado na sua singularidade. Já na concepção socioantropológica a surdez é vista como uma diferença linguística a ser respeitada e não como uma deficiência a ser eliminada. Nessa mesma perspectiva, o sujeito surdo pertence a uma comunidade, nesse caso, a comunidade surda e faz uso do direito linguístico da língua de sinais para se comunicar e compartilhar de cultura surda com toda sua bagagem e lutar pelos seus direitos. São indivíduos organizados social e politicamente, tem um estilo de viver próprio e possuem a necessidade de estarem diretamente em contato com outros surdos, não no sentido de não compreenderem os ouvintes, mas por fortalecimento da identificação cultural.

A comunidade surda é um espaço de movimento, de fortalecimento de um grupo que luta em prol de seus direitos, da inclusão seja ela social ou organizacional na qual os Surdos possam gozar das mesmas premissas que uma pessoa ouvinte, buscando apagar as diferenças em busca de reconhecimento de sua identidade. Strobel (2008) escritora surda apresenta uma definição de Padden e Humphries (2000, p. 5) quanto a comunidade Surda:

Uma comunidade surda é um grupo de pessoas que vivem num determinado local, partilham os objetivos comuns dos seus membros, e que por diversos meios trabalham no sentido de alcançarem estes objetivos. Uma comunidade surda pode incluir pessoas que não são elas mesmas surdas, mas que apoiam ativamente os objetivos da comunidade e

trabalham em conjunto com as pessoas surdas para o alcançar. (STROBEL, 2008)

Compreendemos, então que a comunidade surda é constituída por indivíduos surdos e ouvintes que compartilham e lutam por objetivos em comum e persistem em luta, neste início do século XXI, na busca de afirmação de identidade e através de suas entidades representativas – Movimento dos Surdos Brasileiros – conquistam espaços antes renegados e a escola como local de diálogo e construção de conhecimento humano não poderia estar fora deste campo de batalha.

Os métodos e as filosofias educacionais foram e continuam a ser até os dias atuais discutidos por educadores tradicionais, embora a orientação atual seja a Filosofia Educacional Bilíngue. O oralismo via o indivíduo surdo na perspectiva de doente, de incapazes, as escolas rejeitavam e assim segundo essa corrente evitando os possíveis insucessos. Outra corrente foi a Comunicação Total (CT) que aparece no início da década de 60, como uma situação intermediária nessa perspectiva o indivíduo surdo teria que se submeter somente a língua oral acompanhada de sinais em um aprendizado deturpado.

O problema da corrente Oralista e da CT está, diretamente, relacionada ao aspecto da formação da identidade do sujeito estereotipado ou como podemos dizer idealizado pela expectativa do ouvinte. Devido à transformação de paradigma do oralismo para a Comunicação Total, vamos ver a filosofia Bilíngue que traz como perspectiva a educação bilíngue que vem garantir o acesso à língua de sinais como a primeira língua, favorecendo o desenvolvimento em um ambiente natural e estimulador, vem em defesa da diferença surda, respeitando a autonomia das línguas de sinais, organizando-se um plano educacional na qual respeite a experiência tanto psicossocial e linguística do sujeito surdo.

Após a Língua Brasileira de Sinais – Libras ser oficializada no Brasil, em 24 de abril de 2002, pela lei federal nº 10.436, o empenho pela comunidade surda para ter uma educação bilíngue se tornou ainda mais evidente. Quando o professor ouvinte conhece e usa a língua de Sinais tem condição de se comunicar de maneira satisfatória com seu aluno surdo.

Temos que deixar clara a importância da marcação de identidade do indivíduo surdo “assumir a condição de surdez, e a partir dela lutar para que a diferença surda seja reconhecida e respeitada e para que políticas educacionais sejam pensadas, é fundamental para construirmos propostas educativas mais conscientes” (LOPES, 2007).

Educação do Campo da interculturalidade e Surdez

O processo de interculturalidade, na lógica freireana no processo de humanização, representa, porém, aliar competências, compreender divergências e estabelecer um processo relacional integrador e problematizador capaz de resgatar os sentimentos verdadeiramente

humanos com as comunidades surdas. A integração, nesse sentido, não significa uma simples adaptação, acomodação ou ajustamento das diferenças profissionais, o que caracterizaria um sintoma de desumanização, mas implica que tanto as visões de si mesmo como a do mundo não podem se absolutizar. Ou seja, o debate das ideias, o desenvolvimento da capacidade criadora e a consciência crítica são elementos fundamentais para estabelecer laços culturais e o verdadeiro compromisso com o outro.

Com isso, Freire (1980) diz que cultura é toda criação humana. Apresenta um caráter humanístico porque se constitui em uma aquisição sistemática de experiência humana, sendo resultado de trabalho de homens e mulheres do que acrescentam ao mundo, do seu esforço em criar e recria. Nesse sentido, considera-se que a surdez não seja um empecilho, mas sim um fator de identidade, em que a sua cultura e o seu trabalho não pode ser menosprezado, sendo caracterizado como um fator desumano.

A comunicação efetiva e eficiente é, por consequência, expressão de humanização. Enfim, seja por meio de palavras faladas e escritas, seja por meio de gestos, expressões faciais e corporais, o trabalho com pessoas surdas exige do profissional o conhecimento aprofundado desse processo chamado comunicação interpessoal. Portanto, compreender o processo de humanização enquanto espaço de solidariedade, respeito, diálogo, preocupação com o outro, assim como espaço de promoção de relações mais efetivas entre os surdos e o ouvinte, passa por processos de conscientização e reflexão sobre as relações interculturais que pressupõe a dialogicidade e a eticidade. Nesse sentido, o processo de sensibilização e conscientização é fundamental para humanizar as relações dos profissionais entre si e, por consequência, destes com a subjetividade de cada um, seja ouvintista ou não.

O processo de humanização passa, também, pela percepção do ser humano em todas as suas dimensões e interrelações. Os laços afetivos tornam as pessoas e as situações preciosas, humanas e portadoras de valores éticos e humanos. No entanto, para tornar as relações humanas especiais, bastam pequenos reconhecimentos, pequenos gestos e, muitas vezes, pequenas relações de cuidado. O ser humano é, por natureza, um ser de cuidado; mais ainda, sua essência se encontra no cuidado. Colocar cuidado em tudo o que projeta e faz se constitui em uma característica singular do ser humano.

Laplane (2004) argumenta que acreditar que valores e princípios da educação inclusiva sejam capazes de promover instituições mais justas do que aquelas que fundamentaram a segregação, compreender que o discurso em defesa da inclusão se constituiu, historicamente, como oposto ao da segregação e, nesse contexto, reconhecer a importância de destacar as vantagens da educação inclusiva não pode ocultar os problemas todos que esta mesma “educação

inclusiva” impõe. A autora defende que a questão central dos ideais da educação inclusiva se confronta com a desigualdade social presente no Brasil e em outros países em desenvolvimento. Góes (1999) refere que vem sendo associadas ao surdo caracterizações estereotipadas, como pensamento concreto, elaboração conceitual rudimentar, baixa sociabilidade, rigidez, imaturidade emocional etc. A língua de sinais representa um papel expressivo na vida do sujeito surdo, conduzindo-o, por intermédio de uma língua estruturada, ao desenvolvimento pleno. Harrison (2000) refere que essa língua fornece para a criança surda a oportunidade de ter acesso à aquisição de linguagem e de conhecimento de mundo e de si mesma. Com isso podemos entender que a língua de sinais no contexto socioantropológico produz uma identidade social e cultural para o surdo. Com isso, remetemos a gêneses do interculturalidade na perspectiva freireana, que coloca o sujeito surdo como agente de transformador capaz de quebrar as amarras do preconceito, muitas vezes, imposta pela sociedade como uma deficiência.

A língua de sinais tem como meio propagador o campo visuoespacial, o que a diferencia da língua oral, que utiliza o canal oral-auditivo. Além dessa diferença, também, apresenta antagonismos quanto às regras constitutivas. No entanto, a língua de sinais deve ser respeitada como língua, pois assume a mesma função da língua oral, a comunicação.

Góes (1999) diz que o aprendizado de uma língua implica de certa forma considerar um modo de atribuir significações ao mundo por intermédio da linguagem, percebendo, assim, as peculiaridades culturais. Com isso, a autora quer dizer que por meio da língua passamos a compreender o mundo, constituindo nosso cognitivo e o subjetivo, criando pelas nossas experiências e concepções próprias, de tudo e todos que fazem parte de nosso meio.

Considerações finais

Assim, entendemos que o processo de interculturalidade sob a ótica freireana fornece elementos no sentido promoção ao protagonismo do sujeito surdo e das possibilidades dialógica cultural e identitária, comprometidas com a emancipação desses sujeitos. Com isso, a língua de sinais no contexto socioantropológico embasado na teoria de Paulo Freire (1987) produz uma identidade capaz de estimular formas criativas e estabelecer estratégias problematizadoras de comprometimento e conscientização representando característica de humanização com o coletivo e despertar um clima de respeito, de confiança e reciprocidade com o aluno surdo através da inclusão emancipatória e cuidadosa.

Desse modo, uma inclusão cuidadosa que levasse em conta os vários aspectos aqui discutidos poderia ser proveitosa para os sujeitos que fazem parte dessa comunidade, podendo obter uma melhor consolidação dos conhecimentos, de linguagem, sociais e afetivos, entre muitos outros. A experiência de inclusão parece ser muito benéfica, também, para os alunos ouvintes que

têm a oportunidade de conviver com a diferença que podem melhor elaborar seus conceitos sobre a surdez, a língua de sinais e a comunidade surda, desenvolvendo-se como cidadãos menos preconceituosos. Todavia, o custo dessa aprendizagem/elaboração não pode ser a restrição de desenvolvimento do sujeito surdo. Será necessário pensar formas de convivência entre crianças surdas e ouvintes que tragam benefícios efetivos para ambos os grupos.

Portanto, este trabalho em si vem discutir, na perspectiva freireana, o processo de humanização através da aplicação pedagógica de uma educação libertadora em que o educador e educando vão construir juntos uma relação recíproca de conhecimentos capaz de instigar o educando a refletir e problematizar sobre a realidade social que vivencia no seu cotidiano e a partir disso elaborar estratégia com a finalidade de intervir na construção de alternativas para solucionar determinado problema social.

Nesse contexto, Paulo Freire (1987) propõe um modelo pedagógico que de fato venha possibilitar a transformação social partindo do princípio humanitário fazendo com o oprimido compreenda o processo de relações de poder entre as classes sociais no sentido de refletir criticamente nesse processo de construção e reconstrução.

Com isso, analisar os processos formativos e as práticas pedagógicas presente no sistema educacional brasileiro se torna imprescindível para compreendermos como a diversidade cultural está sendo trabalhada e se o processo de inclusão está de fato sendo respeitado e as diferenças entre os grupos sociais estão sendo valorizada, a partir dessa análise propor que o estado brasileiro implemente políticas públicas que venham sanar essa desigualdade social entre as categorias sociais em especial a categoria de surdos.

Referências

BRASIL. **lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 11/07/18.

BRASIL, **decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em 12/09/18.

CAPOVILLA, Fernando C. Carta aberta ao ministro da educação sobre a especificidade linguística da criança surda e o essencial de suas necessidades educacionais especiais. In: SÁ, Nídia de. **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

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

GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

HARRISON, K.M.P. O momento do diagnóstico de surdez e as possibilidades de encaminhamento. In: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Org.). **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe.** São Paulo: Plexus, 2000. p. 114-122.

LAPLANE, A.L.F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

LAPLANE, A.L.F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. Autentica. Belo Horizonte, 2007.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. 1. Ed. Curitiba, 2015.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 1. Ed. Florianópolis: UFSC, 2008.

GT 4. MULHERES, DIVERSIDADE E INCLUSÃO NO OBJETO DA SURDEZ

UMA ABORDAGEM A RESPEITO DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE SUJEITOS SURDOS HOMOSSEXUAIS

André Luiz Estumano Borges – UFPA
Ivana Conceição da Silva Palheta – UFPA
Maria Juliane dos Santos – UFPA
Maria Leilane Pinheiro Guedes – UFPA
Maria Raquel Paz Viana – UFPA
Marília Dias Costa – UFPA
Michele Freitas Melo – UFPA
Sueli Pantoja da Silva – UFPA

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo observar, analisar e levantar discussões a respeito da construção identitária de sujeitos surdos homossexuais e as implicações geradas pelo ouvintismo diante dos conceitos heteronormativos. A metodologia utilizada foi de pesquisa bibliográfica em que se buscou subsídios teóricos em trabalhos que abordam uma temática de pouca produção acadêmica, segundo o estado da arte, realizado durante a pesquisa. A construção identitária problematizada nas pesquisas bibliográficas são as de sujeitos surdos e homossexuais que aponta para o preconceito duplamente sofrido a partir de valores impostos pela sociedade. A pesquisa versa compreender, a partir de fatores sociais como o gênero, a implicação no uso da língua de sinais e a variação que implica na identidade surda a ser compreendida somente pela Libras, o que implica na visão deliberada de que surdo só usa língua de sinais e não exerce papéis sociais. Ressalta-se que língua e gênero, deficiência e gênero são articuladores de identidades construídas uma sobre a outra, num dialogismo que exerce a construção do sujeito histórico. Uma construção de transformação, de nivelamento de pensamento na troca dos saberes e na alteridade. Aponta-se para a importância da discussão da temática, pois ainda há muita discussão para ser aberta e refletida, assim, este trabalho abre janelas para o amadurecimento no que tange compreender tais diversidades.

Palavras-chave: Surdez. Ouvintismo. Identidade. Homossexualidade.

Introdução

Ao longo da história, é comum observarmos e até vivenciarmos sujeitos utilizando as diferenças de seus semelhantes como armas, fazendo destas uma ferramenta para se sentirem superiores perante aos demais indivíduos sociais. A exclusão social dos indivíduos não ocorre somente em relação à religião, à condição financeira ou à cultura, ocorre ainda pelas condições físicas e sensoriais, assim como pela orientação sexual. Assim, destaca-se a vivência do sujeito surdo como um indivíduo que durante anos esteve à margem da sociedade, haja vista que este, por

apresentar uma especificidade, foi e ainda é considerado inferior por grande parte da sociedade ouvinte, sofrendo constantemente exclusão, preconceito e discriminação. Portanto, ser surdo em uma sociedade dominada, historicamente, por sujeitos ouvintes ainda é um grande desafio. Permeando estas discussões, ressaltam-se os desafios vivenciados por sujeitos surdos homossexuais, os quais enfrentam um duplo preconceito em seu cotidiano e que precisam de abordagem científica.

A dissertação do autor Joubert Silvestre (2014) que tem como título *Os Entre lugares: Um olhar sobre sujeitos surdos-homossexuais* corrobora sobre como os marcadores que são socialmente desvalorizados implicam na construção da identidade do surdo homossexual. Nesta, discussões acerca de como o sujeito homossexual ainda é condenado pela sociedade são amplamente debatidas.

Rogério Gonçalves de Oliveira (2017) em sua dissertação *A variação articulatória em libras e a orientação sexual do surdo* desenvolve uma investigação acerca da variação linguística do surdo homossexual sinalizante na qual ocorre a investigação sobre como a orientação sexual do surdo implica no modo como este se comunica.

Em consonância, é importante frisar que, a partir do estudo de caso em várias regiões do Brasil, ainda prevalece o número limitado de trabalhos que relacionem a surdez, identidade e LGBT; na região Norte trabalhos com esta temática ainda são escassos.

Este trabalho estará voltado para a análise e discussão a respeito da construção da identidade dos sujeitos surdos homossexuais, destacando as implicações causadas pelo predomínio de uma cultura ouvintista nesse processo.

Dessa forma, propõe-se analisar as dissertações citadas acima que discutem surdez e homossexualidade, assim como ressaltar ao longo do trabalho a escassez de produções voltados para esta temática, ressaltando, constantemente, a necessidade da realização de trabalhos que supram essa realidade, assim é de grande relevância a elaboração de pesquisas como esta, pois as presentes questões precisam ser expostas na sociedade, visando a extinção de diferenças e o preconceito para que de fato tenhamos uma sociedade igualitária.

Objetivo

Mobilizar discussões a respeito da construção identitária do sujeito surdo homossexual destacando a relevância em abordar essa questão diante da diversidade e possibilidades de enfrentamentos. E especificamente: Articular, criticamente, o conceito de ouvintismo e identidade surda; identificar discussões relevantes a respeito da construção identitária do sujeito surdo homossexual sendo realizadas em esfera nacional e regional por meio do estudo da arte; analisar a bibliografia em

questão a fim de tecer considerações no que tange a importância e transparência que uma pesquisa deve seguir ao se referir a este objeto de pesquisa.

Procedimentos metodológicos

A fim de alcançar os propósitos da abordagem de pesquisa em questão vale ressaltar, primeiramente, a motivação como ponto de partida para discutir a respeito da construção identitária do sujeito surdo homossexual. Os sujeitos envolvidos na construção desse trabalho, encontram-se direta e/ou indiretamente vinculados às lutas pela concepção, regularização e, acima de tudo, prática no que diz respeito a assegurar direitos humanos.

O perfil metodológico desta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, sendo a qual, de acordo com a definição de como Minayo (2001), diz criar novas questões em relação ao que já foi produzido:

A pesquisa bibliográfica coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse. Esse esforço em discutir ideias e pressupostos tem como lugar privilegiado de levantamento as bibliotecas os centros especializados e arquivo. Nesse caso, trata-se de um confronto de natureza teórica que não ocorre diretamente entre pesquisador e atores sociais que estão vivenciando uma realidade peculiar dentro de um contexto histórico-social. (MINAYO, 2001, p. 54)

Em conformidade, realizou-se a leitura da bibliografia pertinente sobre ouvintismo e cultura surda, principalmente, e se direcionou a realizar o estado da arte objetivando obter um olhar panorâmico a respeito dos trabalhos realizado sem esfera nacional e regional abordando a temática e/ou pesquisas aproximadas. Uma investigação teórica na intenção de levantar conhecimentos já construídos em outras pesquisas a fim de fortalecer nossos estudos acerca do tema proposto. Para isto, fizemos uso das leituras de dois textos, sendo eles intitulados *Os entre-lugares: um olhar sobre sujeitos surdos-homossexuais* de Joubert Silvestre (2014) e *A variação articulatória em libras e a orientação sexual do surdo: Estudo sobre captura de movimentos e percepção linguística* de Rogério Gonçalves de Oliveira (2017). Os textos referenciados, tratam-se de dissertações de mestrado, os quais foram de grande contribuição para esta pesquisa.

Tais procedimentos são essenciais para a concepção de algumas considerações acerca da temática abordada na atual conjuntura social e política, assim como os resultados desses trabalhos nos levam a ponderar reflexões que possam enfatizar e corroborar com pressupostos que venham a sustentar o interesse e valor da referida pesquisa para os sujeitos interessados.

Resultados e discussões

O marcador básico em que o surdo afirma a sua identidade é o uso da língua brasileira de sinais, mas não podendo ser considerada como única capacidade na construção de sua identidade. Outro viés é considerar que o surdo, também, tem suas diferenças entre si que se articulam e sinalizam

para uma identidade construída a partir de outras identidades. A construção identitária problematizada nas pesquisas bibliográficas são as de sujeitos surdos homossexuais que aponta para o preconceito duplamente sofrido a partir de valores impostos pela sociedade que perdura a “normalização” do corpo e dos valores sociais. Refletir esta construção identitária em termos de deficiência e sexualidade envolvem várias implicações.

Segundo Brah (2006):

A articulação de diferentes identidades é algo com que lidamos no dia a dia. Penso, no momento, em sujeitos que estão articulando e lidando com as interseccionalidades de identidades, as quais, por sua vez, estão desafiando os limites ouvintistas e heteronormativos, compreendendo que a aglutinação de duas ou mais entidades/identidades é um movimento transformador (BRAH, 2006) que intensifica as interconexões existentes. (BRAH, 2006 apud JOUBERT 2014, p. 19)

No entanto, esta construção identitária sofre implicações resultantes de uma identidade imposta pela sociedade ouvinte (ouvintismo) que considera a sua superior e classifica os surdos como deficientes que precisam passar pelo processo da “normalização” para se “adequar” ao meio social. Por essa superioridade ouvintista, há uma visão deliberada sobre sujeitos surdos como incapazes. Imagina para surdos que se consideram homossexuais e tendem a serem reproduzidos de forma marginalizada e excluídas duplamente? Propõe-se que “o ouvintismo está para o surdo como a heteronormatividade está para o homossexual: o outro decide *onde, quando e como* o subalternizado deve se comportar” (JOUBERT, 2011, p. 84).

Segundo Rogério Oliveira (2017) existem estudos no Reino Unido cujo as diferenças sinalizadas entre surdos heterossexuais e surdos homossexuais são as de configuração de mãos, movimento corporal, expressão facial, ou seja, uma variação na língua de sinais, contextualizado no fator social de gênero que é importante para a comunidade surda gay.

Para cada grupo oprimido há uma luta, uma resistência, haverá sempre barreiras, desafios, a serem derrubados. Os grupos são fontes de força, neles são construídos os laços que serão o maior consolador, nos grupos se buscam subsídios para resistir às deturpações e marginalizações. Assim, a construção de identidade se dá na comunidade surda no encontro com seus pares “associando-se” a um e “dissociando-se” de outros. A comunidade surda é composta por sujeitos surdos que exercem papéis sociais, sejam políticos, religiosos, assim como o de gênero. A soma de esforços, pelo menos por grande parte da sociedade, é para formar cidadãos que sejam heterossexuais, ou que pelo menos desenvolvam comportamentos categorizados e aceitos como heteronormativos

É possível, então, pensarmos que as identidades, quando articuladas, podem vir a expressar quem é esse sujeito, não apenas a partir das suas características físicas, mas a partir de outros aspectos identitário, considerando as múltiplas possibilidades que o sujeito tem de constituir, reconstruir e participar de grupos, de movimentos sociais e políticos que podem reforçar sua identidade e, conseqüentemente, sua diferença. Quer dizer, a identidade de um sujeito é forjada, principalmente, por meio das formações sociais, históricas e ideológicas, e tal alteridades não anulam uma a outra. Porém, pesquisas revelam que os marcadores identitários são marcados por outro viés que categoriza e classifica os sujeitos a partir de um padrão de “normalidade”, segundo o qual o resultado da adequação desse padrão seria o da “aceitação” social – o que acaba por reforçar dissimetrias e desigualdades, tanto sociais quanto corpóreas (JOURBERT, 2014, p. 27).

Antigamente, ser “surdo” colocava esse sujeito automaticamente como “mudo”, assim como o ser “gay” representando um ser “doente”, e não diferente os demais sujeitos que foram/são categorizados como anormais e/ou deficientes, tomando a “deficiência” o único marcador da sua própria identidade, como se a única referência e que todos os outros marcadores de identidade lhe fossem ausentes. Na prática, essas categorizações colocam o sujeito no processo de inclusão ou de exclusão, sendo a “normalidade” o padrão social que todos devem seguir ou se adequar para incluir e a exclusão é a causa e resultado da “inadequação” dos sujeitos que não se enquadram nos padrões hegemônicos estabelecidos socialmente, como explica Joubert (2014):

Ser “normal” acaba por possibilitar a positivação de uma identidade. Portanto, a aceitação e a valorização de uma identidade passam pela sentença condenatória do outro. A partir daí promulga-se um veredicto, e os sujeitos fora da norma aprenderão “qual é o seu lugar”. Na maioria das vezes, a deficiência passa a ser uma característica inerente do sujeito impossibilitando que ele seja visto além do estereótipo da deficiência (JOURBERT, 2014, p. 31).

Ao nascer, o sujeito é exposto às condutas, às regras morais e científicas imbricadas em jogos de poder e saber que determinam e interferem na forma de pensar e agir em relação ao outro. O sujeito com deficiência ao se inserir neste espaço é visto pela sociedade como um ser inacabado que precisa ser moldado (normalizado) para que esteja apto às ações do meio. Neste sentido, os egressos são submetidos aos ideais científicos e tecnológicos para que cheguem ao nivelamento social.

Considerações finais

De acordo com o percurso teórico-metodológico percorrido, objetivando, principalmente, mobilizar discussões a respeito da construção identitária do sujeito surdo homossexual destacando a relevância em abordar essa questão diante da diversidade e possibilidades de enfrentamentos, percebeu-se que os desafios estão relacionados às questões de formação e (re) conhecimento de

uma identidade por meio de si e de um grupo, condição essencial para usar de aparatos ímpares diante das obscuridades e negações de democracia, garantia de direitos e compreensão dos deveres sociais. Para além, a abordagem em perspectiva acadêmica e empírica ainda se encontra distanciada como *lócus* de pesquisas, estudos que, por sua vez, podem(riam) vir a reunir determinadas abordagens que proporcionam(riam) discernimentos e cada vez mais indagações no teor do que concerne o sujeito surdo homossexual diante do silenciamento constante reiterado pelas falas de outrem. Pois, observou-se que estudos relacionados à surdez estão mais ligados à língua, educação, acessibilidade e etc.

Os desafios vivenciados por sujeitos surdos homossexuais são inúmeros, a busca por sua identidade é caracterizada pelo preconceito e pela discriminação em que se percebe que mesmo após muitas lutas as políticas públicas elaboradas em prol destes ainda não cumprem o seu devido papel. A partir da análise minuciosa das dissertações ficou evidenciado que a sociedade ainda está marcada pelos conceitos do ouvintismo em que o sujeito ouvinte se apresenta como superior ao surdo, sendo que este fator implicará na construção de uma sociedade igualitária.

É evidente que o sujeito surdo homossexual sofre com um duplo preconceito por parte de demais membros da sociedade e que para que ocorra a construção de sua identidade muitos paradigmas ainda precisam ser eliminados em que conceitos que expõem estes como sujeitos incapazes devem ser extintos.

Consideramos que sujeitos surdos não sofrem implicações em sua sexualidade ou no funcionamento genital, mas pela que falta de comunicação e informação que não atende sua língua e suas diferenças, acabam sofrendo no que diz respeito às suas significações de identidade e da própria sexualidade o que causa dificuldade em se adaptar ao meio social.

Referências

- JOUBERT, S. **Os entre-lugares:** Um olhar sobre sujeitos surdos-homossexuais. 2014. Dissertação de mestrado (Programa de pós-graduação em sociologia mestrado em sociologia) Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7151>. Acesso: em 10 de setembro 2018
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- OLIVEIRA, R. **A variação articulatória em libras e a orientação sexual do surdo:** estudo sobre captura de movimentos e percepção linguística. 2017. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Semiótica e Linguística Geral), Departamento de Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-10042018-132609/en.php>. Acesso em: 10 de setembro 2018

DISCURSO E PRÁTICA NA INCLUSÃO DE ALUNOS INDÍGENAS SURDO NA ESCOLA WARARAAWA ASSURINI NA ALDEIA TROCARÁ NO MUNICÍPIO DE TUCURUI-PÁ

Maria Gorete Cruz Procópio – UEPA

Resumo

O presente artigo se propõe fazer uma discussão a respeito do discurso e prática na inclusão de aluno indígenas surdos, habitantes da Aldeia indígena Assurini do Trocará, na sala de aula regular da Escola Wararaawa Assurini, do município de Tukurui, no Estado do Pará. O objetivo desse estudo é compreender como vem ocorrendo a inclusão de alunos indígenas surdos nas classes regulares de ensino, para assim perceber como ocorre o processo de ensino e aprendizagem desse educando. Como pressuposto metodológico, utilizamos a pesquisa qualitativa e como instrumento de coleta de dados foram utilizados a entrevista semiestruturada e a observação participante. A partir das informações coletadas, constatou-se que o ensino regular do povo indígena Assurini não está preparado para receber e lidar como os alunos surdos, haja vista que ainda há necessidade de profissionais capacitados em Libras para atender esses alunos. Mas apesar dessas problemáticas, os docentes indígenas Assurini vêm aos poucos desenvolvendo práticas e estratégias pedagógicas que atendam às necessidades educacionais dos alunos indígenas surdos de sua escola em suas aldeias.

Palavras chave: Inclusão. Alunos indígenas Surdos. Escola Wararaawa Assurini.

Introdução

O processo de inclusão de índios surdos em sala de aula comum da Escola Wararaawa Assurini da reserva indígena Trocará, no Município de Tukurui-Pa, vem sendo testemunhado como um desafio a ser enfrentado no processo de inclusão desses sujeitos no espaço escolar. E foi pensando nessa problemática que surgiu o interesse por essa temática de pesquisa que têm como objetivo discutir a importância da inclusão de alunos surdos nas classes regulares de ensino das escolas dos índios Assurini, de tal modo que seja possível perceber como ocorre o processo de ensino e aprendizagem desse educando.

Já que o convívio em nossa sociedade entre as pessoas com deficiência e as ditas “normais” é algo questionável porque vivemos no meio de uma complexidade de comportamentos, atitudes e valores que nos diferenciam. Por isso que essa é uma temática que nos impulsionam a pesquisar com a intenção de dar visibilidade às inúmeras problemáticas que envolvem o processo de inclusão de índios surdos no sistema regular de ensino em nossa sociedade. Ressaltando que o interesse por esse estudo se deu a partir de algumas questões que nos inquietam a respeito da educação de surdos, ao mesmo tempo que nos possibilita compreender outras perspectivas desta temática no campo educacional que visam discutir a problemática educacional e social dos sujeitos surdos no meio em que ele vive.

Pois, sabe-se que, historicamente, a escola implantada entre os povos indígenas tentava discriminar e excluir da sala de aula a tradição oral, o saber e a arte desses sujeitos. Já que a função

da escola nesse período era fazer com que os estudantes indígenas deixassem de lado a sua cultura e, também, de ser indivíduos indígenas. O que leva nos perceber que, historicamente, a escola pode ter sido um instrumento de uma política que contribuiu significativamente para a extinção de parte da cultura desse povo.

Deste modo, a Escola Wararaawa Assurini confirma que a Educação Inclusiva é um movimento que compreende a educação como um direito fundamental para o ser humano, sendo esta uma base necessária para se construir uma sociedade mais justa e igualitária. Na intenção de respeitar os direitos de todos os sujeitos e constitui um espaço para que os docentes da Educação Especial, juntamente, com os alunos e pais possam juntos criar uma escola democrática e de qualidade que se preocupe de fato em atender todos os educandos considerando as suas particularidades sem discriminação, a partir do propósito, da organização para uma proposta de atendimentos das diferentes necessidades desses sujeitos.

Fundamentação teórica/discussão dos dados

Primeiramente, é importante frisar que o aluno surdo deve frequentar o sistema regular de ensino, afinal, ele é um cidadão com os mesmos direitos dos cidadãos “ditos normais”. No ensino regular, esse aluno exercitará assim a expressão oral e escrita. Por isso, buscamos compreender o processo de inclusão índios surdos na escola do povo indígena Assurini, visto que segundo Ballard (1997) todos os alunos têm o mesmo direito de acesso a um currículo culturalmente valioso e em tempo completo como membro de uma classe escolar e de acordo com a sua idade. Visto que a educação inclusiva enfatiza a diversidade, mais que a semelhança. Por esse viés, a inclusão assume que a vivência e a aprendizagem em grupos é a melhor forma de beneficiar a todos, não somente as pessoas rotuladas como diferentes.

Mas é importante destacar que no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, o mesmo apresenta atraso da linguagem que pode trazer algumas consequências emocionais, sociais e até cognitivas. Por isso a necessidade de elaboração de propostas educacionais que favoreça o desenvolvimento dos alunos surdos. No entanto, é importante destacar que uma grande parte dos professores do ensino regular não conhece a Libras e isso dificulta a realização eficaz de ensino-aprendizagem de alunos surdos, inclusive, os professores indígenas Assurini nos relataram que dos seus maiores desafios no processo de inclusão de alunos surdos na escola de sua comunidade esbarram na sua formação já que os mesmo possuem apenas o curso básico de Libras, o que faz com que os mesmo se sintam “despreparado” no exercício de sua prática docente, visto que os mesmo não têm domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Nessa perspectiva, Beyer (2006) destaca que é necessário investir na formação de professores para trabalhar na dinâmica da inclusão e organizar os espaços escolares tornando-os

acessíveis aos alunos com deficiência, caso contrário, cai-se, novamente, na desconfiança da adoção precipitada de um ensino que pode estar claro, como paradigma ou como eixo educacional, mas que se encontra fragilizado pelo investimento insuficiente na área da educação, impedindo que as escola pública realize o objetivo proposto, ou seja, proporcionar qualidade de ensino para todos.

Na prática docente dos professores Assurini, geralmente utilizam materiais voltados para o visual (materiais concretos), mesmo não sendo especialista na área perceberam que há um melhor entendimento por parte dos alunos surdos com essa metodologia de ensino, então ao planejar suas aulas levam em consideração as necessidades individuais de seus educandos, procurando atender as suas dificuldades.

Um outro aspecto a ser questionado foi a respeito de que benefício a inclusão deste aluno traz para os demais colegas e para próprio professor indígena. Diante das respostas dos docentes, vislumbra-se que um dos benefícios trazidos pela inclusão à comunidade escolar é a quebra do preconceito, o que se explica, ainda e em parte, pela necessidade de convivência com essas pessoas para perceber que elas são, em primeiro lugar, seres humanos, com os mesmos desejos, vontades de ter amigos e, também, de fazer atividades que qualquer outro aluno possa fazer.

Assim, a inclusão possibilita aos que são discriminados em razão da deficiência, da classe social ou da cor da pele, que, por direito, ocupem seu espaço na sociedade. Se isso não ocorrer, não podemos dizer que estamos fazendo de fato um processo de inclusão. Não é possível ter um lugar no mundo sem considerar o direito do outro, valorizando o que ele é e o que ele pode ser. Por outro lado, o restante da comunidade escolar indígena também ganha, a oportunidade de desenvolver novos valores e no seio dessa comunidade, os professores exercem papel preponderante no processo de garantir a todos o direito à educação, o que se reveste para eles de grande importância para que os mesmos possam reivindicar seus direitos.

Metodologia

A presente pesquisa, configura-se como uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, segundo Chizzotti (1991, p. 80) a valorização da relação entre sujeito e objeto, ressaltando que a “contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens”.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a aplicação de entrevistas com roteiro semiestruturado com os professores da Escola Wararaawa Assurini da Aldeia Trocará, Localizada no município de Tucuruí Pará. O critério da seleção das escolas e dos professores foi que tivesse pelo menos um aluno surdo incluído no ensino regular. Neste estudo, as entrevistas foram gravadas

em áudio e transcritas a fim de permitir o registro das falas dos sujeitos em tempo real e de forma fidedigna.

Para realizar a entrevista com os professores indígenas de alunos surdos Assurini, primeiramente, realizamos uma visita na Escola Wararaawa Assurini objetivando conhecer a realidade do trabalho desses profissionais com os estudantes surdos matriculados nessa instituição de ensino. A partir dessa visita foi possível conhecer melhor os sujeitos de nossa pesquisa.

Assim, percebemos que a conversa informal e os questionários nos permitiram conhecer o perfil do profissional que trabalha com os alunos surdos da Escola Wararaawa Assurini e as dificuldades que eles encontram por não possuir a formação acadêmica na área.

Considerações finais

Ao pensar em uma escola inclusiva para os povos indígenas devemos compreender que ela deva ser um espaço educativo de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, nos quais os educandos aprendam a ser pessoas que busque em nossa sociedade valorizar as diferenças, pela convivência com seus pares e pelas relações estabelecidas com toda a comunidade escolar. Pois, são nos contextos educacionais que todos os alunos têm possibilidade de aprender a conviver com a diferença.

Diante da pesquisa realizada, percebe-se que a inclusão do aluno surdo na Escola Wararaawa Assurini está acontecendo de forma gradativa, pois, revelou-se, no decorrer da presente investigação, a falta de professores com formação adequada para lidar com o aluno surdo, apesar do interesse e sensibilidade dos professores indígenas no trabalho com os alunos surdos, como já foi mencionado anteriormente. É importante destacar que entre os Assurini a inclusão está caminhando a passos lentos, o que para eles representa um grande avanço, mesmo sabendo que ainda existe inúmeras dificuldades que precisam ser superadas.

Deste modo, recomenda-se que o professor Assurini possa nutrir uma elevada expectativa pelas realizações educacionais de seus alunos surdos, visto que o sucesso da aprendizagem reside na exploração de talentos, na utilização de possibilidades, no desenvolvimento das predisposições naturais de cada aluno. Ensinar uma classe em que todos aprendam de acordo com suas particularidades, na intenção de reafirmar e promover situações de aprendizagem que busque conhecimentos cujos fios expressem diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atuam cooperativamente em diferentes espaços em nossa sociedade.

Referências

ANDRADE, Lucia M. M. de. **O Corpo e o Cosmos: relações de gênero e o sobrenatural entre os Asuriní do Tocantins.** Dissertação de mestrado no programa de Pós-Graduação em Antropologia

Social do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo-USP, 1992.

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Marlene Macedo. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília, 2010.

BALLARD, K. **Researching disability and inclusive education**: Participation, construction and interpretation. *Internacional Journal of inclusive Education* 1, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais** – adaptações curriculares: estratégias de ensino para educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Secretaria de Educação Fundamental/ Secretaria de Educação Especial. SEF/SEESP: Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei nº 10.436**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras- e outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 24 abr.2002.

BRASIL. **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 artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 22 dez.2005. BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **A Educação dos surdos**. Brasília: MEC/SEESP. 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Direitos à Educação, subsídios para a gestão dos sistemas educacionais**. Orientações e marco legais. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, jan.2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaedcespecial.pdf>. Acesso em: 03 de março.2013.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo, Cortez, 1991.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Espanha, 1994.

PROCÓPIO, Maria Gorete Cruz. **A Festa do Jacaré na Aldeia Indígena Assurini Trocará**: Espaço Educativo, e de Manifestações de Saberes. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará, Belém-Pará, 2015.

EDUCAÇÃO E SURDEZ: ESTADO DA ARTE SOBRE SURDEZ/RIBEIRINHO

Benedita Delma Mendes Pantoja – UFPA

Elany Calandrino Martins – UFPA

Marlúcia Lopes Moraes – UFPA

Resumo

Este trabalho faz uma análise sintetizada do tema “Surdez e Ribeirinho”, baseando-se no estudo da dissertação Educação no Campo e a Escolarização de pessoas com deficiência: Uma Análise dos Indicadores Sociais no Paraná, de Regina Casari de Souza (2012), tendo como objetivo conhecer a real situação dos alunos surdos ribeirinhos e que estão matriculados na educação formal. Para tanto, observa-se que a obra em estudo não focaliza como objeto de pesquisa a educação desses sujeitos, apresentando apenas dados de matrículas ocorridas nos anos de 2007 e 2010, as quais são quase inexistentes, principalmente, no ano de 2009, em que não houve o registro de matrícula. Dessa forma, os resultados nos mostram a necessidade de se realizar estudos que possibilitem conhecer o processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos que ao longo de sua história tiveram seus direitos negados, mas com muita luta vem conquistado seu espaço enquanto cidadãos emancipados.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação Inclusiva. Surdos/Ribeirinhos.

Introdução

O presente trabalho é resultado do levantamento de estudos referente a temática Educação e Surdez ribeirinha, em nível de pós-graduação *stricto-sensu*, em que foi realizada um “Estado da Arte”, desenvolvida na disciplina “Deficiência Auditiva/Surdez: Fundamentos e Adequações Metodológicas e Curriculares”, ministrada pela professora Mestra Waldma Maíra Menezes de Oliveira, na turma de *Especialização em Educação Inclusiva no Campo* da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário do Tocantins/Cametá. É de cunho bibliográfico, pois focaliza na análise da dissertação de mestrado da autora Sandra Regina Casari de Souza (2012) com a temática “Educação no campo e a escolarização de pessoas com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Paraná”.

Logo, pretendemos responder alguns questionamentos necessários para a compreensão do objeto de estudo “educação e surdez – surdez/ribeirinho”: a partir de uma educação inclusiva, a identidade e a cultura do aluno surdo do campo são valorizadas? O aluno surdo matriculado na escola do campo possui acessibilidade que garanta sua participação e inserção nos espaços sociais e educacionais? Como o aluno surdo camponês está se sentindo diante da realidade em que vive com as suas diferenças?

A educação especial e a educação do campo, ao longo dos anos carrega um histórico de exclusão, esquecimento e isolamento por parte das políticas públicas, porém, por conta das organizações e reivindicações dos movimentos sociais, os povos do campo, sobretudo, as pessoas com deficiência, aos poucos vêm sendo reconhecidas nos aportes legais, fazendo com que seus direitos garantidos em leis sejam concretizados, de acordo com Lacerda (2006, p. 4) “o modelo

inclusivo sustenta-se em uma filosofia que advoga a solidariedade e o respeito mútuo às diferenças individuais, cujo ponto central está na relevância da sociedade aprender a conviver com as diferenças”.

Os surdos do campo pertencentes às comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, acampamentos, caiçaras dentre outras, precisam que seus direitos sejam respeitados e valorizados, como destaca o decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010, Art. 2º, inciso I “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (BRASIL, 2010, p. 1). Neste sentido, faz-se necessário que a educação do campo e a educação inclusiva caminhem juntas, pois essa interface proporciona uma articulação entre elas e, também, pelas políticas públicas e das conquistas de reconhecimentos dos movimentos sociais que as contemplem.

Bem como a busca de uma educação inclusiva e especial para o campo que venha a privilegiar o aluno surdo, não somente com a sua matrícula no espaço escolar, mas com educadores tradutores-intérpretes que discutam uma forma de educar na base da diferença e da realidade do mesmo, com saberes que já trazem diante da vida no campo. Priorizando com atividades que o educando surdo participe e interaja com seus colegas. Como destacado por Moura e Soares (2018)

Não podemos deixar de destacar que não basta apenas a inserção da língua dentro da sala de aula, mas sim é necessário ter um professor de sala de aula que saiba LIBRAS ou esteja disposto a aprendê-la. Da mesma forma é essencial o apoio no atendimento educacional especializado por um profissional que tenha conhecimento de tal língua, da construção cultural desse sujeito e da importância do trabalho com o visual. Assim estaremos tratando de uma educação bilíngue para estes alunos, respeitando sua diferença linguística, cultural. (MOURA e SOARES, 2018, p. 6)

Tanto a língua de sinais, quanto a língua portuguesa são essenciais para o sujeito surdo, ele precisa conhecê-las para viver e aprender no mundo educacional e tecnológico. Embora os passos ainda lentos, caminhamos para um dia o reconhecimento, a valorização e a inclusão seja de fato do sujeito surdo. Mesmo havendo muitas pessoas surdas que não conhecem a sua própria língua, muitos deles fazem uso de mímicas e gestos para se comunicar, já no campo essa realidade, ainda é mais difícil, há falta de recursos e de disponibilidade de professor ou até mesmo a falta de profissionais capacitados para atender a demanda necessária.

Devido às dificuldades acarretadas pelas questões de linguagem, observa-se que as crianças surdas encontram-se defasadas no que diz respeito à escolarização, sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento aquém do esperado para sua idade. Disso advém a necessidade de elaboração de propostas educacionais que atendam às necessidades dos sujeitos surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades. (LACERDA, 2006, p. 3)

No campo, muitas são as dificuldades enfrentadas pelos alunos, principalmente, pelos alunos com deficiência, pois o topo da inclusão ainda está bem longe se ser alcançada, desde os transportes que não tem acessibilidade, às salas de aulas com ausência de profissionais de Libras. Muitos dos alunos não são incluídos em classe regular de ensino ou sequer possuem sala de recursos multifuncionais, isso acarreta uma série de irregularidades que não são vistos pelos poderes. “Se a educação do campo norteia uma educação voltada a valorização do trabalho, aos costumes campesinos, nada melhor que trabalhar uma educação especial que respeite estes conceitos e questões” (MOURA e SOARES, 2018, p. 10)

Destacamos a importância deste estudo por trazer questões inerentes ao contexto educacional, visto que se insere numa temática que precisa de pesquisas e ampliação teórica, pois ainda é notória a escassez dos mesmos. Além disso, apresenta grandes problemas e lacunas para resolver, para tanto, discussões e reflexões são necessárias a respeito das interfaces educação do campo e a educação dos surdos, uma vez que é relevante conhecer como os educandos surdos ribeirinhos se comunicam e partilham seus saberes com os ouvintes no contexto escolar.

Assim, este artigo ficou organizado da seguinte forma: o primeiro tópico é a introdução em que descrevemos de forma sucinta do que trata o referido trabalho, o segundo são os objetivos gerais e específicos, que vem apresentar o que desejamos alcançar com este estudo, no terceiro tópico trazemos os métodos, o qual descrevemos os caminhos percorridos durante a pesquisa, o quarto tópico traz os resultados e discussões em que apresentamos os registros da pesquisa e, por fim, trouxemos algumas considerações que nos levaram a refletir acerca do assunto.

Objetivos

Identificar na dissertação selecionada se o surdo do campo é objeto de estudo. E especificamente: Buscar compreender o processo de inclusão do aluno surdo no campo, por meio de um estudo bibliográfico; elencar e discutir os direitos educacionais e sociais desses sujeitos; refletir sobre as dificuldades e possibilidades da inclusão de alunos surdos nas escolas do campo.

Método

Este estudo, trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico que, segundo Severino (2007), a partir do:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

Concretizou-se a partir do Estado da Arte realizado na disciplina “Deficiência Auditiva/Surdez: Fundamentos e Adequações Metodológicas e Curriculares”, ministrada pela Professora Mestra Waldma Maíra Menezes de Oliveira, a qual propôs um mapeamento no banco de dados da CAPES sobre os temas centrais: Educação e Surdez – Surdez/Ribeirinho.

Durante a pesquisa, realizamos o processo seletivo das dissertações e teses no site da CAPES, que ocorreu no dia 20 de agosto de 2018, em que fizemos uso de algumas palavras-chave (educação ribeirinha e surdez) para a busca. Tínhamos como objetivo encontrar trabalhos que trazem o aluno surdo ribeirinho como objeto de investigação. Como resultado de pesquisa não conseguimos encontrar nenhum trabalho de tratasse educação ribeirinha e surdez.

Dessa forma, partimos para as palavras-chave (educação inclusiva no campo), assim encontramos apenas três trabalhos, dentre esses tinham duas dissertações de mestrado e apenas uma tese de doutorado que tratam de alunos com deficiência no campo:

➤ SOUZA, Sandra Regina Casari de (2012) - Educação no campo e a escolarização de pessoas com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no paraná. (2012) (Dissertação)

➤ SILVA, Leandro Ferreira da Políticas públicas de educação inclusiva: Interfaces da educação especial na educação do campo. (2017) (Dissertação)

➤ FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos (2015). A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia paraense. (Tese)

Vale mencionar que dos três trabalhos aqui citados, apenas a dissertação de mestrado de Souza (2012) cita superficialmente sobre o aluno surdo (a autora usa o termo deficiente auditivo) do campo, porém não especificamente da comunidade ribeirinha.

Diante da necessidade de um estudo mais profundo, optamos pela divisão do grupo, em trio, dos trabalhos encontrados. Dessa forma, o texto utilizado para a pesquisa da presente equipe foi “Educação no Campo e a escolarização de pessoas com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Paraná” dissertação de mestrado da autora Sandra Regina Casari de Souza (2012). A priori, procedemos com a leitura do texto, levantamos bibliografias que tratam do tema central, em seguida, realizamos fichamentos dos mesmos, concluindo com a análise da dissertação como foco de investigação.

Resultados

A partir da análise na dissertação de mestrado de Souza (2012) intitulado “Educação no Campo e a escolarização de pessoas com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Paraná”, identificamos que a finalidade da autora é mapear e analisar os índices de matrículas dos alunos com deficiência do campo, foi possível perceber que a autora não trata especificamente da educação e surdez ribeirinha, pois se atenta para as análises de matrículas de várias deficiências a

visual, a física, a intelectual e dentre elas auditiva. Porém, é bem breve ao descrever das matrículas destes alunos com deficiência auditiva dentre os anos de 2007 a 2010.

A autora identificou que a quantidade de matrículas de alunos com deficiência auditiva na sala regular do campo oscilava durante os anos em que foi utilizado para analisar, apresentando o menor índice de matrícula no ano de 2010. Na educação especial, os índices maiores estão na área urbana, na área do campo o menor percentual apresentado é de 1,08% em 2010. Os índices de matrícula de alunos com deficiência auditiva na EJA urbana apresentam aumento nos anos de 2009 e 2010. Já as matrículas na EJA do campo apresentam baixos índices, registrando ausência de matrícula no ano de 2009. Porém, foi apenas esses dados descritos com relação a deficiência auditiva.

Assim percebemos que o foco da Souza (2012) não é a surdez ribeirinha, mas ela é feliz ao trazer elementos relevantes no que diz respeito a interface educação inclusiva no campo. A autora menciona que a luta por uma educação para todos vem sendo articulada pelas políticas públicas ao longo dos anos. Configurando em um novo projeto de ensino voltado as especificidades de aprendizagem de cada sujeito, independentemente de sexo, religião, *status* econômicos e sociais ou localização espacial.

Parafraseando com a autora, a conquista por esse modelo de educação é reflexo das lutas sociais, cujo objetivo é desenvolver um aprendizado que viabilize a formação do sujeito enquanto pessoas emancipadas, fazendo cumprir os seus direitos de cidadãos, participando de forma ativa e participativa na transformação de sua própria realidade. É nesse contexto que, também, surge em passos lentos uma atenção à educação dos camponeses, com intuito de promover a sua formação tanto pessoal quanto profissional.

Entretanto, as políticas públicas desenvolvidas em prol da educação são mínimas e se tornam mais ainda restritas quando é destinada aos educandos que moram e frequentam a escola do campo. Tanto é que o estudo em análise revela a seguinte proporção.

Segundo o Censo Demográfico realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) no período de 1991 a 2000 os índices de analfabetismo no Brasil, que são elevados na área urbana, são ainda maiores na área rural já que 29,8% da população adulta da zona rural são analfabetos, enquanto na zona urbana essa taxa é de 10,3%. (SOUZA, 2012, p. 33).

É interessante ressaltar que desde anos de 1991, até os dias atuais, a educação do campo vem conquistando seu espaço enquanto modalidade de ensino. No entanto, essa reestruturação, ainda precisa ser aperfeiçoada, haja vista que em sua realidade encontramos vários problemas que precisam ser solucionados como: evasão, alto índice de reprovação, a baixa frequência dos alunos,

escolas em péssimas condições de funcionamento entre outros fatores que contribui negativamente para o panorama da educação campesina.

Essa visão de educação pode ser reorganizada desde que haja planejamentos coletivos entre os órgãos governamentais e os sujeitos do campo. Parcerias que favoreça às pessoas do campo uma educação que lhes reconheçam enquanto sujeitos de direitos.

A luta é de vê-la concebida como um instrumento que possibilite formação continuada, com reflexões conjuntas e a efetivação de um projeto pedagógico que contemple todos os níveis de ensino respeitando o campo como lugar constitutivo da cultura e identidade próprias desse espaço. (SOUZA, 2012, p. 35).

A ressignificação do processo de ensino-aprendizagem, também, contempla uma classe de sujeitos que por muito tempo sofreram exclusão do sistema educacional brasileiro. O acesso das pessoas com deficiência à educação formal era negado e, nos dias atuais, com reivindicações, lutas conquistaram o direito de frequentar escola, no entanto, esse atendimento requer melhorias e, sem dúvida, a efetivação de políticas públicas que possibilite aos mesmos o seu acesso e permanência na educação formal.

Embora o atendimento que o direito a educação implique no ingresso e permanência na escola de todos os públicos independente de sua localidade, grupo cultural e condição social dados do último Censo Escolar (BRASIL, 2009), revelam que ainda há muito a se fazer, pois do total de matriculados no país 14,88% está na área rural e apenas 1,02% corresponde as matrículas da educação especial (SOUZA 2012, p. 41)

Segunda a pesquisa em estudo, esse percentual é mais ainda restrito quando evidenciamos a matrícula dos alunos surdos na zona do campo. É quase insignificante, haja vista que Souza (2012) retrata que em 2009 não houve matrícula dessa modalidade na zona do campo do Estado de Paraná.

Porém, vale mencionar que a autora, no decorrer de sua dissertação, afirma que há carência de estudos que se dedicam a pesquisar a educação especial no campo:

A escassez de estudos que abranja a educação especial no campo caracteriza uma negligência e um desinteresse do Estado e das Universidades em relação a esta população e a todos os grupos sociais minoritários, como os indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas etc. Denota assim a conformação das pesquisas acadêmicas ao modelo econômico vigente que prioriza e investe nas pesquisas conforme a demanda mercadológica. (SOUZA, 2012, p. 47)

Neste sentido, a autora percebe o esquecimento que Caiado e Melletti (2001), identificaram ao fazer o levantamento bibliográfico sobre as pesquisas científicas que abordam a interface da Educação Especial no campo.

Feito o levantamento dentre todos os trabalhos apresentados nas reuniões do Grupo de Trabalho da Educação Especial da ANPED, não encontramos nenhuma produção. [...] anunciamos o silêncio em 20 anos de produção científica referente à interface entre a Educação Especial e a educação do campo. Porém, para além de anunciar esse silêncio, nosso objetivo será problematizá-lo e quiçá sensibilizar pesquisadores a ampliarem os estudos em Educação Especial na realidade do campo [...]. Assim, com suas particularidades e complexidades, revelam-se duas áreas marcadas pelo histórico descaso de ações na área de políticas públicas (CAIADO; MELETTI, 2011, p. 94).

Em termos analíticos, esse silêncio reflete nos surdos ribeirinhos, pois ao realizarmos o levantamento no banco de teses da CAPES não foi encontrado nenhuma dissertação e tese que tratassem do tema educação e surdez ribeirinha. Neste sentido, ficamos permeados de curiosidades a querer pesquisar como é a educação escolar dos sujeitos surdos ribeirinhos? Será que eles estão sendo contemplados com o ensino da Libras (Língua Brasileira de Sinais) garantido através decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005? Será que os surdos estão sendo atendidos com o Atendimento Educacional Especializado garantido pelo decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011?

Acerca do direito ao apoio pedagógico destinado aos estudantes do campo, este deve ser garantido a todos/as os estudantes, conforme o Art. 7 da resolução nº 2, de 28 de abril de 2008:

A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturas adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo. (BRASIL, 2008)

Dessa forma, os surdos nas escolas do campo têm direitos à formação bilíngue nas localidades onde moram, cujo ensino contemple suas vivências em comunidade. Essa formação bilíngue do sujeito surdo não se limita apenas na inserção da Língua de Sinais no contexto da sala de aula. De acordo com Moura e Soares (2014) é necessário que o/a professor/a saiba a Língua de Sinais, sendo, também, importante que os demais funcionários da escola conheçam essa língua, principalmente se não tiver outro aluno surdo na escola. Isto porque, segundo os autores mencionados, o aluno surdo ao ter contato com a língua de sinais desenvolve a aprendizagem e interação com mais facilidade.

Portanto, a partir do exposto, faz-se necessário pesquisas para compreendermos as características educacionais que os alunos surdos confrontam nos espaços educativos da região ribeirinha dos municípios paraenses. Outro aspecto possível de ser analisado a partir deste trabalho é que, diante do contexto de exclusão que historicamente os surdos e os camponeses vivenciaram, os surdos camponeses foram duplamente excluídos ao longo da história. Isso por serem surdos e

por morarem nestas localidades. Essa dupla exclusão vivenciada pelos surdos camponeses pode proporcionar prejuízo a vivência social e ao desenvolvimento educacional dos mesmos. Assim, pensar no sujeito surdo que reside no campo (ribeirinho), compreende considerá-lo como sendo linguisticamente diferente, possuidor de identidades e culturas próprias vinculadas à realidade campesina pertencente.

Considerações finais

Ao concluirmos este estudo, reafirmamos que no texto analisado de Souza (2012) em nenhum momento focaliza o sujeito surdo do campo como objeto de estudo e a informação a respeito da situação educacional dos mesmos são mínimas, ou seja, apenas cita a matrícula deles no ano de 2007 a 2010.

Nos levou a refletir sobre o cenário educacional da escola do campo, mas lamentamos que não foi o suficiente para apresentar de forma real as condições, sociais e educacionais do educando surdo, bem como as partilhas de saberes entre educandos surdos e ouvintes das escolas das comunidades ribeirinhas.

Assim, faz-se necessário a realização de uma pesquisa de campo, a fim de identificar a realidade dos alunos surdos matriculados no campo (ribeirinhos). Reconhecemos que este estudo é relevante para discussões futuras, pois acreditamos na necessidade de reflexão epistemológica entre as duas áreas do conhecimento educação do campo e educação de surdos na Amazônia Tocantina. Pois as contribuições teóricas podem resignificar a atuação dos profissionais da educação que atuam nas escolas do campo com sujeitos surdos, possibilitando, uma inclusão educacional embasada na diferença como alteridade, na liberdade, na dialogicidade e na reciprocidade.

Referências

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1/2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2002.

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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em 30/08/2018

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. **Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio**. GT 15. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v.17 p. 93-104 maio/agosto, edição especial, 2011

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes Sobre esta experiência**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em 20/08/2018

MOURA, C. V. de SOARES, D. S. V. **Surdez em foco: uma experiência em escola do campo**.

SIFEDOC, 2014. Disponível em: <[http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20e%20Grupos%20de%20Trabalho%20\(GTs\)/Regional%20Santa%20Maria/GT%206/Regional_Santa_Maria_2013%20\(5\).pdf](http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20e%20Grupos%20de%20Trabalho%20(GTs)/Regional%20Santa%20Maria/GT%206/Regional_Santa_Maria_2013%20(5).pdf)>. Acesso em 30/08/2018

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007

SOUZA, Sandra Regina Casari de. **Educação no campo e a escolarização de pessoas com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Paraná**. Dissertação de Mestrado, Londrina 2012. Disponível: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>> Acesso: 20/08/2018.

ESTADO DA ARTE PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS RIBEIRINHOS

Nivia Monteiro Monteiro – UFPA

Rosana Ribeiro Cordeiro – UFPA

Suzana Gaia Epifane – UFPA

Resumo

A presente pesquisa é um estudo acerca da interface entre Educação Especial e Educação do Campo, precisamente sobre os sujeitos Surdos Ribeirinhos. Esta pesquisa de cunho bibliográfico teve como objetivo o levantamento de estudos produzidos no meio acadêmico referentes à referida temática, considerando o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, tendo em vista este ser um importante meio de divulgação de produções científicas que discutem questões pertinentes à Educação de pessoas com deficiência no contexto campesino. Para tal, destacamos três pesquisas: Fernandes (2015), Silva (2017) e Casari (2012), ressaltando que enfatizamos a primeira no decorrer deste trabalho, já que é a mais próxima ao contexto do surdo ribeirinho, considerando as dissertações e teses a nível nacional. De acordo com os resultados da pesquisa, de maneira geral, nenhum texto apresenta o sujeito Surdo ribeirinho como objeto de estudo, identificando-se nas pesquisas que os sujeitos entrevistados ora são os coordenadores pedagógicos, ora professores que atuam em contextos de sala de aula com alunos com deficiência e em escolas do campo, o que demanda ainda mais por pesquisas na referida área, em que o sujeito Surdo ribeirinho não seja silenciado. Entretanto, ambas as pesquisas abordam a interface da educação inclusiva no Campo.

Palavras-chave: Educação. Surdez. Ribeirinho. Campo. Interface.

Introdução

A interface entre a Educação Especial e Educação do Campo, precisamente, a Educação de sujeitos Surdos ribeirinhos, ainda é pouco pesquisada no meio acadêmico, já que na investigação de estado da arte foram encontradas poucas produções nessa perspectiva epistemológica no catálogo de Teses e Dissertações da Capes, resultado esse que deve instigar ainda mais estudos e pesquisas nessa área.

A Pesquisa tem por objetivo geral a busca por teses e dissertações no Catálogo da Capes com os seguintes descritores “surdez e ribeirinhos”, “educação de surdos ribeirinhos”, no entanto, para o primeiro descritor não encontramos trabalhos nessa temática, evidenciando-se para o segundo somente três pesquisas: Fernandes (2015), Silva (2017) e Casari (2012). Sendo uma tese e uma dissertação na região Norte e uma dissertação na região Sul. A metodologia deste trabalho baseou-se em abordagem qualitativa e levantamento bibliográfico.

Em Minayo (2010) a pesquisa qualitativa

É o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. (MINAYO, 2010, p. 57)

Segundo Gil (2007, p. 44) os exemplos mais característicos de pesquisa bibliográfica são sobre investigações sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema. Dessa forma, falaremos adiante, brevemente, dos enfoques das pesquisas encontradas, ressaltamos no decorrer deste texto a tese de doutorado de Fernandes (2015), defendida no programa de pós-graduação em Educação Especial (PGEES/UFSCAR), pela similaridade com as questões orientadoras desta pesquisa que investiga o processo educativo de alunos Surdos ribeirinhos.

Casari (2012) traz como tema da sua dissertação “A educação no campo e a escolarização de pessoas com deficiência: uma análise dos indicadores sociais do Paraná”, em que teve como finalidade mapear e analisar os índices de matrícula dos alunos com deficiência que residem no campo no estado do Paraná, pois, para a autora “[...] manter fora ou à margem das pesquisas científicas a condição de alunos com deficiência especificamente aqueles que residem no campo é reproduzir o conformismo e optar pela manutenção de uma tradição excludente”.

Silva (2017) aborda em sua dissertação intitulada “Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da educação especial na educação do campo no município de Conceição do Araguaia/PA” a relação da Educação Especial na Educação do Campo com o intuito de

Fomentar o debate da construção de Políticas públicas que considerem o direito das pessoas com deficiência, e subsidiem propostas para a produção do conhecimento da região Sul da Amazônia Paraense sobre a realidade das condições de vida dos estudantes com deficiência que vivem e estudam no campo (SILVA, 2017).

Fernandes (2015) destaca em sua tese “A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia paraense”, ressaltando que enfatizamos esta tese de doutorado no decorrer desta pesquisa, já que é a mais próxima ao contexto do Surdo ribeirinho, considerando as dissertações e teses ao nível nacional, tendo em vista que até o momento não há outras produções que envolvam a temática dessa tese, sendo dessa forma ineditista.

A tese tem como procedimentos metodológicos o enfoque histórico dialético, levantamento bibliográfico, entrevistas semiestruturada, observação (diário de campo e fotografia), levantamento e análise documental, indicadores socioeducacionais e sistematização e análise dos dados. O estudo foi realizado em cinco escolas e duas unidades pedagógicas localizadas em quatro ilhas de Belém: Caratateua, Cotijuba, Combu, Mosqueiro. Participaram como sujeitos da pesquisa 04 coordenadores pedagógicos, 04 professoras de sala de recursos multifuncional e 05 professores de classe comum.

A codificação das ilhas se apresenta da seguinte maneira: Cód. E-Ca, ilha: Caratateua, Escola: Escola Bosque; Cód. E1-M, E2-M, E3-M e E4-M, ilha: Mosqueiro, Escolas: Ana Barreau, Remígio

Fernandez, Donatila Lopes e Angelus Nascimento; Cód. E-Co, ilha: Cotijuba, Escola: Unidade Pedagógica Faveira; Cód. E-C, ilha: Combu, Escola: Unidade Pedagógica do Combu.

A tese é uma produção apresentada à Universidade Federal de São Carlos, mas teve como lócus de pesquisa a Amazônia Paraense. A estrutura da tese está organizada em cinco seções: Introdução, em que apresenta a motivação, objetivo; Seção 2 intitulada “Percurso Metodológico”; Seção 3 – “Educação do Campo e Educação Especial: diálogos e conexões”, Seção 4 – “A Educação nas escolas da SEMEC nas Ilhas de Belém” e Seção 5 – “O ser e o saber-fazer docente”.

Resultados e discussão

Fernandes (2015, p. 64) ressalta em sua tese a fala dos entrevistados como indicativos da compreensão que os mesmos possuem sobre Educação Especial e Educação do Campo, exemplo disso são os professores, pois

Apesar de ministrarem aulas em escola situada em ilha, uns não consideram ser uma escola de campo; outros consideram e, outros consideram em parte; porque as ilhas são consideradas bairros de Belém e não são escolas precárias, tomando também como referência a falta de infraestrutura (FERNANDES, 2017, p. 57)

Ou seja, ainda há a presença da dualidade sobre o rural e o urbano, este como superior ao primeiro. A autora defende ainda uma educação “emancipatória e libertária que se torna híbrido a saberes dos povos do campo, visualizados em políticas públicas, em educação, em cultura, em formação humana” e a ausência do entendimento do direito de uma educação do campo acaba causando a nulidade desse direito, já que não se luta por aquilo que não se acredita. Exemplo disso é a fala de uma professora da Unidade Pedagógica de Cotijuba ao ser perguntada sobre a escola em que trabalha, ser ou não escola do campo:

Não sei se esse termo do campo é o adequado. Mas reconheço suas especificidades, com diferenças. Não é uma realidade idêntica à da cidade, mas os nossos problemas, as nossas dificuldades e os nossos avanços também não são tão diferentes, temos as mesmas situações só que nós temos que nos organizar diferentemente, principalmente com relação aos esclarecimentos[...]. (PROFª JOELMA, SRM/E-CO, apud FERNANDES 2015, p. 65).

Assim, a autora se baseia em Marques (2002), para dizer que existem duas definições de campo e cidade: a dicotômica e o *continuum*. Na abordagem dicotômica, o campo se opõe a cidade; já na abordagem do *continuum*, a industrialização seria elemento que aproximaria o campo da realidade urbana, pensamento esse que contradiz a Fernandes e Ponte (2002), tendo em vista estes autores criticarem a “urbanização do campo” por acreditarem que há influencia mútua entre campo e cidade. Com isso, a autora faz a seguinte interrogação:

A condição de vida do povo do campo deve ser eternamente precária, sem condições adequadas de serviço e subsistência? E ainda, a condição de vida e cotidianidade deve ser sempre equiparada à cidade? Será que a ideia de que o campo é a ausência de cidade/urbano ainda persiste? Afinal, o que é educação do campo? (FERNANDES, 2015, p. 69).

Ao considerar uma escola como do campo, deve-se ter como referência não somente a precarização da infraestrutura escolar, mas como ressalta Fernandes (2015, p.71), “existem outros fatores que precisam ser considerados como formação, currículo, calendário adequado ao contexto local, dentre outros”. Além dessa compreensão, a Educação do Campo nasceu como resposta ao confronto de projetos de campo:

Contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisam cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção da sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas (CALDART, 2008 apud FERNANDES, 2015, p. 73).

O decreto nº 7.352 (2010) apresenta no Art. 2º os princípios da educação do campo, entre eles: “1 - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia”, no entanto, o presente documento não apresenta em nenhuma de suas linhas qualquer referência de forma explícita à Educação Especial ou ao seu público-alvo.

Ao serem perguntados sobre inclusão de pessoas com deficiência, baseado na atual legislação, a qual apesar de ser considerada recente, tem como princípios valores morais e éticos que são construídos na família e levados para a escola como respeito ao próximo seja ele pessoa com deficiência ou não, a professora da sala comum e da sala de recursos multifuncional responderam, respectivamente:

Eu sei que a gente não pode separar... “porque ele é surdo vai para ali que só tem surdo”. Eles têm que está convivendo todo mundo junto. Mesmo com as dificuldades que eles tenham, eles têm que está ali, todos, igualmente. (PROF.^a CARLA E1-M, apud FERNANDES, 2015, p. 78)

Incluir é fazer com que aquele aluno que é diferente, igual a tantos outros que também são diferentes, que ele participe do jeito dele, que a gente respeite a limitação dele, e possa participar com todos da mesma forma, com a mesma efetividade também na aprendizagem. (PROF.^a MEIRE-SRM/E4-M, apud FERNANDES, 2015, p. 78).

Fernandes (2015) ressalta que as falas dos professores não são contextualizadas no direito do outro, mas são falas que exalam dó, caridade, complacência. A autora esclarece ainda que:

Inclusão e educação especial não são sinônimas. A inclusão é um movimento de eliminação de barreiras quer da pessoa com deficiência, quer de gênero, de raça, etnia, etc.; sejam estas barreiras sociais, educacionais ou outra. Na educação, a

inclusão está associada à máxima “educação para todos” como acordado na conferência de Jomtien, promovida pela Unesco. E a educação especial é uma modalidade de ensino voltada especificamente para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (FERNANDES, 2015, p. 79).

Assim, no decorrer da tese, Fernandes (2015) vem abordar a Educação em escolas da SEMEC nas Ilhas de Belém com o objetivo de caracterizar as distintas condições da educação nas escolas que, embora sejam no mesmo município, possuem culturas, práticas e vivências diferenciadas. A autora ressalta que, atualmente, a Secretaria de Educação do município de Belém, além de atuar com a Pedagogia de projetos, funciona, também, em ciclos e somente a EJA não trabalha com ciclos.

As falas dos entrevistados revelam que apesar da organização ser de ciclos, as ideias de seriação e reprovação permanecem. “Seriada, trabalha com ciclo aqui só que a visão é CII (3ª e 4ª série), mas a visão acaba sendo seriada. Tem avaliação apesar de a escola dizer que não há cobrança de uma avaliação”. (PROF. JOSÉ E-CO, apud FERNANDES 2015, p. 96).

Em referência ao público da Educação Especial a autora abriu discussão perguntando aos entrevistados sobre a preferência em como chamar o público-alvo da Educação Especial: pessoa com Deficiência, pessoa com necessidades educacionais ou outro? Para o Prof. Pedro E3-M (apud FERNANDES 2015, p. 106) sua preferência é por “pessoa com deficiência porque pessoa com necessidades educacionais especiais abre um grupo maior do que só a deficiência”. Já a Profª Carla E1-M (apud FERNANDES, 2015, p. 107) respondeu “a gente sempre chama especial. Pela deficiência, algo assim que é especial”.

A autora ressalta com base em Oliveira (2004, p. 183) as terminologias utilizadas às pessoas com deficiência já se afastam da representação patológica, mas mantém a *especialidade* como representação da diferença. E o termo “especial”, na educação se apresenta como representação de discriminação, de desigualdade social sentida e expressa por professores e alunos da escola.

Ainda nessa perspectiva a autora faz o seguinte questionamento: nossa identidade é formada por nós ou pelos outros? Somos o que queremos ser ou o que querem que sejamos? E destaca nas falas dos professores que a escola é um espaço que precisa de atenção, de discutir comportamento, violência e tolerância; que os alunos precisam aprender a administrar sua liberdade e compreender o papel social da escola. A fala dos sujeitos revela ainda que a escola pode ajudar a superar a carência, os problemas familiares e assédios; e apresenta dificuldade com a gestão e o trabalho docente.

Isso pode ser trabalhado em parceria com a escola sede e o anexo que é a escola vinculada à escola sede. Esta é uma situação muito comum em áreas do campo. E, ainda, as turmas anexas aquelas vinculadas às escolas com sede em área urbana que funcionem nas condições específicas.

O coord. João/E3-M evidencia que tanto a escola como a UP propõem suas atividades, projetos individualizados por professor, além dos objetivos voltados para o projeto de cada escola.

Nós fazemos um planejamento pedagógico no início do ano e todos os professores são convidados, mas a coordenadora da UP além dela fazer parte, ela faz o planejamento pedagógico lá na UP entre os professores de lá. (COORD. JOÃO/E3-M, apud FERNANDES 2015, p. 122)

A autora ainda evidencia o quantitativo expressivo de alunos com deficiência na sala de aula para não gerar muita dificuldade ao professor regente e viabilizar a aprendizagem do aluno com deficiência, há professores com cinco alunos com deficiências distintas sob a alegação de que não há outra turma com a mesma série/ciclo disponível na escola. A Prof^a Carla E1-M (apud FERNANDES, 2015, p.126) “reforça que realmente é feito tudo pela secretaria e a coordenação e os professores ficam sabendo da presença do aluno com deficiência apenas no início das aulas e aguardam orientação da prof.^a do AEE”.

É nesse contexto de orientação que se evidenciam as relações interpessoais. Que segundo Fernandes (2015) para se compreender as relações interpessoais na cultura escolar, é necessário buscar o cotidiano da escola e desconstruir e questionar esse cotidiano. A Prof.^a Carla E1-M (apud FERNANDES 2015, p.131) relata que atrai a comunidade por meio de reuniões e enfatiza: “A gente faz assim, com reuniões, datas comemorativas... a comunidade é bem presente. Vieram na reunião com o presidente da escola. Vem dois representantes da comunidade, acredito que a relação é boa”.

Já em relação à família/escola a Prof.^a Joelma-SRM/E-Co (apud FERNANDES 2015, p. 131) “relata que embora sejam comunidades ribeirinhas, a participação dos pais não é muito efetiva e compara com os da cidade, por considerar ser os da cidade com mais facilidade de contato”.

Fernandes (2015) destaca que a responsabilidade pela educação e formação cidadã dos alunos é distribuída entre a família, a escola e o Estado (LDB 9.394/96), não cabendo somente aos professores cumprir seu legado. A relação entre professores de sala de aula comum e SRM segundo a professora Maria: “Quando a gente chama elas vêm para conversar e aí também quando elas tão com muita dúvida ou então com uma dificuldade grande com aluno, aí elas nos procuram também”. (PROF^a MARIA-SRM/E-CA, 2015, p. 133)

Segundo Fernandes (2015) em termos da receptividade dos alunos com deficiência por parte dos discentes e docentes na escola, os entrevistados destacaram que os colegas dos alunos os recebem bem, sendo um dos fatores apontados por morarem na mesma comunidade e todos se conhecerem.

Com relação ao acesso às escolas perpassa, primeiramente, pelas ilhas. As escolas são distribuídas por seu acesso: 1) Fluvial; e 2) Fluvial e Terrestre. As que possuem acesso apenas fluvial

são: Combu e Cotijuba. Mosqueiro e Caratateua possuem acesso por vias fluvial e terrestre. O deslocamento às ilhas não é tão acessível.

Como destaca Fernandes (2015) os sujeitos informam que há transporte fluvial para os alunos próximos à ilha, assim como o ônibus peculiar da ilha. Sobre a acessibilidade, não há adaptação para os alunos, principalmente para o aluno cadeirante ter acesso precisa ser carregado.

Em questão de infraestrutura, as escolas que se encontram nas ilhas são distantes entre si e possuem algumas particularidades, como o prédio físico: umas são de alvenaria, outras de madeira, outras mistas, algumas têm saneamento e outras não souberam informar.

Mesmo sendo todas as escolas da esfera municipal, não há uma padronização nas salas e demais estruturas. Por um lado, é bem satisfatória esta condição porque permite que se aproxime da realidade local; por outro, a estrutura pode deixar de atender às necessidades dos educandos. Há, ainda, a superlotação na escola, dificultando a mobilidade dos alunos com deficiência e a área livre não atende às necessidades da escola, necessitando utilizar outros espaços.

Em outro momento, a autora traz uma análise e uma ponderação sobre a atuação do docente entre o saber e o saber-fazer nas salas de recursos multifuncionais (SRM) e em salas de aula comum em que, através dos relatos feitos pelos entrevistados, ressalta-se as dificuldades em ensinar aos educandos com e sem deficiência, como traz, também, o ensino participativo entre os professores da sala de aula comum e SRM.

Assim, em meio aos elementos expostos, notamos que existem poucos educadores para o atendimento educacional especializado (AEE) e pouco espaço para esse atendimento nas SRM, de modo que os professores de sala comum aconselham que o acompanhamento feito pelas professoras de SRM a eles sejam mais vezes na semana, existindo mais contato com os educandos, mais recursos para o trabalho das professoras na SRM e mais profissionais auxiliando na sala de aula comum.

Também em sua pesquisa a autora expõe que nas escolas de Cotijuba não há SEM, segundo a secretaria de educação e que os alunos com “deficiência” (consideram alunos com deficiência os que apresentam *déficit* de aprendizagem) estão em classe regular, porém, sem AEE/SRM, e que alternam seu desempenho entre a sala de aula comum e a sala de informática. O contra turno dificilmente acontece, pois, a professora atua em outras escolas da ilha e em ilhas próximas, a qual revelou encaminhar seu trabalho com inquietação. Os docentes indicam situações de falta de higiene e alunos com problemas comportamentais. Em Mosqueiro, há educando com deficiência que não frequenta a SRM por ter acompanhamento na casa com fins terapêuticos, a reunião dos professores da SRM é a cada dois meses, também com as famílias.

No começo das aulas, os professores vão primeiro para a formação em Belém, em seguida, vão para a ilha em que conferem o planejamento anterior do aluno, seus progressos e não

progressos, também informam que a SRM tem a finalidade de ajudar no processo de desenvolvimento da criança, os professores apontam as dificuldades a vencer: precisam de equipe, de suporte na área de saúde.

Ainda em meio às colocações da autora, observamos que há assistência ao discente em dois momentos: na sala de aula e na SRM, também, existem sugestões por parte dos educadores de sala de aula comum que os seus pares da SRM sejam em número elevado, que haja mais recursos e que possam ficar ajudando em sala. Nas ilhas de Cotijuba e Mosqueiro, visualizamos a relação colaborativa entre alguns dos professores de sala de aula comum e SRM.

Existe o desafio de ensinar, de como ensinar, havendo, também, em meio a isso, a sobrecarga da função dos professores de SRM. Atendem a alunos em várias instituições escolares, em ilhas distantes, precisando de equipe de apoio e de uma sala. As atividades do professor de sala de aula comum, às vezes, ficam difíceis por haver um quantitativo significativo de alunos com deficiência diferentes, de modo que se torna inviável mesmo em proposta colaborativa. Nas ilhas de Mosqueiro e Cotijuba, consideram ter avanços e conquistas junto aos professores de sala de aula comum, colaborando para a parceira, para o ensino participativo.

Por fim, a autora destaca as discussões advindas com sua pesquisa, sobre a Educação Especial e a Educação do Campo, na realidade das ilhas investigadas, entre essas discussões, destacamos algumas, como: a terminologia “portador de necessidades especiais” para “pessoa com deficiência”; a estrutura e funcionamento da Educação Especial nas escolas das comunidades ribeirinhas; enturmação x Inclusão; Práticas Educativas e o currículo; Concepção de Educação do Campo; Formação inicial e continuada dos professores; Condições de Trabalho; Tensões entre a Política de Educação do campo e Educação Especial.

Considerações finais

De maneira geral, nenhum texto apresenta o sujeito Surdo ribeirinho como objeto de estudo, identificando-se nas pesquisas que os sujeitos entrevistados ora são os coordenadores pedagógicos, ora professores que atuam em contextos de sala de aula com alunos com deficiência e em escolas do campo, o que demanda ainda mais, por pesquisas na referida área.

Com isso, consideramos a relevância deste trabalho para discussões futuras, em que o sujeito Surdo ribeirinho não seja silenciado, situação essa ressaltada por Fernandes (2015): “dentre todos os objetivos propostos nesta tese, os que ainda nos inquietam são [...] as condições de aprendizagem dos alunos com deficiência em sala de aula comum e sala de recursos multifuncional [...]”. Entretanto, ambas as pesquisas abordam a interface entre educação inclusiva no Campo.

Referências

- FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense**. 280 f. Tese (Doutorado), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- MARQUES, Marta Inez Medeiros. **O Conceito de espaço rural em questão**. Revista Terra Livre. n.19, 2º sem. 2002. São Paulo: AGB, 2002. p.95-112.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social. Teoria, método e criatividade**. 34ª Ed.-Petrópolis, RJ:Vozes,2015.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- SILVA, Leandro Ferreira da. **Políticas públicas de Educação Inclusiva: Interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição do Araguaia-PA**. 2017. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017.
- SOUZA, S. R. C. S. **Educação no campo e a escolarização de pessoas com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Paraná**. 67 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

Indígena e Cultura Surda: um estado da arte do período de 2008 a 2018

Delcilene Sanches Furtado – UFPA
Gabriele Maria Muniz Da Silva – UFPA
Josiane Barreiros Pó – UFPA
Maria Neuzilene Rodrigues – UFPA
Patrícia Ferreira Diniz – UFPA
Paulo Jhones Cardoso De Sousa – UFPA
Thais Barbosa Batista Bazilio – UFPA

Resumo

O presente estudo se propôs a realizar um estudo da arte sobre a temática Indígena e Cultura Surda no período de 2008 a 2018. Compreende a análise de dez trabalhos que apresentam a interface sobre surdez e indígena, buscando identificar as diferentes abordagens temáticas apresentadas, sejam educacionais, comunicacionais, interacionais, formativas e culturais, e os *lócus*, seja no contexto familiar, escolar e/ou comunitário. O levantamento de dados se deu por meio de uma pesquisa de tipo bibliográfica sendo norteadas por uma abordagem qualitativa. Os resultados indicam que os trabalhos encontrados trazem para a discussão temas que ainda são poucos debatidos, tendo em vista que são grupos minoritários dupla e historicamente excluídos e que isto se evidencia em função do número reduzido de trabalhos encontrados e da completa ausência deste em algumas regiões do país. Que é preciso ampliar as discussões no campo do trabalho educativo e do ensino de Libras para alunos indígenas surdos fomentando a discussão na esfera dos direitos constituídos, para assegurar a este uma educação de qualidade que respeite suas características socioculturais e lhes permita as ferramentas necessárias para garantir a sua inclusão efetiva nos diferentes espaços de interação social.

Palavras-chave: Indígena. Surdez. Sinais. Comunicação.

Introdução

O trabalho *Indígena e Cultura Surda: um estudo da arte no período de 2008 a 2018*, propôs-se a realizar um estudo da arte sobre a temática Indígena e Cultura Surda, compreendendo a análise de dez trabalhos que apresentam a interface sobre surdez e indígena. Buscamos identificar as diferentes abordagens temáticas apresentadas, sejam educacionais, comunicacionais, interacionais, formativas e culturais, bem como os *lócus*, seja no contexto familiar, escolar e/ou comunitário.

Para tanto, o diálogo aqui proposto, utilizou-se dos seguintes autores: Giroletti (2008), Vilhalva (2009), Sousa (2013), Lima (2013), Sumaio (2014), Azevedo (2015), Barretos (2016), Costa (2017), Eler (2017) e Mussato (2017). A realização deste exercício se deu por meio de uma pesquisa de tipo bibliográfica, sendo norteadas por uma abordagem qualitativa. Inicialmente, tratamos, de modo breve, do processo de sistematização das informações levantadas para, em seguida, fazer a exposição dos resultados.

Aspectos Metodológicos

O estudo aqui apresentado se deu, inicialmente, por meio de um levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no qual foi identificado, no período de 2008 a 2018, um total de dez dissertações mapeadas em três regiões do país, conforme quadro abaixo:

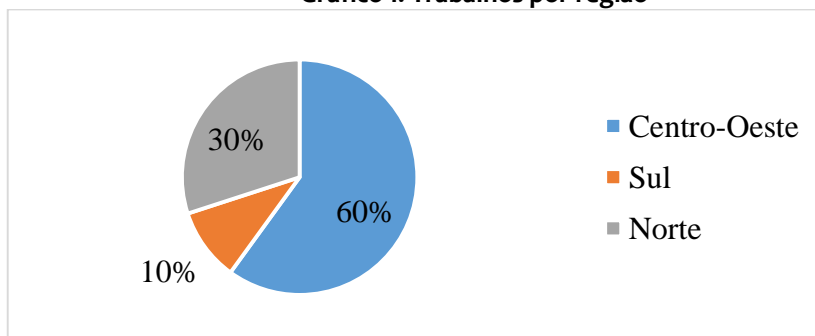
Quadro 1. Trabalhos encontrados no banco da CAPES

Autor	Dissertação	Região
Giroletti (2008)	Cultura surda e educação escolar Kaingang.	Sul
Vilhalva (2009)	Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul.	Centro-oeste
Sousa (2013)	A organização do atendimento educacional especializado nas aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para área de surdez.	Centro-oeste
Lima (2013)	A criança indígena surda na cultura Guarani-kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola.	Centro-oeste
Sumaio (2014)	Sinalizando com os Terena: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos.	Centro-oeste
Azevedo (2015)	Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-mawé na microrregião de Parintins.	Norte
Mussato (2017)	O que é ser índio sendo surdo? Um olhar transdisciplinar.	Centro-oeste
Barretos (2016)	A situação de comunicação dos Akwe-Xerente surdos.	Centro-oeste
Costa (2017)	Mapeamento dos sinais da comunidade surda do povo Paiter Suruí no contexto familiar.	Norte
Eler (2017)	Mapeamento de sinais da educação escolar indígena dos surdos Paiter Surui.	Norte

Fonte: Elaborado pelos autores.

Calculando-se o percentual do total de trabalho em relação à região em que foram produzidos, chega-se ao seguinte resultado:

Gráfico 1. Trabalhos por região



Fonte: Elaborado pelos autores.

Realizado esse levantamento, passamos, a partir do resumo apresentado pelos autores, identificar o objetivo geral do trabalho, o objeto de estudo e as abordagens temáticas apresentadas. Nesse momento sentimos algumas dificuldades, pois nem todos os resumos estavam estruturados com estas informações ou não apresentavam clareza em sua escrita. As abordagens temáticas foram definidas pelo cruzamento dos objetivos específicos com os resultados apresentados. Nem sempre os objetivos específicos estavam explícitos no texto do resumo, diante disso, foi necessário recorrer ao corpo do texto da dissertação para identificá-los. Os dados foram organizados seguindo a seguinte estrutura:

Quadro 2. Estruturação dos dados

Temática: Indígena e Cultura surda				
Autor	Trabalho	Objetivo	Objeto de estudo	Abordagens temáticas

Fonte: elaborado pelos autores.

Organizadas as informações, passamos ao processo de categorização, especificamente, das abordagens temáticas apresentadas, organizando-as em categorias e subcategorias conforme modelo a seguir:

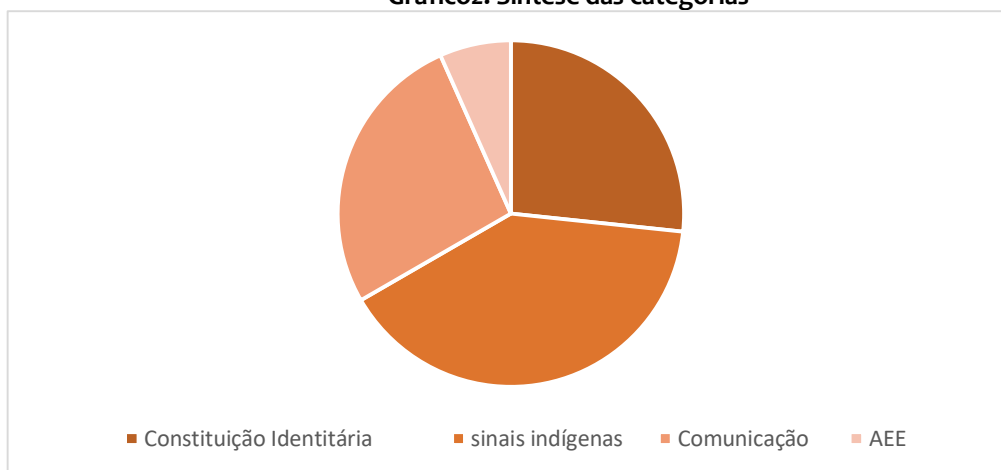
Quadro 3. Sistematização dos dados

Abordagem temática	Categorias	Subcategorias
--------------------	------------	---------------

Fonte: elaborado pelos autores.

Dos dez trabalhos analisados, enumeramos quatro categorias centrais que, em alguns casos, estão dispostas isoladamente e/ou se inter cruzam nos respectivos textos conforme gráfico abaixo:

Gráfico2. Síntese das categorias



Fonte: elaborado pelos autores.

Das categorias temáticas apresentadas, apenas a categoria “Sinais Indígenas” apresentou subcategorias como: Registro e Mapeamento de Sinais, Criação e Uso de Sinais, Língua ou Variação

Linguística e Relação dos Sinais Indígenas com a Libras. Na sessão seguinte, apresentamos os resultados deste estudo evidenciando as categorias e subcategorias temáticas abordadas pelos respectivos autores.

Abordagens Temáticas e Discussões

Das quatro categorias temáticas evidenciadas, evidencia-se a “Sinais Indígenas”. A categoria pode ser identificada como foco da pesquisa em seis das dez dissertações pesquisadas, a saber: Vilhalva (2009), Giroletti (2008), Sumaio (2014), Azevedo (2015), Costa (2017) e Eler (2017).

De modo geral, a categoria apresenta a criação, o uso, o registro e o mapeamento dos sinais produzidos pelos índios surdos no ambiente cultural em que vivem para garantir a comunicação com seus pares. Nas pesquisas, estes sinais ora são identificados por sinais próprios, familiares, nativos ou emergentes. Como já mencionado, a categoria apresenta subcategorias de análises. “Registro e Mapeamento de Sinais”, é abordada por Vilhalva (2009), Giroletti (2008), Sumaio (2014), Azevedo (2015), Costa (2017) e Eler (2017).

Giroletti (2008) e Costa (2017) tratam do registro de sinais utilizados pelos índios surdos no processo de comunicação. No entanto, o primeiro foca nos sinais Kaingang utilizados na escola, na casa e na comunidade para garantir a comunicação, e o segundo busca identificar gestos e ícones nos sinais dos índios Paiter Suruí.

Sob o mesmo aspecto, Vilhalva (2009) buscou mapear e registrar os sinais emergentes utilizados pelos indígenas surdos na comunicação estabelecida na família e na escola, considerando que tais sinais surgem em um contexto plurilíngue, tendo como *lócus* da sua pesquisa as comunidades de Jaguapiru e Bororó, município de Dourado/MS.

O trabalho de Azevedo (2015) se encaixa dentro dessa abordagem temática por focar no processo de comunicação dos índios surdos, buscando, também, registrar os sinais utilizados por eles em sua comunidade local como instrumento para estudar a forma de comunicação utilizadas em seu ambiente cultural. O autor buscou, por meio de um estudo linguístico, identificar se os índios surdos da etnia Sateré-Mawé utilizam uma língua de sinais própria da comunidade local.

Assim como Azevedo (2015), o trabalho de Sumaio (2014) busca confirmar se, de fato, existiam sinais próprios, identificados como nativos, criados pelos índios surdos da etnia Terena. Para isso, a autora registrou os sinais por meio de filmagens e fotografias para submetê-los a sistematização e análises.

Eler (2017) buscou mapear os sinais utilizados pelo indígena surdo da etnia Paiter Suruí, no entanto, foca, especificamente, nos sinais usados pelo aluno surdo nos processos próprios de ensino e aprendizagem na educação escolar indígena na comunidade Gapgir, apresentando uma abordagem diferenciada dos trabalhos anteriores.

A segunda subcategoria que destacamos é “Criação e Uso de Sinais”, abordada por Giroletti (2008) e Azevedo (2015). Giroletti (2008) trata do processo de criação e utilização dos sinais no contexto familiar, escolar e na comunidade, enfatizando a cultura dos sujeitos como elemento de influência na elaboração e uso dos sinais. Azevedo (2015) trata do registro do processo de comunicação no cotidiano do índio surdo nas comunidades indígenas, a partir do estudo da criação de sinais próprios dos grupos indígenas, evidenciando a utilização dos sinais na comunidade.

A terceira subcategoria, “Língua ou Variação Linguística”, é abordada por Vilhalva (2009) e Sumaio (2014). Vilhalva (2009) discute a possibilidade de existência de uma nova língua de sinais na comunidade indígena de Mato Grosso do Sul, a partir da observação de sinais emergentes em Jaguapiru e Bororó. Considera que os sinais emergentes utilizados pelos índios surdos devem ser registrados, no campo da linguagem, por se tratarem de uma língua de sinais indígenas que traz consigo características culturais próprias. Em função disso, defende que deve haver no Brasil uma política linguística das línguas de sinais indígenas no âmbito da educação.

Da mesma forma, Sumaio (2014) ao tratar da estrutura e morfologia no uso dos sinais criados pelos indígenas surdos, trata, também, da possibilidade desses sinais se constituírem em uma nova língua de sinais. No entanto, considera, apenas, uma variação linguística da Língua Brasileira de Sinais, diferenciando-se de Vilhalva (2009) que busca afirmar os sinais indígenas como uma nova língua.

A quarta e última subcategoria, “Relação dos Sinais Indígenas com a Libras”, compreende, do número total de dissertações, quatro trabalhos que apresentam proximidade de conteúdo. A constituição dessa categoria considerou pesquisas cujos enfoques versassem a relação de similaridade ou diferença da Libras com os sinais nativos da determinada tribo indígena selecionada como *lócus* de pesquisa. Assim, identificou-se os trabalhos de Giroletti (2008), Sumaio (2014), Azevedo (2015) e Costa (2017). Das dissertações selecionadas para esta categoria, faz-se necessário esclarecer que as pesquisas apresentaram, inicialmente, a hipótese de relação dos sinais nativos com Libras.

Giroletti (2008) trata dessa temática ao abordar os contextos em que os sinais indígenas utilizados pelos índios surdos próprio da cultura Kaingang se legitimam e se entrelaçam com Libras durante o processo de interação destes em sua comunidade.

Sumaio (2014) analisa o uso da Libras e dos sinais nativos utilizados por índios surdos da comunidade Terena, enfatizando que, em geral, a família dos índios surdos são ouvintes e falantes do português e terena, na modalidade oral, bem como usuários dos sinais nativos. A pesquisa buscou descrever o processo de constituição de uma provável nova língua de sinais, por apresentar gramática própria em contextos de fala. Contudo, considerando o limite de tempo de pesquisa e o

recurso financeiro, o trabalho apresenta como resultado, a partir das abordagens linguísticas e cosmovisão terena e surda, os sinais terena como uma variação da Libras.

A análise de Azevedo (2015), apresenta o mapeamento linguístico de índios surdos da etnia Sateré-Mawé da microrregião de Parintins, atentando- ao processo comunicacional Surdo-Surdo e Surdo-Ouvinte, por meio de entrevistas com as lideranças locais e demais membros da comunidade. A coleta do *corpus* da pesquisa, resultou na elaboração de um minidicionário trilingue (língua sateré, língua de sinais e português escrito). A relação observada entre a Libras e os sinais nativos da comunidade, demonstra certo grau de influência da Libras em relação aos sinais da comunidade, ao passo de apresentarem forte ligação de iconicidade em sua criação.

Costa (2017) no mapeamento de sinais da comunidade surda Paiter Suruí, ao descrever o contexto familiar a partir de uma abordagem etnolinguística, objetiva registrar os sinais utilizados pelos índios surdos para identificar de relação com a Libras. Assim, após relacionar os elementos culturais e identitários presentes nas configurações manuais dos sinais próprios do povo indígena, a autora estabelece certo distanciamento entre os sinais, sem deixar de mencionar a influência da Libras observada durante o estudo.

A abordagem verificada nos três trabalhos, trazem às pesquisas naturezas de cunho linguístico, etnolinguístico e social. A relevância da categoria é fundamentada na importância de se verificar como a Libras se manifesta no processo de construção de sinais nativos e, posteriormente, na comunicação entre os pares Surdo-Surdo e Surdo-Ouvinte. Deste modo, os três trabalhos analisados detectaram a presença da Libras dentro dos processos formativos e comunicativos.

A segunda categoria temática que evidenciamos é “Comunicação”. Apresenta-se com ênfase, no universo dos dez trabalhos analisados, em quatro dissertações, respectivamente: Azevedo (2015), Barretos (2016), Costa (2017) e Lima (2013). A comunicação é um processo no qual há uma troca de informações entre um emissor e um receptor no qual se utiliza um sistema simbólico como suporte para este fim. Este conceito serve de indicador para nos situar as abordagens tratadas pelos referidos autores dos trabalhos analisados. Neles a categoria comunicação se expressa pela ênfase dada aos processos de interação e comunicação entre os índios surdos, tanto na relação entre os pares surdo-surdo quanto na surdo-ouvinte, estejam estes presentes nos diferentes espaços de interação social: comunidade, família e escola.

O trabalho de Barretos (2016) trata da situação de comunicação dos Akwe-Xerentes surdos por meio da identificação, registro, descrição e análise da situação de comunicação em que eles se encontram dando ênfase às interações comunicativas entre os pares surdo-surdo e surdo-ouvinte no ambiente cultural no qual se encontram.

Azevedo (2015) trata, especificamente, da comunicação do índio surdo com seus pares na comunidade, voltando seu olhar para o âmbito educacional. Em suas análises, busca destacar a

forma como esse processo se estabelece, evidenciando os canais que são utilizados para garantir o processo de interação e comunicação entre os índios surdos da etnia Sateré-Mawé. Podemos identificar uma similitude com o trabalho anterior, na medida em que ambos autores, o primeiro buscando investigar a situação de comunicação e o segundo identificar a forma da comunicação, apontam para o sistema de símbolos que são utilizados para garantir o processo de comunicação dos índios surdos em suas comunidades.

Assim como Azevedo (2015), o trabalho de Lima (2013) buscou investigar as formas de comunicação utilizadas pelos índios surdos. Traz, no entanto, um recorte de análise voltado, especificamente, para a criança surda indígena e seu processo de inclusão no contexto familiar e escolar das comunidades de Bororó e Jaguapirí, Dourado/MS. O autor busca identificar como a criança indígena surda se comunica e está incluída na família e na escola, evidenciando as dificuldades e facilidades manifestadas neste processo, bem como as ações e estratégias utilizadas pela família e pela escola para garantir, efetivamente, sua inclusão nos espaços analisados.

O trabalho de Costa (2017) traz uma linha de análise que se aproxima do estudo de Lima (2013). Apesar de dar ênfase ao processo de registro e mapeamento de sinais em seu objetivo geral, Costa (2017) evidencia a categoria comunicação quando trata dos processos de relacionamento e comunicação no contexto familiar do índio surdo da etnia Paiter Suruí na comunidade indígena de Gapgir, destacando, assim como Lima (2013), as estratégias utilizadas pela família para garantir a comunicação com o filho surdo.

A terceira categoria que destacamos é “Constituição Identitária”, evidenciada por Giroletti (2008), Sumaio (2014), Mussato (2017) e Eler (2017). Giroletti (2008) trata dos elementos culturais que constituem a identidade dos surdos Kaingang, considerando que o processo de criação e uso de signos pelos indígenas surdos é influenciado pelos significados próprios de sua cultura.

Sob esse último aspecto, o trabalho de Eler (2017) se aproxima do de Giroletti (2008) na medida em que trata da presença da identidade cultural Paiter Suruí na construção dos sinais com a descrição dos gestos e ícones próprios utilizados pelos índios surdos desta comunidade, considerando que uma das marcas da identidade surda é a cultura visual, visto que é por esse canal que o conhecimento chega aos indivíduos. Eler (2017) trata ainda se há o reconhecimento dessa identidade surda no contexto da educação escolar indígena.

O estudo de Mussato (2017), também, trata da constituição identitária do índio, mas usa como indicadores as representações sociais discursivas tecidas a partir do discurso sobre como o índio surdo se vê, como ele vê o outro (seus pares e o branco) e sobre como ele acredita que o outro o vê (seus pares e o branco), considerando que a língua/linguagem não legítima, não garante a inscrição dos sujeitos como sendo índios surdos, pois os traços que constituem a identidade do

surdo indígena por meio das (re)construções de sentido acerca da Língua Portuguesa, Libras, Língua Terena e língua de sinais emergentes ressoam vozes que perpetuam a imagem estereotipada do sujeito surdo indígena como sujeito da falta, como corpo deficiente, como aquele que é anormal por ser diferente do branco, sob uma “in(ex)clusão” (Mussato, 2017).

Com uma abordagem que se diferencia dos demais trabalhos, Sumaio (2014) ao tratar da cultura, da educação, da cosmovisão terena e surda, e da relação dos surdos com a comunidade surda, discute a língua como elemento cultural próprio de cada grupo e como, em seu contexto cultural, tem contribuído para a constituição da identidade do sujeito surdo em sua visão de mundo e da visão de mundo do sujeito ouvinte, identificando como eles se veem e como o índio surdo tem sido incluído na sociedade oralizada levando em consideração suas especificidades.

A quarta e última categoria, “Atendimento Educacional Especializado” (AEE), pode ser identificada em uma única obra entre as dez dissertações encontradas. O autor trata do AEE, no contexto da educação indígena, focando no processo de organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais (SRM) no que tange o apoio oferecido ao processo de alfabetização dos alunos indígenas surdos.

Outro ponto importante que se apresenta em destaque na obra são os obstáculos enfrentados diariamente na formação escolar do aluno índio surdo no que diz respeito à organização e funcionamento das SRM, chamando a atenção das autoridades governamentais para a necessidade de disponibilizarem recursos financeiros para a elaboração de projetos voltados para a manutenção deste espaço, bem como do apoio e serviços prestados aos índios surdos.

A autora destaca, ainda, a importância de adaptar e transformar as SRM a realidade do aluno surdo das comunidades indígenas da região, destacando que a educação de excelência do mesmo deve ser o principal objetivo de conquista das lutas enfrentadas por educadores no âmbito da formação sociocultural deste indivíduo como cidadão ativo e agente da sua própria cultura.

Aproximações Conclusivas

No estudo proposto, identificou-se que das dez dissertações encontradas, 60% concentram-se na região centro-oeste, 10% na região sul e 30% na região norte. Durante nosso levantamento, não encontramos trabalhos desenvolvidos na região nordeste e sudeste. Do total encontrado na região norte, nenhum dos trabalhos trata do índio surdo no estado do Pará.

Sobre as abordagens temáticas tratadas, 60% dos trabalhos expressam a categoria “Sinais indígenas”, 40% tratam de “Comunicação” e “Constituição Identitária”, respectivamente, e somente 10% do “AEE”. Embora a temática educacional esteja presente em vários trabalhos, como os de Lima (2013) e Eler (2017), somente 10%, equivalente a um trabalho (SOUSA, 2013), trata,

especificamente, do trabalho educativo desenvolvido para indígenas surdos ao abordar o funcionamento e a organização do AEE nas SRM em escolas indígenas.

Embora na categoria “Sinais indígenas” esteja presente a subcategoria “Relação dos Sinais Indígenas com a Libras”, há a ausência de trabalhos que foquem no processo do ensino de Libras para os índios surdos, na medida em que os trabalhos encontrados se restringem a estabelecerem uma comparação, relação e/ou influência de uma sobre a outra.

Consideramos que os trabalhos encontrados trazem para a discussão temas que ainda são poucos discutidos, tendo em vista que são grupos minoritários dupla e historicamente excluídos, evidenciando-se em função do número reduzido de trabalhos encontrados e da completa ausência deste em algumas regiões do país. É preciso ampliar as discussões no campo do trabalho educativo e do ensino de Libras para alunos indígenas surdos, fomentando a discussão na esfera dos direitos constituídos para assegurar uma educação de qualidade que respeite suas características socioculturais e lhes permita as ferramentas necessárias para garantir a sua inclusão efetiva nos diferentes espaços de interação social.

Referências

- AZEVEDO, Marlon Jorge Silva de. **Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins**. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras Artes) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2015.
- BARRETO, Euder Arrais. **A situação de comunicação dos Akwe-Xerente Surdos**. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- COSTA, Miriã Gil de Lima. **Mapeamento dos sinais da comunidade surda do povo Païter Suruí no contexto familiar**. 2017. 190 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.
- ELER, Rosiane Ribas de Sousa. **Mapeamento de Sinais da Educação Escolar Indígena dos Surdos Païter Suruí**. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.
- GIROLETTI, Marisa Fátima Padilha. **Cultura Surda e Educação Escolar Kaingang**. 2008. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- LIMA, Juliana Maria da Silva. **A Criança Indígena Surda na Cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola**. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.
- MUSSATO, Michelle Sousa. **O que é ser índio sendo surdo?: um olhar transdisciplinar**. 2017. 175 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2017.
- SOUSA, Maria do Carmo da Encarnação Costa de. **A Organização do Atendimento Educacional Especializado nas Aldeias Indígenas de Dourados/Ms: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para área da surdez**. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.
- SUMAIO, Priscilla Alyne. **Sinalizando com os Terena: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos**. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes:** um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul. 2009.124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Cleidinei Santos Everton Cruz – UFPA
João Batista Pompeu Pantoja – UFPA
Maykelson Nogueira Castilho – UFPA

Resumo

O presente resumo expandido apresenta algumas problemáticas levantadas por Silva (2017), em sua pesquisa intitulada “Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Interfaces da Educação Especial na Educação do Campo”, realizada no município de Conceição do Araguaia-PA, em que o mesmo identificou a ausência de políticas públicas voltadas para o atendimento educacional dos alunos com deficiência nas áreas ribeirinhas, quilombolas e indígenas da região citada. Silva (2017) relata o triste abandono das populações camponesas, ribeirinhas e quilombolas que se encontram desassistidas pelo sistema educacional vigente e que apesar da existência de marcos legais, que legitimam os direitos destas populações e das pessoas com deficiência, as mesmas continuam vivenciando situações reais de exclusões. Silva (2017) ressalta que os alunos com deficiência que residem no campo enfrentam inúmeras dificuldades para acessar a escola e quando conseguem acessá-la, são vítimas de um processo de aprendizagem que os segrega e os obriga a se adequarem às realidades precárias da educação no campo.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação no Campo. Educação Especial. Políticas Públicas.

Introdução

A pesquisa de Silva (2017), objetiva analisar a existência de políticas públicas de Educação Inclusiva no campo e problematizar esta temática através de dados que identificam a ausência de políticas públicas afirmativas para as pessoas com deficiência que residem no campo.

Assim como as demais minorias sociais, as populações do campo (Camponeses, Quilombolas, Ribeirinhos, Assentados da Reforma Agrária, extrativista e outras populações camponesas) sempre foram invisibilizadas pelas políticas públicas brasileiras e passaram séculos recebendo o mínimo de atenção educacional, sofrendo toda espécie de preconceito e segregação social por residirem em espaços geográficos distantes dos centros urbanos. Estas populações só passaram a ter direito a educação a partir da Constituição de 1988, ano este em que o Estado passou a ser obrigado a incorporar propostas que expressavam as reivindicações dos movimentos sociais presentes no campo e a partir de então, a educação do campo foi entendida como direito, entretanto, totalmente pautada nas realidades urbanas (PIRES, 2012).

As reivindicações por uma educação de qualidade, de acordo com as realidades presentes no campo, sempre foram bandeira de luta dos movimentos sociais presentes no campo e esta luta foi incorporada com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), que em seu Art. 3º trata sobre os princípios da educação brasileira que deve ser pautada na igualdade, na liberdade, no pluralismo de ideias, no respeito à liberdade, no padrão de qualidade e na valorização da experiência extraescolar. Entretanto, esta não é a realidade das populações que residem no campo que, segundo Caldart (2015), devem receber uma educação que respeite suas

liberdades, suas experiências que se dão fora do espaço escolar e que vá de encontro aos seus anseios e lhes permita fazer relações com o seu cotidiano. Neste sentido, quando a escola nega, rejeita e silencia a realidade de seus sujeitos, está descartando muitas possibilidades de novas aprendizagens que os mesmos podem construir, é o que afirma Arroyo (2012), ao assegurar que os sujeitos da educação são diversos em suas experiências, são dinâmicos em suas maneiras de absorver conceitos e que, exatamente por isto, exigem novas pedagogias, novas formas de se socializar o conhecimento e de conceber a educação.

A pesquisa de Silva (2017), problematiza a exclusão de pessoas com deficiência das escolas do campo pela ausência de políticas públicas que de fato possam atender às necessidades de aprendizagem destes sujeitos. Neste sentido, este trabalho tem como objetivo geral apresentar os marcos históricos da educação do campo e da educação especial e como objetivo específico identificar as políticas públicas de educação inclusiva junto às populações camponesas, sobretudo, o público-alvo da Educação Especial residente no campo.

Para tanto, este trabalho se identifica como uma pesquisa bibliográfica em que se investigou a existência de pesquisas pertinentes a temática da educação inclusiva no campo, bem como da interface da educação especial na educação no campo. O quantitativo de pesquisas encontradas na realização do estudo da arte sobre esta temática na região norte, são ínfimos e apontam a necessidade de que a temática das políticas públicas de educação inclusiva no campo e da interface da educação especial na educação do campo, precisam ser investigadas. Na pesquisa de Silva (2017), deflagram-se elementos que trazem à tona realidades de exclusões vivenciadas pelas populações camponesas (onde, também, encontram-se os sujeitos com deficiência) que passam por situações de dupla exclusão, por serem do campo e por terem deficiência.

Trajetória das políticas públicas de inclusão nas escolas do campo

A trajetória das políticas públicas de inclusão nas escolas do campo são realidades muito recentes e muito embora a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e a LDBEN (BRASIL, 1996) tenham sido determinantes sobre o direito de acesso à educação de qualidade para todos, a realidade ainda caminha a passos lentos no cenário da educação camponesa, pois se trata de uma população que há anos foi esquecida e a quem sempre foi destinada uma educação precária, desumanizada, marcada por opressões, injustiças e silêncios (FREIRE 1975; CALDART, 2015), e como forma de resistir a toda esta desumanização urbana e capitalista, o movimento pela educação no campo vem se fortalecendo e tem suas conquistas para confirmar que resistiu a toda forma de opressão e silêncio através das seguintes políticas públicas: Programa Nacional de Reforma Agrária (Pronea), Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e, ainda, o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). Neste sentido,

para compreender a necessidade destes programas, é necessário ter um olhar distanciado da lógica capitalista presente que diz a escola o que ela deve ensinar para os seus alunos (CALDART, 2015) e que ao mesmo tempo não aceita nenhum conhecimento que se construa fora dela, levando seus alunos a negação da própria história e silenciamento da identidade (ARROYO, 2012).

O programa Pronera foi instituído em 1998 através da portaria de nº 10/98, de 16 de abril de 1998 e tem como finalidade o fortalecimento da educação nas áreas de Reforma Agrária através de projetos educacionais em que se utilizem metodologias que atendam às particularidades do campo, objetivando sempre o desenvolvimento sustentável das populações camponesas (BRASIL, 2004). O Pronera promove um conjunto de propostas para a educação no campo e estabelece princípios como inclusão, interação, participação e multiplicação, priorizando a alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental, bem como a capacitação e escolaridade dos educadores para o ensino fundamental nas áreas de reforma agrária, a formação inicial e continuada em nível superior e formação em nível técnico, rompendo com o ideário de que a educação urbana cabe as realidades camponesas e ainda a valorização dos sujeitos e de seus saberes próprios.

O programa Procampo foi criado em 2007 pelo Ministério da Educação e resulta de uma parceria com Instituições Públicas de Ensino Superior com o objetivo de criar cursos de Licenciatura em Educação no Campo para promover a formação de professores e professoras por área de conhecimento para atuação na educação básica. O referido programa atende a necessidade de professores que atuam no campo para que tenham conhecimento sobre as realidades que se dão nestes espaços de convivência camponesa.

O programa Pronacampo, originado através do Decreto nº 7.352, instituído pela Portaria nº 86 no dia 1º de fevereiro de 2013, constitui-se em um conjunto de ações que ao serem articuladas, garantem a melhoria do ensino nas escolas do campo e isto se dá através de ações como a formação inicial e continuada de professores que entendam as demandas presentes no campo, valorizem os saberes dos sujeitos escolares e os prepare de forma autônoma e organizacional e ainda pela recuperação da infraestrutura das escolas do campo em todas as etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2013). Neste sentido, os programas Pronera, Procampo e Pronacampo, são políticas afirmativas que asseguram uma educação que não nega os seus sujeitos e que assegura formas de valorização das populações camponesas. Entretanto, a pesquisa de Silva (2017), revela que ainda são precárias as condições de acesso às escolas do campo e que os alunos da Educação Especial ainda são vítimas de um processo de aprendizagem segregador.

Marcos históricos da educação especial

É fato que nosso país possui uma dívida colossal com grupos historicamente marginalizados, tais como, negros, pobres, mulheres, povos do campo, pessoas com deficiência (PcD's) entre outros, tanto no âmbito social quanto educacional. No entanto, pautaremos nosso enfoque a partir do paradigma de educação ofertado e/ou negado aos PcD's, especificamente, dos que residem no campo.

Embasado nas contribuições de Silva (2017) e todo o arcabouço teórico utilizado para subsidiar sua pesquisa, procuramos delinear um percurso histórico demonstrando alguns fatos e movimentos que fazem parte da trajetória da Educação Especial em nosso país até chegarmos ao movimento da inclusão muito presente nos debates atuais acerca da educação. Sendo que

[...] inclusão escolar de educandos com necessidades especiais é um fenômeno que ganha força nos dias atuais. Apesar de já ser uma realidade em alguns países e expressar um processo educacional, ainda enfrenta muitas barreiras em nosso país, principalmente em decorrência da desinformação e do preconceito. Tais barreiras serão vencidas com persistência e participação de toda a sociedade. (MARTINS, 2001, p. 28 apud SILVA, 2017)

Apesar dos avanços significativos nos últimos anos o cenário nacional ainda demonstra falhas, efetivando, assim, a necessidade de avançar no sentido de ofertar uma educação de qualidade para todos com igualdade de condições, acesso e permanência, levando em consideração as especificidades de cada indivíduo.

De acordo com Silva (2007), no Brasil, os primeiros movimentos relacionados a Educação Especial, datam, aproximadamente, da segunda metade do século XIX e a primeira do século XX. Sendo que a primeira providência nesse sentido foi a fundação do Imperial Instituto do Meninos Cegos por D. Pedro II, no Rio de Janeiro em 1854. Que mais tarde viria a se chamar até os dias atuais, Instituto Benjamin Constant (IBC). Em seguida, em 1857, o próprio D. Pedro II viria a fundar, também, no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, sendo que um século após sua fundação o mesmo passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Entretanto,

[...] o surgimento dessas duas instituições se caracterizou por ações muito tímidas ao se construir em uma medida precária em termos nacionais, pois em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, no país eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos. (MAZZOTA, 2011, p. 29 apud SILVA, 2017)

Os dados mencionados demonstram o total abandono dessa camada da sociedade, pois um número maciço de surdos estava à margem das políticas. Outro fator que merece destaque é a omissão com relação as demais pessoas com outros tipos de deficiência que estavam à míngua sem

nenhuma ação voltada ao seu atendimento ou busca de inserção na vida social. Segundo Silva (2017), ao analisar alguns historiadores da educação a criação dessas duas instituições não passaram de lampejos de paternalismo, uma vez que o neto de D. Pedro II, filho da princesa Isabel era surdo.

Nas primeiras décadas do século XX, o país vivenciou um processo de intensas transformações no mundo, como a primeira guerra mundial (1914-1918), a chegada maciça de imigrantes, a semana de arte moderna, em 1922, que quebrou muitos paradigmas, o crescimento do sindicalismo, entre outros acontecimentos. O cenário acima descrito, trouxe, conseqüentemente, a busca de popularização da escola primária pública, pois o país apresentava à época um índice assustador de 80% de analfabetismo (ARANHA, 1989 apud SILVA, 2017). Emerge nesse panorama o movimento escolanovista que defendia o poder da educação na redução das desigualdades sociais. Intensificando, de acordo com Silva (2017), a chegada de vários professores europeus formados em psicologia, dentre os quais destaque para a psicóloga russa Helena Antipoff (1892 – 1974), uma das pioneiras no ramo da educação especial no país, entre suas contribuições podemos destacar a substituição do termo *retardado* por *excepcional* e a criação da Sociedade Pestalozzi. A partir da pressão popular exercida, principalmente, pelos movimentos sociais, é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº. 4.024/1961, sendo que a mesma já utiliza o termo “educação de excepcionais” contemplada em dois de seus artigos, tal fator foi o marco inicial nos documentos oficiais do poder público na área da Educação Especial. Entretanto, segundo Silva (2017), este documento ainda ratificava o caráter segregador da Educação Especial

Ainda na década de sessenta, o Brasil passa a viver um contexto político ditatorial com a chegada dos militares ao poder em 1964. Já na década de setenta, presenciamos, historicamente, o que podemos chamar de institucionalização da Educação Especial, pois é criado o I Plano Setorial de Educação e Cultura (1972 a 1974) e a partir da atuação desse plano surgiu em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). No entanto, corroborando com Silva (2017), a atuação desse centro ainda apresentava o modelo segregador latente. Historicamente, com o fim do governo militar e a redemocratização do país, em consonância com o que define Silva (2017), podemos afirmar que o grande marco na democratização e rupturas com o modelo segregador até então empregado na educação das PcD's em nosso país, foi a promulgação da Constituição federal de 1988, onde a mesma outorga a responsabilidade de ações inclusivas tanto do poder público quanto da sociedade civil.

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. (BRASIL, 1988)

A partir de então, são criados outros documentos que, também, são expressivos na busca de uma educação inclusiva, dentre os quais, destacamos a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1994, e ainda vale ressaltar que as políticas de educação inclusiva voltadas às pessoas com deficiência criadas, principalmente, a partir da década de noventa, são resultados de um processo histórico de lutas e resistências internas e, também, de mudanças externas que ocorreram em vários países, com ênfase a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) das quais o Brasil foi signatário, portanto, adota “um conjunto coerente de princípios e propostas do poder público para a educação formal de indivíduos que apresentem necessidades educativas especiais” (MAZZOTA, 2011, p. 172 apud SILVA, 2017). A partir de então, o Brasil passa a buscar um modelo de “educação para todos” o que instiga, necessariamente, a imperatividade de uma sociedade inclusiva, dentro desse contexto é sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9394/96 a qual traz um capítulo específico sobre a Educação Especial, a qual define

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. (BRASIL, 1998)

A partir de então, várias providências foram tomadas no sentido da criação de uma escola inclusiva e, conseqüentemente, de uma sociedade mais inclusiva, culminando, assim, com a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de uma Educação Inclusiva (2008), que entre seus objetivos busca uma nova perspectiva de Educação Especial, entendida sob a ótica de uma modalidade de ensino transversal que perpassa todos os níveis e modalidades, complementando o ensino regular através do atendimento educacional especializado. Entretanto, sabemos que é necessário avançar muito a fim de se ofertar uma educação que atenda as especificidades de cada indivíduo e promova o desenvolvimento integral do ser humano independente de suas condições, físicas ou sociais.

Interfaces da educação especial na educação do campo lutas e resistências

A educação do campo é uma realidade recente no país, é advinda da organização dos movimentos sociais, originando a educação do campo, em contraposição à educação rural, que se constituiu por anos numa educação excludente. Neste sentido, a educação básica, como direito para a diversidade dos povos do campo foi mantida por décadas no esquecimento e esse descaso,

segundo pesquisa realizada por Caldart (2004, p. 149) está atrelada ao encurtamento dos horizontes políticos e educacionais para os povos do campo, o qual reflete a visão pessimista do campo e da educação do campo.

A educação do campo é uma forma de reconhecimento dos direitos das pessoas que vivem no campo, no sentido de terem uma educação diferenciada dessa perspectiva, como também daquela que é oferecida aos habitantes das áreas urbanas. Surge, assim, de forma “repensada e desafiante” (ARROYO, 2006, p. 9), buscando a construção de uma nova base conceitual sobre o campo e sobre educação do campo, como norteadora de políticas públicas que contemplem a diversidade cultural.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada pelo MEC em 2008:

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

Nessa perspectiva, o projeto político pedagógico da escola deve abranger a realidade do local e precisa contemplar essas necessidades anteriormente citadas. Sendo assim, é fundamental que se consiga determinar de maneira precisa os alunos que são, de fato, público-alvo da educação especial e precisam do apoio de um professor especializado no contra turno por meio dos Serviços de Apoio Pedagógico Especializados na área da deficiência intelectual, para que não se incorra no erro de matricular alunos sem deficiência em salas de recursos ou classes regidas por professor especializado devido a questões sociais ou de falta de um ambiente estimulador em suas famílias.

Problemas sociais e de aprendizagem enfrentados por alguns alunos não podem ser confundidos com deficiência intelectual para que não haja encaminhamento inadequado para o atendimento especializado, uma vez que esses alunos devem receber complementação de estudos por meio de programas de recuperação e reforço, que não são finalidade do atendimento educacional especializado. Neste sentido, a Educação Especial passa, atualmente, por um momento de revisão epistemológica que se caracteriza pelo movimento da Educação Inclusiva. Este movimento é consequência de mudanças ocorridas nas atitudes sociais que foram se estabelecendo ao longo da história, estabelecendo o paradigma da inclusão explicitado por Sasaki (1998):

[...] Esse paradigma é o da inclusão social - as escolas (tanto comuns como especial) precisam ser reestruturadas para acolherem todo espectro da diversidade humana representado pelo alunado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiências e pessoas com outras

características atípicas, etc. É o sistema educacional adaptando-se às necessidades de seus alunos (escolas inclusivas), mais do que os alunos adaptando-se ao sistema educacional (escolas integradas). (SASSAKI, 1998, p. 9)

Portanto, a Educação Inclusiva se contrapõe à homogeneização de alunos, conforme critérios que não respeitam a diversidade humana. Cabe ressaltar que a deficiência é considerada como uma diferença que faz parte dessa diversidade e não pode ser negada. Segundo a Declaração de Salamanca, para promover uma Educação Inclusiva, os sistemas educacionais devem assumir que "as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades das crianças ao invés de se adaptar a criança a assunções preconcebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem" (BRASIL, 1994, p. 4).

Conclusão

A educação ainda se constitui em um grande desafio para todos os atores envolvidos no processo de aprendizagem e quando esta aprendizagem tem como público-alvo os alunos com deficiência e estes se encontram no campo, os desafios se multiplicam, pois, tratam-se de realidades múltiplas, exigindo novos olhares, novas posturas, novos posicionamentos. Os alunos com deficiência residentes no campo, ainda se encontram desassistidos por políticas públicas que lhes permitam ir à escola e exercer o seu Direito de cidadão e apesar dos marcos legais estabelecerem os direitos da pessoa com deficiência, muito há de se fazer para romper com a trajetória histórica de segregação pela qual ainda passam os povos do campo.

Referências

- ALMEIDA, Marina da Silveira Rodrigues. **O que é deficiência intelectual ou atraso cognitivo?** 2007. em: <<http://www.inclusãobrasil.blogspot.com.br>> Acesso em 10 de jun. 2012.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo, Editora Moderna, 1989.
- ARROYO, M.G. **Outros sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 set. 2018.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 set. 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Colonização Agrária (Incra). **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)**: manual de operações. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos/0127102302.pdf>. Acesso em: 10 de set. 2018.
- BRASIL. MEC. **Portaria nº 86** de 1º de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo-PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília/ DF: Gabinete do Ministro. Disponível em http://www.lex.com.br/legis_PORTARIA_N_86_DE_1_DE_FEVEREIRO_DE_2013.aspx. Acesso em: 10 set. 2018.
- CALDART, R. S. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Porto Alegre, Julho de 2015. (digitalizado).

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO M, CALDART, R.& MOLINA.M (orgs). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Ed. Vozes, p.147-158, 2004

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. RJ: Paz e Terra, 1975.

PIRES, A. M. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação em direitos humanos, v. 4).

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SASSAKI, R. **Entrevista especial à Revista Integração**. Revista Integração, 1998.

MULHERES SURDAS: UMA ANÁLISE ACERCA DA IDENTIDADE

Ajax Garcia da Silva – UFPA
Alvaro Cesar dos Santos Oliveira – UFPA
Anderson de Jesus Gomes Valente – UFPA
Elinalda da Silva Moreira – UFPA
Irly Suellen da Silva Costa – UFPA
Maria Natalina Miranda da Silva – UFPA
Tássia Mayara Tavares Sanches – UFPA
Vilma Caldas Soares – UFPA

Resumo

Esta pesquisa versa sobre a mulher surda, tendo em vista a relevância das duas grandes áreas de estudo e movimento que a rodeiam, o feminismo e a surdez, o que a faz representar uma dita minoria que se empodera, luta e se firma. Coloca-se como problema de pesquisa compreender o que se tem produzido acerca das mulheres surdas, como elas vêm sendo descritas e contadas ao longo da história e como no conjunto das relações societárias constituem sua identidade. Como objetivo geral, buscamos, a partir das dissertações de Costa (2011) e Donato (2008), identificar o que se tem documentado acerca das mulheres surdas e como objetivos específicos pretendemos: a) Contribuir para a desconstrução do conceito de incapacidade rotulado aos surdos na história da humanidade, principalmente das mulheres; b) Expandir o acervo científico que tenha como objeto de estudo: as mulheres surdas, e; c) Compreender como as mulheres surdas vêm sendo descritas ao longo da história e como elas constroem sua identidade. Concluímos que no cenário brasileiro são poucas as produções a nível *stricto sensu* que trazem as mulheres surdas como objeto de investigação e a partir do levantamento realizado no banco de dados da CAPES identificamos apenas 02 trabalhos. A partir das análises dos mesmos, percebemos que as mulheres do decorrer da história sempre foram contadas por homens, a elas foram atribuídos o papel de continuidade da família. Além disso, construiu-se, historicamente, o conceito de inferioridade em relação ao ser masculino. Entretanto, estas mulheres buscam a partir de práticas de resistência a afirmação de sua identidade surda, que se materializam no contato com a comunidade e a cultura surda.

Palavras-chave: Mulheres Surdas; Surdez; Identidade.

Introdução

O presente trabalho é fruto dos debates e discussões levantados na disciplina “Deficiência Auditiva/Surdez: Fundamentos e Adequações Metodológicas e Curriculares”, ministrada pela Professora Ma. Waldma Maíra Menezes de Oliveira, na turma de *Especialização em Educação Inclusiva no Campo* (UFPA/CUNTINS).

Em meio a representatividade do sujeito surdo, estigmatizado, algumas vezes, por sua diferença linguística, em culminância com a repercussão significativa dos movimentos feministas dos últimos anos que prezam pelos direitos da mulher, criticando a visão deturpada e opressora imposta por uma sociedade patriarcal e a violência moral e física que as assola, temos a mulher surda que, para além da sua condição de gênero e sensorial, é sujeito e por si só carrega uma história de vida, sua identidade, surge a necessidade de buscar mais conhecimentos sobre estas mulheres presentes na sociedade.

Na ocasião, propomo-nos a realizar um Estado da Arte com o objetivo de identificarmos o que tem se produzido acerca das mulheres surdas em nível de mestrado e doutorado e que, por conseguinte, culminaria na produção do referido artigo. É importante destacar que a abordagem metodológica utilizada neste trabalho é de cunho bibliográfico, uma vez que nos propomos a fazer análises de 02 duas dissertações registradas na CAPES. A primeira intitulada *O Gênero Cantiga de Ninar: do mundo ouvinte ao mundo surdo* de Donato (2008); a segunda de Costa (2011), com o título *Mulher Surda Ser Eu: A construção das identidades do sujeito surdo feminino*.

A partir do estudo das dissertações acima citadas, neste artigo pretendemos analisar o papel que a mulher surda representa, assim como, responder alguns questionamentos necessários para a compreensão do nosso objeto de estudo: “a mulher surda”. Dessa forma, coloca-se como problema de pesquisa compreender: Cientificamente, o que têm se produzido acerca das mulheres surdas? Como elas vêm sendo descritas e contadas ao longo da história? Como elas constroem sua identidade? Tendo como objetivo geral identificar nas dissertações selecionadas o que se tem documentado acerca das mulheres surdas e como objetivos específicos: a) contribuir para a desconstrução do conceito de incapacidade rotulado aos surdos na história da humanidade, principalmente das mulheres; b) expandir o acervo científico que tenha como objeto de estudo: as mulheres surdas, e; c) compreender como as mulheres surdas vêm sendo descritas ao longo da história e como elas constroem sua identidade.

Metodologia

Este trabalho, trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico que de acordo com Fonseca (2002):

[...] é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. (FONSECA, 2002, p. 32)

Nesse sentido, a materialização do presente estudo se deu a partir da busca de Teses e Dissertações no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que ocorreu no dia 20 de agosto de 2018. A priori, realizamos o Estado da Arte que dialoga com a pesquisa bibliográfica, pois de acordo com Ferreira (2002, p. 257): “[...] elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares [...]”.

Para a seleção dos trabalhos necessários para realização da pesquisa, utilizamos no site o descritor “Mulheres Surdas” para encontrar trabalhos que tinham como objeto de estudo “a

mulher surda”, uma vez que a partir da disciplina “Deficiência auditiva/surdez”, ministrada pela Prof.^a Ma. Waldma Maíra Menezes de Oliveira, percebemos a necessidade de aprofundamento acerca da temática que se confirmou a partir do levantamento realizado na CAPES, em que encontramos apenas 02 trabalhos, um publicado no ano de 2008 e outro em 2011, conforme se observa a seguir:

Quadro 1. Trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Autores/Ano	Trabalho	Região
Donato (2008)	O gênero cantiga de ninar: do mundo ouvinte ao mundo surdo.	Nordeste
Costa (2011)	“Surda Mulher Ser Eu”: a construção das identidades do sujeito surdo feminino.	Sudeste

Fonte: Elaboração dos autores

O trabalho de Donatto (2008) analisa o gênero cantiga de ninar em mulheres ouvintes e mulheres surdas, buscando responder se haveriam ou não aspectos convergentes e divergentes no gênero cantiga de ninar de mulheres ouvintes e de mulheres surdas em suas performances. Já o trabalho de Costa (2011) consiste em um estudo acerca das identidades femininas surdas, realizada a partir da análise de depoimentos de mulheres surdas em diferentes contextos sociais, buscando compreender como a mulher surda vai constituindo sua identidade na relação com pessoas ouvintes, assim como também com a cultura surda.

Após o levantamento realizado, enfatizamos a necessidade de maior aprofundamento de estudos acerca da mulher surda, principalmente, as que vivem no Estado do Pará, uma vez que não encontramos no site da CAPES nenhuma Tese ou Dissertação que trate, especificamente, da mulher paraense. Nesse sentido, a realização deste trabalho poderá apontar caminhos a futuros pesquisadores do Estado do Pará.

Surdez: âmbito legal e socioantropológico

O conceito de surdez se constitui e reconstitui no decorrer dos anos. Atualmente, são três os principais conceitos: o primeiro se define nos termos da legislação por meio do decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que diz em seu Art. 2º:

[...] 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.
Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005)

Já em um segundo contexto, no clínico, segundo Slomsk (1997), a surdez é considerada uma patologia que se não tratada ocasionaria outras deficiências ou incapacidades. Sob a ótica clínica, a surdez é classificada a partir de medidas audiométricas, ou seja, leve, moderada, grave ou profunda. A partir dessas referências é utilizado sob a perspectiva clínica os termos: deficiente auditivo e/ou deficiência auditiva que estão imbricados de preconceitos e estereótipos pejorativos em relação ao sujeito surdo.

Nesse sentido, busca-se com terapias “compensar” a surdez a partir de sessões de oralização da pessoa surda, na tentativa de inseri-la na sociedade ouvinte. De acordo com Perlin (1998), associar o surdo a uma visão oralista é lançar sobre ele o olhar de incapacidade cognitiva que deve ser compensada a partir do processo de aquisição da oralidade.

Entretanto, nos últimos anos, têm-se defendido por autores que estudam e abordam a relação de educação inclusiva no aspecto da surdez, caracterizando o surdo não como sujeito com perda, incompleto ou deficiente, mas como alguém diferente, “descartando a patologia e a aproximação do surdo com o modelo ouvinte” (LORENZINI, 2004, p. 29).

Os estudos antropológicos nos permitem o entendimento de que, historicamente, as pessoas surdas foram proibidas de utilizar a língua de sinais para se comunicar, principalmente, no século XIX. Porém, a comunidade surda resistiu e organizou, politicamente, na luta pelos seus direitos que culminou com o desenvolvimento e a ampliação da Língua de Sinais em todo o mundo. A partir dessa expansão, começou-se a pensar em uma educação bilíngue que leve em conta a necessidade de apresentar a criança surda o mais cedo possível para a comunidade surda (THOMA, 1998).

Resultados e discussões

A mulher surda e o aspecto maternal abordado por Donato (2008)

A autora pesquisa as cantigas de ninar nas vozes de mães surdas e ouvintes, a qual fundamenta que há uma relação presente na linguística diante oralidade, levando em conta as suas vozes, seus corpos, as performances e trazendo a cantiga de ninar sobre influências de portuguesas e africanas, como ocorre o acalantar nas vozes de mães surdas e ouvintes, em que há aspectos desiguais e parecidos que a autora traz outro olhar a respeito do cantar no olhar da mãe surda com outras perspectivas de conhecimento da cantiga de ninar.

Donato (2008) faz uma abordagem histórica no uso da oralidade na literatura brasileira. Percebe-se, fortemente a presença feminina no universo de canções que retratam o acalantar.

Atualmente, essa tarefa se encontra sobre a responsabilidade do homem e da mulher, ambos têm o mesmo compromisso em criar e educar.

As canções de ninar são parte da tradição oral, o qual teve influência dos povos africanos, a partir do contato das “mulheres africanas e afrodescendentes”, pois no período da colonização houve a mistura de sons, cantos que deu início aos contos brasileiros.

A postura das mães surdas são as mesmas que as mães ouvintes com suas performances, a posição das crianças no colo, apoiado no braço e o movimentar do corpo, com a obra “zumthoriana” a cantiga de ninar surdo tem o objetivo distintivo dos seres humanos, através da oralidade, dos gestos e visão. Então, as mães surdas trazem o universo feminino para acalantá-lo os bebês com suas performances.

Donato (2008, p. 98), também, traz a experiência CODA do ninar, que significa criança ouvinte filha de pais surdos. A autora apresenta a experiência de uma criança que contém em seu núcleo familiar a maioria são sujeitos surdos, tendo somente sua avó como ouvinte. A criança CODA relata sua experiência com os ninares surdos no seu contexto familiar. Na voz da menina CODA, o Ninar é descrito como um ato de aconselhamento através do gesto afetivo e, ainda, entendido como mensagem de conforto, de segurança e proteção providas do coração dos familiares. Nas palavras da menina CODA há uma carga de sentimento e inquietação quando se reporta ao modo como as pessoas ouvintes se comportavam diante do ninar surdo, pois o ninar do ouvinte se diferencia do ninar surdo em decorrência da entonação do som vocálico. Nesse aspecto, a CODA mostra suas descobertas diante do universo de sujeitos ouvintes e surdas, demonstrando em alguns momentos a intolerância e os estereótipos que os ouvintes demonstravam. Observa-se na fala da autora que ainda há resistência às diferenças quanto se trata do ninar surdo.

A referida autora conclui que as cantigas de ninar transmitidas secularmente por meio do convívio das pessoas é algo considerado primordial nas cantigas de ninar, oralizadas. Mas, em contrapartida, enfatiza o ninar surdo como um fenômeno transgredido que foge da normalidade estabelecida pela sociedade ouvinte. Esta se constitui como uma natureza diferente, como é descrito no olhar CODA, quando a mesma descreve o contexto do surdo como um novo mundo.

No entanto, as cantigas de ninar representam o dia a dia das mães nos seus mais diversos afazeres domésticos, incluindo o cuidar das crianças, haja vista que, historicamente, as mães que são responsáveis pelo cuidar dos filhos e da casa.

O empoderamento da mulher surda no que tange sua identidade a partir de Costa (2011)

O autor procura apresentar em sua pesquisa em estudo sobre a identidade feminina surda, a partir do estudo da referida temática, partindo da análise do depoimento de diversas mulheres surdas, em diferentes contextos sociais. Devemos ressaltar que esses depoimentos foram

coletados por meio do uso da língua de sinais, pontuando o empoderamento da mulher surda no que tange sua identidade e participação na comunidade surda e nos movimentos de constantes lutas para defesa e reconhecimento da cultura surda em seu meio.

Costa (2011) revela que a temática da pesquisa é algo que lhe causou um “estranhamento inicial” que não estava ligada ao fato de estar ingressando no Programa de Pós-graduação em Educação, mais precisamente na linha de pesquisa de Cultura e Práticas Educativas, mas sim em algo que o despertou antes, esse desejo de investigar adviu das experiências de interação com mulheres surdas que agora são seu objeto ou sujeito de pesquisa, o que o motivou para a realização da mesma. Dessa forma, ele justifica:

Uma pesquisa não nasce do nada ou simplesmente do acaso. Pelo contrário, uma pesquisa nasce do sentimento de estranhamento de um sujeito com relação a um objeto, esse “estranhamento” é a alavanca propulsora que irá desencadear inúmeros questionamentos acerca do objeto, permitindo que este seja explorado e conseqüentemente conhecido pelo observador. (COSTA, 2011)

O autor ainda salienta que o que lhe chamou atenção para a referida pesquisa foi o fato de sempre ter sido apaixonado pelas artes, principalmente das que usam o corpo como expressão para suas mensagens e foi por meio de uma destas categorias artísticas, como o teatro, que teve a experiência com a cultura surda. Na verdade, surgiu de um desafio lançado, organizar um espetáculo para abertura do Congresso de Educação, sob organização da Prefeitura de Canoas, no qual o grupo de alunos escolhidos pela diretora eram todos surdos.

Costa (2011) ainda relata em meio sua pesquisa que o contato foi marcante, pois inúmeros questionamentos lhe passaram em sua cabeça, dentre eles, o próprio significado de surdez que:

[...] das demais deficiências é a mais suscita, no que tange questões identificatórias, pois ao visualizar um sujeito na rua nem sempre é possível afirmar se é surdo ou não. Entretanto, a surdez institui uma cultura própria, um olhar diferenciado do mundo, mundo este captado apenas pelo visual, sem som, sem palavra. (COSTA, 2011)

Para melhor compreender essa relação de surdos, Costa (2011) procurou aprimorar seus conhecimentos ingressando em Curso de Capacitação em Educação Especial – Surdez, em que teve experiências não só com teóricos da área, mas, também, educadores, mestres e doutores surdos, o que facilitou ampliar seu horizonte ou ter outra visão da pessoa surda.

Considerações finais

Acerca da pesquisa realizada, por meio dos objetivos e metodologia estabelecidos, foi possível responder a problemática geradora, que as produções encontradas foram duas e que mulheres surdas podem ter diferentes descrições, uma vez que, mesmo com apenas duas

dissertações, tivemos a abordagem da mulher surda mais sensível, de postura maternal, sem deixar de demonstrar a luta e empoderamento dessa mulher para desempenhar seu papel de mãe que, por mais que a canção de ninar seja uma prática, entendida pelo senso comum, de ouvintes, é possível ser realizada por meio da comunicação visuoespacial e que esta mãe pode muito bem se relacionar com seus filhos de maneira fraterna e efetiva, como descreve Donato (2008).

Diante disto, podemos ver na dissertação de Costa (2011) uma descrição mais clara do empoderamento da mulher surda envolvida com as questões dos movimentos feministas e de comunidade surda, firmando-se no que tange o aspecto cultural e identitário.

Em suma, com o estudo da arte realizado se tornou perceptível a escassez de trabalhos documentados no banco de dados da CAPES o que, em nível nacional, é muito preocupante. A partir disso, enfatizamos a relevância desta pesquisa, abrindo portas para a produção com dados e sujeitos próprios da região da Amazônia Tocantina que, nos últimos três anos, tem proporcionado pesquisas de qualidade ímpar na área da surdez e que tem movimento feminista ativo, dando voz a estas mulheres surdas para que sua identidade, cultura, princípios e valores sejam cada vez mais firmados.

Em termos de identidade, percebemos a partir dos estudos das dissertações de Donato (2008) e Costa (2011), que ao longo da história as mulheres sempre “sub-existiram” e só passaram a existir, de fato, a partir de um determinado contexto e ainda assim, conceituada por alguém. Na bíblia, sua função era povoar o mundo. Na Grécia Antiga, a ela cabia a continuidade da família e por isso muitas morreram, pois passavam a vida inteira fértil e, inclusive, o filósofo Aristóteles, visualizava a mulher de forma negativa, pois, segundo ele, a mulher pertencia às trevas. Então, no decorrer da história até os dias atuais, foi-se constituindo uma imagem negativa da mulher.

No decorrer da história até os dias atuais, percebemos que as mulheres sempre foram contadas por outras pessoas, neste caso, por homens. Historicamente, elas foram vistas pela sociedade como um ser inferior e, inclusive, muitas mulheres subjetivaram tal imagem de submissão, isso, portanto, refletiu-se na negação de direitos a muitas mulheres, inclusive as mulheres surdas. Estas por sua vez, carregam em suas costas toda uma carga cultural negativa e ainda tem que enfrentar o preconceito social em relação a surdez.

Mas, essas mulheres resistem e lutam por igualdade de direitos. Resistem para mostrar que elas podem contar sua própria história, que podem trabalhar e acalentar seus filhos, que elas possuem outras formas de conhecer e interpretar e se relacionar com mundo e a Libras é o principal meio, por isso, lutam por tradutores e intérpretes de Libras nos mais variados espaços societários. Além disso, a língua de sinais a nosso ver é um elemento unificador das pessoas surdas, pois, cria laços de identidade que produzem a cultura surda, portanto, inserir-se na comunidade surda se torna fator de resistência, uma vez que a cultura surda é um elemento constituidor de identidades.

Referências

- 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. Brasília, 2005.
- BRASIL. **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, 2015.
- COSTA, Péterson da Rosa. **Mulher Surda Ser Eu: A construção das identidades do sujeito surdo feminino**. Canoas. UNILASALLE, 2011.
- DONATO, Adriana Di. **O gênero cantiga de ninar: do mundo ouvinte ao mundo surdo**. (Dissertação de Mestrado), João Pessoa, UFPB/CCHLA, 2008.
- FERREIRA, N. S. A. (2002). **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, Agosto.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- GUGEL, M.A. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. 2007.
- LORENZINI, Nydia M. P. **A aquisição de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares do ensino fundamental**. UFSC. Florianópolis. 2004.
- PERLIN, Gladis T.T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto alegre: Mediação, 1998.
- THOMA, Adriana Silva da. **Os Surdos na Escola Regular: Inclusão ou Exclusão? Reflexão e Ação** - Santa Cruz do Sul, v.6, n.2, p. 41-54, jul./dez., 1998.

SURDEZ E NEGRITUDE: REFLEXÕES SOBRE O ESTADO DA ARTE DOS SUJEITOS SURDO/NEGROS EM PESQUISAS ACADÊMICAS

Adrielle de Carvalho Batista – UFPA
Aline Corrêa de Barros da Costa – UFPA
Ana Cláudia da Costa Guedes – UFPA
Antônio Silva de Souza – UFPA
Keila Santos de Farias – UFPA
Marilena de Jesus Nabiça Furtado – UFPA
Renata Ferreira Siqueira – UFPA
Thaianny Cristine Dias Valente – UFPA

Resumo

O presente estudo objetiva analisar os aspectos referentes à raça, gênero e identidade da pessoa surda a partir da revisão das literaturas sobre surdez e negritude no banco de dados de teses e dissertações da CAPES. Para tal, realizamos uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e descritiva, no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Os descritores selecionados para o fim dessa pesquisa foram “narrativas de surdos negros” e “discriminação interseccional”. A partir da consulta, foram obtidas três dissertações de mestrado que mais se aproximaram da temática em questão, Buzar (2012), Furtado (2012) e Vedoato (2015). A pesquisa aponta que os surdos negros se encontram em situação de marginalização e vulnerabilidade em relação a outros sujeitos surdos e que há poucas políticas públicas que tratem da questão escolar desses sujeitos, além disso, observou-se que são temas poucos debatidos no campo acadêmico.

Palavras-chaves: Surdo/Negro. Interseccionalidade. Mulher Surda/Negra. Negritude

Introdução

O presente estudo intitulado “Surdez e Negritude: Reflexões sobre o Estado da Arte sobre os sujeitos Surdos/Negros em Pesquisas Acadêmicas” evidencia os resultados obtidos a partir de um estado da arte realizado no banco de dados da CAPES no que tange as publicações que privilegiassem a experiência surda negra. Após este, foram encontrados e criteriosamente analisadas 03 dissertações de mestrado descritas abaixo.

Quadro 2. Trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Autor	Ano	Título
Furtado	2012	“Narrativas identitárias e educação: os surdos negros na contemporaneidade”.
Buzar	2012	“Interseccionalidade entre Raça e Surdez: A situação de surdos (as) negros (as) em São Luís – MA”.
Vedoato	2015	“Relações entre Surdez, Raça e Gênero no Processo de Escolarização de Alunos Surdos do Paraná”.

Fonte: elaboração dos autores

Destas, uma teve enquanto embasamento e lócus de pesquisa as vivências de surdos negros na região nordeste e duas na região sul do Brasil. Tal análise revela que o arcabouço teórico pertinente ao eixo desta pesquisa ainda é incipiente em pesquisas e formulações teóricas, especialmente, na região norte. Dado isso, ressalta-se a importância e relevância deste, uma vez que os achados nesta pesquisa podem incitar o desejo da referida temática na Região Norte, quiçá na realidade no Baixo Tocantins.

Por outro lado, não focalizando somente às questões sobre surdez e a negritude, tal pesquisa ainda busca tecer diálogos com os pensamentos Freireanos sobre a Interculturalidade Crítica, fato este que enriquece o debate e chama a atenção para o fato de que é possível ser e fazer-se integrante de duas culturas tendo uma identidade ímpar e fortemente enriquecida pelo respeito e éticidade.

A pesquisa, de modo geral, teve enquanto objetivo: analisar os aspectos referentes à raça, gênero e identidade da pessoa surda a partir da revisão das literaturas sobre surdez e negritude. Tomando estes enquanto elementos recorrentes às dissertações analisadas, buscou-se constatar quais direcionamentos são dados a esses elementos nos trabalhos supracitados. Sendo assim, foi possível verificar a partir das análises que os sujeitos surdos negros não se narram enquanto negros, havendo, assim, uma quebra nos seus processos identitários, além disso são discriminados devido a sua alta vulnerabilidade, sofrendo diariamente o ouvintismo e o preconceito, sendo invisíveis às comunidades surdas e negras devido as suas especificidades e falta de políticas públicas no contexto escolar e social. Ficou claro, também, que há desvantagem social de gênero e raça nos processos de escolarização, em que a mulher surda negra se encontra em desigualdade em relação a outros sujeitos.

Metodologia

O estudo se constituiu em uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e descritiva, cujo levantamento se deu por meio da coleta no Banco de Teses e Dissertações da Capes, com acesso no dia 18 de agosto de 2018. Os descritores selecionados para o fim dessa pesquisa foram “narrativas de surdos negros” e “discriminação interseccional”. A partir da consulta, foram obtidas três dissertações de mestrado que mais se aproximaram da temática em questão, de Buzar (2012), Furtado (2012) e Vedoato (2015).

Segundo Lakatos e Marconi (1986, p. 66) a pesquisa bibliográfica “trata-se do levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado”. Sendo assim, desenvolvemos a pesquisa a partir das dissertações de mestrado sobre a temática supracitada.

Resultados

Iniciando nossas discussões em torno do assunto, é interessante pontuar alguns temas que desafiam os estudos no campo da interculturalidade como, por exemplo, os conflitos entre grupos sociais de diferentes culturas, relação de poder de uma cultura sobre outra cultura que não segue o mesmo padrão, evoluindo, assim, para iniciativas de movimentos de resistência, como é o caso da luta pelos direitos humanos e, mais especificamente, a luta dos surdos em defesa de sua cultura, sua língua, sua identidade, sua educação, enfim, a luta pelos seus direitos.

A dissertação de Rita Furtado (2012) objetivou investigar questões referentes à “dupla diferença”, tendo como foco de análise narrativas de surdos negros e os significados de ser “duplamente diferentes”. Vale ressaltar que na pesquisa a autora nomeia “duplamente diferentes” os “sujeitos que são constituídos por estes dois traços identitários, ser surdo negro” (FURTADO, 2012, p. 9).

Além disso, neste estudo a autora abordou questões relacionadas à deficiência, eugenia, diferença e “dupla diferença”, concepções de surdez, Cultura (s) Surda (s), estereótipos e as desigualdades sociais existentes entre brancos e negros no Brasil. As quais buscaram aporte teórico em autores como Amaral (2004, 1998), Lobo (2008), Skliar (2005), Gallo (2005), Rodrigues (2008) entre outros, pois desenvolvem pesquisas e análises de suma importância para a temática apresentada.

A fim de conhecer como os surdos negros se narram, Furtado (2012) recorreu às narrativas de surdos negros obtidas através de entrevistas realizadas com surdos negros e a partir da análise dos perfis dos alunos do Curso de Licenciatura em Letra-Libras, turma 2008, modalidade à distância da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), perfis esses postados pelos alunos no Espaço Virtual de aprendizagem do Curso. A partir da análise dos materiais empíricos coletados ao longo da pesquisa, foi possível observar que:

[...] a maioria dos entrevistados não concebe o fato de ser surdo negro como uma “dupla diferença” e afirmam que nunca vivenciaram situações em que “duplo preconceito” foi explícito. Sobre o preconceito relatam ainda que ele ocorre de maneira dissociada, ou seja, em alguns momentos são discriminados por serem surdos e em outros, negros. Os surdos negros entrevistados afirmam que o preconceito relacionado à surdez é mais frequente. Destacam ainda que o mesmo varia de acordo com o grupo onde estão inseridos e afirmam que, entre os ouvintes são discriminados porque são surdos, já entre os surdos, porque são negros (FURTADO, 2012, p. 76).

Apesar da maioria dos surdos negros entrevistados ao longo dessa pesquisa “afirmar nunca ter passado por situações em que o preconceito por serem surdos negros seja “escancarado”, há aqueles que relatam que sim, que já foram discriminados por serem “duplamente diferentes”” (FURTADO, 2012, p. 76).

Já no que diz respeito a análise dos perfis, não foi possível encontrar nesse Espaço Virtual perfis em que os alunos se autodeclararam negros. Nesse local, esses educandos se identificam somente como surdos.

Possivelmente, há surdos negros, mas não é possível encontrá-los através do perfil, visto que, praticamente, todos iniciam suas apresentações se identificando como surdos, sem mencionar a questão da negritude.

As análises das narrativas apontam que a experiência da “dupla diferença” é concebida por cada sujeito de maneira distinta, para uns esta é encarada de forma positiva e para outros é carregada de atribuições preconceituosas, sendo possível constatar que há formas distintas de ser surdo negro.

Nesta perspectiva, percebemos que os debates sobre multiculturalismo precisam estar mais presentes não apenas em grupos sociais, mas, principalmente, nas instituições de ensino e nas famílias para que vítimas do preconceito, exclusão social, discriminação não se manifeste nesses grupos oprimidos, em que o governo se preocupe em criar mecanismos que silencie ou minimize os conflitos das diferenças e que esse pluralismo cultural possa estar presente em todos os lugares.

Francisco José Roma Buzar (2012) tem como objeto de estudo pessoas surdas inter-relacionando com o tema racial - devido à ausência de pesquisa desse tipo no Brasil -, analisa o cotidiano de surdos (as) negros (as) no que diz respeito ao contexto educacional. O autor trabalha com a tese da intersecção. Buzar (2012) analisa as questões relacionadas com seu objeto de estudo para tentar compreender as múltiplas disparidades e desigualdades. A interseccionalidade, segundo o autor, é um método que possibilita categorizar fatores para entender o objeto trabalhando em categorias e subcategorias de classificação do objeto de estudo - no caso dos sujeitos surdos (as) negros (as) - de forma relacional e articulada.

Nesse sentido, buscou evidenciar a invisibilidade dos (as) surdos (as) negros (as) nos movimentos sociais surdos e negros, assim como, nas políticas públicas e dentro deste contexto a vulnerabilidade e a discriminação interseccional vivenciada pelos sujeitos em situação de “dupla marginalização” que, entre preconceitos ditados pelo mundo dos ouvintes, sofrem por ter a “cor da pele diferentes de outros (as) surdos (as)”.

No caso dos surdos (as), percebe-se que sua trajetória é caracterizada pela imposição da cultura ouvinte e os negros por discriminação racial herdada da imposição da “cultura branca” escravocrata. Dessa forma, Francisco Buzar (2012) possibilita compreender as circunstâncias concretas da experiência de subordinação interseccional vivenciada por surdos (as) negros (as) em São Luís – MA, para que de fato possamos conhecer o lugar ocupado por surdos (as) negros (as) no ambiente escolar e social, já que há uma invisibilidade tanto nos estudos acadêmicos, como em políticas públicas, para tanto, o autor inaugura uma interlocução entre raça e surdez.

Ao tratar-se de políticas públicas, os surdos (as) são vistos como um grupo homogêneo, como se todos tivessem necessidades idênticas, sendo assim deixam de lado que os sujeitos vêm de comunidades e ambientes diversos e se focam apenas para sua deficiência, ou seja, seus direitos se aprisionam apenas no viés da pessoa com deficiência.

E quando se fala dos negros (as), o autor faz um breve percurso histórico desde a escravidão até os dias atuais, descrevendo de fato, que os indivíduos resistem às discriminações e lutam por políticas públicas no contexto escolar e social. Levanta processos históricos sobre o tráfico de negros para posterior concluir que, a história foi contada a partir de discursos dominantes e os resquícios desta dominação contribuíram para esse processo de exclusão e preconceito para com esses sujeitos negros e, em seguida, surdos (as) negros (as). Teve como objetivo mostrar a partir dos desdobramentos históricos a questão que gerou uma visão negativa da condição de ser negro, principalmente no contexto escolar. Evidencia-se, segundo o autor, que as políticas públicas podem ser mais facilitadas para surdos brancos do que para surdos negros.

O autor faz a inter-relação entre raça e surdez com base nas experiências históricas para assim compreender que ambas situações se entre relacionam no ponto em que cruzam as formas de discriminação criadas pelos grupos dominantes sobre os dominados.

Por conseguinte, nota-se que a preocupação de Buzar (2012) é localizar as singularidades vividas pelo grupo de surdos (as) negros (as) e mostrar a falta de trabalhos relacionado a essa temática, mas, também, questionar o porquê as políticas públicas não envolvem esses sujeitos, pois sofrem tanto o ouvintismo, quanto o racismo. Para isso o autor faz uma contextualização da educação de Surdos (as) negros (as) nos Estados Unidos, pois no Brasil há uma lacuna bibliográfica.

De acordo com Garcia (1999 apud BUZAR, 2012), dentro da comunidade surda, a sociedade é dividida entre dois mundos, de um lado dos ouvintes e de outro mundo dos surdos (as). A concepção da realidade dos surdos (as) se encontra apoiada na ideia de que os surdos (as) constituem uma minoria linguística e cultural em contraposição à percepção dos ouvintes sobre os surdos (as), que geralmente entende-os como incapazes, coitados e inferiores.

Nesse sentido, a comunidade surda tem focado sua atenção na direção do enfrentamento da visão clínica, deficientista e homogeneizadora sobre a surdez. Logo, é comum que questões ligadas à raça, etnia, gênero, dentre outras, sejam ofuscadas no movimento surdo pela luta maior que busca o fortalecimento de uma concepção sociocultural da surdez. (BUZAR, 2012, p. 98).

Dessa forma, percebe-se que intersecção entre raça e surdez acresce complexidades ao grupo de pessoas surdas negras que, continuamente, são tratadas apenas como pessoas surdas, mas que sofrem discriminação, racismo e preconceito mais que os outros sujeitos surdos, evidencia-se os casos quando o autor descreve sobre as escolas nos Estados Unidos que algumas

eram segregadas, ou seja, alunos surdos brancos não estudavam junto aos surdos negros e alguns professores brancos se recusavam a ministrar aula aos negros, já em São Luís – MA, a percepção do autor fora na Associação de Surdos do Maranhão em que um grupo de surdos na maioria negros ficava de fora, então em certos casos os surdos (as) negros (as) são invisíveis até mesmo na comunidade surda.

O texto intitulado “Relações entre surdez e as condições de raça e gênero no processo de escolarização de alunos surdos do Paraná”, da autoria de Sandra Cristina Malzinoti Vedoato (2015), teve por objetivo analisar as relações entre surdez e as condições de raça e gênero no processo de escolarização de alunos surdos no Estado do Paraná. Vedoato (2015) analisou os dados demográfico nacional e estadual e os microdados do Censo de educação Básica de 2013. Esta pesquisa investigou as relações entre surdez, raça, gênero referente ao acesso à educação básica; ao tipo de escolarização; as etapas de ensino e ao acesso ao atendimento educacional especializado.

A partir de seus estudos, Vedoato (2015) percebe que a surdez, mesmo sendo uma marca permanente, não constitui o sujeito surdo, outras marcas podem direcionar às condições de vida e de escolarização.

Diante disso, Oliveira (2015) diz que:

Ser sujeito implica ter autonomia, ser partícipe da construção de sua história, de sua cultura e de sua educação. Ser sujeito pressupõe reconhecer-se como tal, o que implica em conscientizar-se sobre sua situação de opressão social, de sua situação de sujeito negado em uma realidade social injusta e desigual. Entretanto, assumir-se sujeito implica na não negação ou exclusão do outro. (OLIVEIRA 2015, p. 79)

Nesse discurso, percebe-se o quanto que as pessoas surdas e negras precisam se impor diante de uma sociedade excludente para que possam sair da posição de dominado. Para Freire (1993) a libertação parte dos oprimidos e não do opressor.

Vedoato (2015) começa apresentando as marcas sociais, enfatizando a desvantagem social na qual o sujeito surdo está inserido. Em seguida, discute a condição de gênero, apresentando análises da desvantagem social da mulher nos processos de escolarização. A partir desta discussão é feita uma análise referente a condição de raça, principalmente, as relações entre branco e negro/pardo, enfatizando os processos de discriminação racial a que negros e pardos estão submetidos na sociedade.

A autora parte da concepção de que “a surdez é considerada uma lesão orgânica e que gera limitação”. Os surdos são um grupo minoritário, mas existem marcas e características que os

diferenciam como sujeitos, como: a história de vida; os processos sociais nos quais estão inseridos; características individuais, gênero; raça; faixa etária; classe social entre outras.

A autora conclui que as pessoas surdas em idade escolar não têm seu direito à escola garantido. Mesmo que os índices de matrículas tenham aumentado, ainda não contempla toda a demanda. Essa condição se agrava quando a surdez é associada às condições de gênero e raça. Nos índices analisados, verificou-se que as mulheres negras e surdas têm as condições precárias de acesso à escola. Nos índices em que a surdez é investigada isoladamente, destaca-se a condição menos precária de acesso à escola em relação a outras deficiências, em comparação com os dados de gênero e raça, a mulher, negra e surda está em maior desvantagem na escolarização que homens brancos com outras deficiências.

Os homens surdos são maioria em todas as etapas analisadas. Porém, percebeu-se que a estimativa demográfica na educação infantil é baixa. O baixo índice de matrículas na creche se deve não apenas nas oportunidades educacionais para as crianças surdas, mas uma discrepância entre as políticas de saúde e as de educação. Esta situação se agrava quando se trata de mulheres negras e pardas. No ensino fundamental foi encontrado o maior índice de matrículas de alunos surdos.

No atendimento educacional especializado aos alunos surdos, concluiu-se que o índice de homens brancos é predominante, enquanto que as mulheres negras são as mais prejudicadas. A autora destaca ainda, o baixo índice de alunos que recebem o AEE e a grande possibilidade de que boa parte dos que não recebem estejam na escola regular sem nenhum tipo de acompanhamento especializado.

Vedoato (2015) enfatiza que estes dados mostram as contradições no discurso da comunidade surda, identidade surda e cultura surda que procura unificar a surdez e a língua na tentativa de definir uma realidade social, sendo vista como um grupo social, gênero e raça associadas a surdez influenciam o processo de escolarização dos alunos surdos, ou seja, essas marcas sociais constituem os sujeitos.

Não podemos perceber a interculturalidade apenas como diferenças entre culturas, gênero, relações de poder, mas onde as pessoas possam se reconhecer valorizando as relações interculturais e aprendendo a luta contra toda a forma de opressão, a isso Freire (1993) chama de “unidade na diversidade”.

A discriminação social é uma questão antiga, seja por apresentar algum tipo de limitação, pela cor da pele, e/ou por ser mulher, está presente nas diversas classes, comunidades, nos sistemas de ensino, nas políticas públicas, entre outros. Quando se trata de ser homem e branco, sua limitação é enfatizada no ambiente discriminatório, mas quando se trata de ser mulher, com a cor da pele escura e possuir algum tipo de limitação, a discriminação é ouvida e vista de longe num

contexto de exclusão, em uma sociedade que define o sujeito por ser negro, pelo gênero ao qual pertence e por sua deficiência. Na concepção de Freire (1993):

A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas é uma forma colonial de trata-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa. (FREIRE, 1993 apud OLIVEIRA, 2015, p. 85).

De acordo com o exposto, as ponderações debatidas acerca dos sujeitos surdos, que enquanto grupo minoritário e socialmente excluídos tem sua história de vida ligada a discursos de negações e constantes lutas. A análise realizada nas dissertações mostra que o grupo surdo, de modo geral, encontra-se em desvantagem não somente por sua identidade *diferente*, decorrente da experiência da surdez, mas que isto ainda se acentua quando somada às questões de cor da pele, classe social e gênero, por exemplo. Percebe-se que essas questões influenciam, categoricamente, nas suas formas de viver, narrar-se, posicionar-se diante do mundo e, inclusive, de se relacionar com seus pares surdos, visto que conforme constatado nas análises, tais marcas sociais sugerem discriminação entre associações e comunidades surdas.

Assim, os achados na pesquisa denotam, além da carência bibliográfica na área, a necessidade de inter-relacionar as culturas surda e negra enquanto eixos indissociáveis a constituição identitária do sujeito analisado que, portanto, não podem ser concebidos enquanto duas esferas visto que os elementos constituintes de ambas produzem um sujeito com particularidades únicas que o é em sua essência *negro* e *surdo*. Isto se faz possível a partir de um enfoque intercultural, por meio do qual ambas (as culturas) seriam subentendidas a partir do reconhecimento das diferenças destas e analisadas através de um exercício dialógico plausível ao enriquecimento cultural, que antes de tudo produz indivíduos aptos a se posicionar socialmente, empoderando-se e seguindo no sentido de libertar-se das situações de exclusão e discriminação ora expostos.

Nesta perspectiva, o diálogo se constitui no encontro em que homens e mulheres encontram-se para refletir sobre sua realidade e transformá-la, como sujeitos inconclusos e comunicativos que são. E ao transformar a realidade a humanizam e se humanizam também. (OLIVEIRA 2015, p. 77).

A partir da dialogicidade é possível conhecer novas culturas, novas formas de viver e ser, adquirir novos conhecimentos e aprendizagens, bem como conhecer o outro na sua diversidade e diferença. Dessa maneira, torna-se possível intervir na sociedade, passando a reconhecer-se como sujeito de direito de ser diferente e ao mesmo tempo de respeitar a diferença do outro. Pois como enfatiza Freire (1993), “o sexo só não explica tudo. A raça só, tampouco. A classe só, igualmente”. O ser humano é parte de um todo, e a luta que se deve travar é pelo *ser mais*, que está em um contínuo processo de transformação e clamando por libertação.

Nesse contexto, Freire (1993) vem nos mostrar que não basta apenas estudarmos as diferentes culturas espalhadas pelos diferentes lugares do mundo, através de movimentos sociais, o reconhecimento da diferença entre as culturas, das especificidades, das opressões, assim como a luta pela libertação tem de ser coletiva congregando forças políticas onde as conquistas surgem pela negação do outro. Desse modo, entender as concepções pertinentes a experiência surda negra partindo do viés da interculturalidade nos sugere pensar neste outro, negro e surdo enquanto ser político, social e histórico.

Conclusão

Observa-se, a partir das dissertações, sobre o relevante contexto das relações dos sujeitos surdos (as) e a realidade em que está inserida, no que se refere o surdo (a) negro (a) e sua implicação interseccional.

Percebendo ainda que a vivência da pessoa surda negra é marcada por vulnerabilidades específicas e por inacessibilidade linguística; trabalhista; e socioemocional, como consequência da discriminação interseccional que culminou na segregação dos sujeitos surdos com suas especificidades na condição de ser negro, causando invisibilidade dos sujeitos nas comunidades surdas e negras por serem “duplamente marginalizados” e “duplamente diferentes”.

Também, pontuamos a falta de políticas públicas no contexto escolar e social, por conta das vulnerabilidades específicas que sobre determinam esse grupo, pois estes ficam à margem de muitas políticas públicas, inclusive as voltadas para as pessoas surdas, como é o caso da educação especial, como, também, àquelas dirigidas aos indivíduos negros, podendo-se afirmar que existe exclusão de surdos (as) negros (as) dentro da comunidade surda, resquícios de um país escravocrata branco e ditado pelo mundo dos ouvintes, resultando preconceito, segregação e vulnerabilidade de sujeitos.

Conclui-se que não basta apenas constatar as diferentes problemáticas advindas da convivência humana, mas cumpre-nos interpretar profundamente a interculturalidade dos problemas existentes pela diferença do outro, visando o alcance das lacunas encontradas para serem pesquisadas e dialogadas em sua (re) construção.

As pesquisas compreendem a partir de 2012 e abordaram temáticas pouco exploradas em perspectivas de inclusão de sujeitos surdos (as) e questões raciais. Indubitavelmente, ambas as pesquisas tatearam processos poucos explorados devido sua complexidade relativa em compreender dupla inclusão quando relacionar surdez e suas singularidades salientes, como cor da pele.

Essa configuração de marginalização se abre para outros debates possíveis e se agravam ainda mais quando se tratam de pessoas surdas, pobres e negras, sofrendo discriminação de raça, gênero, deficiência e por sua condição social.

Cabe a nós, cada vez mais, voltar o olhar não só para a nossa própria identidade e sim para as nossas múltiplas identidades que estão sempre em processo, como as identidades dos outros sujeitos e grupos com os quais convivemos ou não. Se isso acontece na extensão da vida das pessoas individualmente, o mesmo se dá quando olhamos para as relações estabelecidas no âmbito grupal, como em particular às pessoas surdas negras.

Em contrapartida, ao relativizar tais questões, ampliou-se as visões sobre as possibilidades em pensar a inclusão sobre temas sociais de tal forma que abrimos leque para novas pesquisas nessas perspectivas. Contudo, as dissertações nesse sentido, estão em processo de descobrimento, ou seja, ainda necessita de estudos que aprofundem as relações de “dupla marginalização” e “dupla diferença” dentro das próprias comunidades surdas e trabalhar trazendo temáticas em outros ambientes da sociedade e trazer à tona facetas que surgem ao se pensar inclusão de surdos, questões raciais, gênero e identidade nos setores da sociedade.

No campo das pesquisas científicas, deixamos as possibilidades de se estender estudos sobre surdez e negritude na pós-graduação em outras comunidades sociais, compreendendo a amplitude das relações de gênero; papel da mulher negra/surda no mercado de trabalho; identidade surdez/negritude em movimentos sócias; discriminação, preconceito e relações de poder entre surdos/brancos e surdos/negros na educação superior e na educação básica e; relações entre surdez/negritude no campo entre outras.

Referências

- BUZAR, Francisco José Roma. **Interseccionalidade entre raça e surdez**: a situação de surdos (as) negros (as) em São Luís-ma. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. 01/04/2012, p. 1-155.
- FURTADO, Rita Simone Silveira. **Narrativas identitárias e educação**: os surdos negros na contemporaneidade. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Porto Alegre. 01/02/2012, p. 1-123.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Pesquisa. In: **Técnica de pesquisa**. 3. Ed. Ver. ampl. São Paulo: Atlas, 1996.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire**: gênese da educação intercultural no Brasil. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2015, p. 120.
- VEDOATO, Sandra Cristina Malzinoti. **Relações entre surdez, raça e gênero no processo de escolarização de alunos surdos do Paraná**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina. 31/08/2015, p. 1-66.

GT 5. POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSÃO SOCIOEDUCACIONAL DE SURDOS EM DIVERSOS NÍVEIS DE ENSINO

GRADUANDOS DE LETRAS DO PARFOR SOBRE A SURDEZ

Waldma Maíra Menezes de Oliveira – UFPA
Ivanilde Apoluceno de Oliveira – UEPA
Bruno Viviani dos Santos – UNESA/SEEDUC–RJ

Resumo

Este estudo apresenta duas problemáticas: que Representações Sociais os graduandos de Letras – Língua Portuguesa do PARFOR da Universidade Federal do Pará possuem sobre o Surdo? E, qual o possível efeito da disciplina de Libras na (re) construção de representações dos graduandos sobre o Surdo? Neste trabalho, pretende-se investigar as Representações Sociais de graduandos do curso de Letras – Língua Portuguesa do Parfor/UFPA sobre a pessoa surda e, de forma específica: elucidar as RS sobre a Surdez no âmbito da *Normalidade* e *da Diferença como alteridade*. O trabalho fundamenta-se em autores como Lopes (2007); Oliveira (2015); Skliar (1998); Freire (1994, 2004) entre outros. Nesta investigação, realizou-se uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa com ênfase na Teoria das Representações Sociais de característica processual de Moscovici (2009) por tratar o foco da gênese das Representações Sociais, analisando os processos de sua formação considerando a historicidade e o contexto de produção, formando assim dois processos de representações: a objetivação e a ancoragem. Os entrevistados foram 03 graduandos do curso de Letras – Língua Portuguesa do Parfor/UFPA que cursaram a disciplina Libras. Na sistematização e análise dos dados, utilizou-se a técnica da Análise de Conteúdos com ênfase na categorização. Nos resultados observou-se, que os sujeitos pesquisados possuíam Representações Sociais acerca da Surdez no campo da *Normalidade* ressignificando-as para *Diferença como Alteridade*.

Palavras-chave: Representações Sociais. Surdez. Libras. Ensino de língua Portuguesa.

Sinalização Inicial

O interesse pelo estudo sobre as Representações Sociais e a Surdez ocorre a partir da disciplina Língua Brasileira de Sinais II, ministrada à turma de Letras – Língua Portuguesa (PARFOR) na Universidade Federal do Pará, Campus Cametá. A disciplina visa proporcionar a formação inicial sobre os aspectos linguísticos da Libras e a marcação cultural, identitária e educacional da pessoa Surda.

Neste artigo, partimos de duas problemáticas: quais são as RS de graduandos de Letras – Língua Portuguesa sobre o Surdo? E, qual o possível efeito da disciplina de Libras na (re) construção de representações dos graduandos sobre o Surdo?

Objetivamos investigar as Representações Sociais de graduandos do curso de Letras – Língua Portuguesa do Parfor/UFPA sobre a pessoa surda e, de forma específica: elucidar as RS sobre a Surdez no âmbito da *Normalidade* e *Diferença como alteridade*.

Para atender a esses objetivos, fundamentamo-nos, teoricamente, em autores como: Lopes (2007); Oliveira (2015); Skliar (1998); Freire (1999, 2004) entre outros, bem como em documentos que envolvem a legislação sobre a Libras na educação de surdos, entre os quais: Brasil (2002, 2005).

O currículo do curso de Letras – Língua Portuguesa/Parfor, da Universidade Federal do Pará, apresenta 03 (três) disciplinas na área do objeto de estudo em questão, sendo elas: Libras I, Libras II e Língua Portuguesa para Surdos. A referida investigação ocorreu na disciplina Libras II ministrada no Campus Universitário do Tocantins/Cametá no período de 08 a 13 de janeiro de 2018.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) objetiva ofertar Ensino Superior para professores atuantes na rede pública de educação básica, contemplando as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso – PPC, a disciplina Língua Brasileira de Sinais – Libras II é obrigatória, correspondendo à 68h, com base no cumprimento legal (BRASIL, 2005).

Para Santos e Campos (2013): “a disciplina apresenta como objetivo, inclusive no texto da Lei, uma melhor formação de professores para a atuação em salas de aula inclusivas que, possivelmente, terão a presença de alunos com os mais diversos tipos de deficiência, incluindo a surdez”. (SANTOS e CAMPOS, 2013, p. 242)

O decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, destaca a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores. O marco da inserção de disciplinas sobre a educação especial nos currículos de formação docente, neste caso a Educação dos Surdos, deu-se após a promulgação da Lei nº 10.436, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua oficial dos surdos. Em seu Art. 4º, expressa a obrigatoriedade de as instituições de formação docente inserirem em seus currículos a disciplina Libras.

Com essa formação em Libras o que mudou nas representações sociais dos graduandos em Letras sobre a pessoa surda? Quais as representações sociais estes graduandos tinham antes do acesso à disciplina Libras?

Metodologia Sinalizada

Nesta investigação, realizou-se uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa. De acordo com Ludke e André (1986), “[...] a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural com sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11)

Este estudo tem por base a Teoria das Representações Sociais, com o foco na educação inclusiva e nas representações dos alunos universitários sobre a educação de surdos, isto é, na maneira em que elaboram e partilham simbologias significantes e construtivas acerca desse sujeito.

Os participantes da pesquisa foram 36 graduandos da Universidade Federal do Pará do Campus Cametá que fizeram a disciplina de Libras II no período de 08 a 13 de janeiro de 2018. Todavia, para este trabalho, optou-se em apresentar os sentidos e significados de 03 (três) graduandos. Os critérios para escolha dos 03 (três) graduandos se deu: a) que já atuassem em sala de aula e b) que já tivessem trabalhado com alunos surdos. Para tanto, todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) permitindo a autorização de informações para a publicação com o absoluto sigilo de sua identidade, assim os graduandos foram denominados de G1, G2 e G3.

Como metodologia para coleta das RS dos graduandos da turma, apresentou-se a seguinte estratégia: no primeiro dia de aula, foi solicitado aos alunos duas atividades para apreender suas representações. A primeira consistia em responder a seguinte pergunta: Quem é o surdo? Tal pergunta deveria ser respondida em apenas uma palavra e, em seguida, o graduando justificava a palavra escolhida. A segunda atividade foi proposta aos graduandos que desenhassem o surdo a partir de sua representação.

No último dia de aula, os alunos voltaram a (re) fazer as duas atividades propostas e, em seguida, compararam suas RS iniciais e finais acerca da pessoa com surdez.

Assim, as atividades foram realizadas em dois momentos: no início e no final da disciplina, realizando-se um estudo comparativo.

Na sistematização e análise dos dados, utilizou-se a técnica da Análise de Conteúdos, por se tratar de um “[...] conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem” (BARDIN, 2010, p. 38). Na análise dos dados, trabalhou-se “o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48), criando-se categorias temáticas que possibilitaram a organização do relatório da pesquisa.

A sinalização sobre a Surdez

Para você, quem é o surdo? A pergunta pode ser respondida, automaticamente: aquele que não ouve. Tal fala se revela em uma gama de Representações Sociais, em que o não ouvir materializa: na falta, no dano, na ausência, na deficiência e na limitação. Desse modo, a representação se enraíza em uma concepção ouvintista.

Skliar (1998) explica que:

O ouvintismo – as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos – e o oralismo – a forma institucionalizada do ouvintismo – continuam sendo, ainda hoje, discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo. Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está

obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais. (SKLIAR, 1998, p. 15)

A concepção ouvintista foi demarcada e vivenciada, no percurso histórico da surdez, no qual “constata-se o enfoque principalmente clínico-reabilitador impôs-se durante muito tempo a quaisquer outros. De certa maneira, ele dificultou a compreensão da surdez fora de uma lógica normalizadora” (LOPES, 2007, p. 50). Em prol dessa concepção, a sociedade colocou os surdos em um mundo à parte e à margem da normalidade ouvinte. Assim, não ouvir consolidou o selo da diferença atrelado à inferioridade a esses sujeitos. Tentar romper, ressignificar e transformar tal concepção, partindo de uma ótica socioantropológica, constitui-se uma praxiologia extremamente árdua. Olhar o outro pelo prisma da diferença linguística, identitária e cultural se torna uma ação marcada pela alteridade, isto é, pelo reconhecimento da singularidade existencial de cada sujeito.

Lopes (2007) corrobora com o pensamento de Wrigley (1996) ao mencionar que, foi somente “no final do XVIII que a surdez se torna um espaço de cultura e, por isso, de interesse para uma reflexão de cunho filosófico” (LOPES, 2007, p. 47). A partir desse momento, o sujeito surdo começa a ser problematizado e conceituado por sua diferença linguística e não somente pela sua deficiência. Assim, a surdez se efetiva no lugar da diversidade, pluralidade e da cultura. Dessa forma:

Não se trata, portanto, de simplesmente negar a surdez para começarmos a fazer um discurso da diferença surda; trata-se de pensar outras formas de significação que permitem a criação de elo entre semelhantes. É preciso compreender que uma distinção cultural sempre passa pela diferença (LOPES, 2007, p. 52)

No momento em que a sociedade ancora o surdo pelo ato de não ouvir e o materializa como incapaz, impossibilita-se de observar outros elementos que constituem o sujeito surdo, como: a Língua Brasileira de Sinais, apreensão do mundo por suas experiências visuais e, que são sujeitos bilíngues etc. O selo da diferença não coloca o surdo enquanto ser superior e não aceita a marcação na inferioridade, o selo da diferença conceitua o surdo por sua singularidade, ou seja, ele não precisa da comparação com outro para ser surdo, ele é o que é por suas relações, por sua história de vida e por identificação linguística.

No posicionamento conceitual da diferença surda, Lopes (2007) argumenta:

[...] que ela não se dá no fato de o indivíduo ser surdo, mas de este viver em comunidade e compartilhar, com seus pares, uma língua viso-gestual, uma forma de viver e de organizar o tempo e o espaço; enfim, é entre sujeitos semelhantes de uma mesma comunidade que os surdos são capazes de se colocar dentro do discurso da diferença cultural. (LOPES, 2007, p. 71)

Outrossim, compreendemos que o surdo precisa de outro (s) Surdo (s) para se tornar Surdo. E isso ocorre através da partilha do encontro dialógico, afetivo, linguístico e identitário presente na comunidade surda. Somando-se a isso, a autora pontua que “os movimentos surdos, em prol da conquista de um espaço surdo, dos direitos de os surdos terem uma língua e de serem reconhecidos como um grupo cultural acentuaram-se no Brasil, a partir da década de 1990” (LOPES, 2007, p. 52).

É nesse bojo de luta pelo reconhecimento de sua identidade linguística que surge a Resistência Surda. Dessa forma, compreende-se que “ao se organizarem, os surdos lutam e resistem aos modelos dos saberes e à própria ordem dos discursos oficiais” (LOPES, 2007, p. 52).

Da normalidade para Diferença como Alteridade: Ressignificações de RS de graduandos de Letras sobre o surdo

Como as Representações Sociais influenciam na marcação e na ação direta e indireta com o sujeito surdo? A partir dessa reflexão, pretende-se demarcar as falas dos graduandos antes e depois da disciplina ministrada.

Vale pontuar que as RS são base para a reflexão e ação sobre o objeto e o sujeito. Para tanto, Moscovici (2012) considera que, nas representações sociais, não existe uma linha que divide o universo exterior e o do indivíduo (ou grupo), que o sujeito e o objeto não são totalmente heterogêneos em seu campo comum. O objeto está inserido num contexto ativo, movido, pois é, parcialmente, concebido pela pessoa ou pela coletividade como prolongamento de seu comportamento e, para eles, só existe como função dos meios e dos métodos que permitem conhecê-lo.

O autor ainda afirma que a representação social é a preparação para a ação, pois não só serve de guia para os comportamentos, mas também porque remodela e reconstitui, internamente, os elementos que circulam no ambiente, no qual o comportamento deve acontecer. Ela possibilita dar significados ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações na qual está ligada ao objeto, viabilizando, ao mesmo tempo, noções as teorias e o fundo de observações que tornam essas relações possíveis e eficazes.

Com base nesta afirmação, infere-se que: dos 36 graduandos que participaram da pesquisa, todos demarcaram suas RS (prévia) sobre a pessoa surda no Campo da Normalidade e, com o término das aulas, 32 alunos ressignificaram para o Campo da Diferença como alteridade. Todavia, neste artigo apresentaremos, apenas, 03 (três) RS dos entrevistados G1, G2, G3.

De acordo com Andrade-Silva (2014) a normalidade é:

Uma concepção de ser humano que ocorre quando se faz escolha de um modelo de corpo e de identidade ideais e requer que este seja arbitrariamente alcançados

por todos os indivíduos, o que acarreta discriminação e preconceito de quem não se enquadra, de quem não está na imposição estabelecida como ideal. (ANDRADE—SILVA, 2014, p. 67)

Com base nisso, a normalidade foi vista pelos sujeitos da pesquisa enquanto elemento justificativo para a criação de grupos normais (ouvintes) e anormais (surdos). O selo da diferença aqui descrito se fundamenta no: estigma, preconceito e na marginalização sobre o *Outro/surdo*, conforme descrito no quadro a seguir:

Quadro 1 – RS na Normalidade

Normalidade			
Entrevistados	Para você quem é o surdo?	Ancoragem	Objetivação
G1	<i>Aquele que não ouve.</i>	<i>Não ouvir.</i>	<i>Porque falta um sentido biológico que prejudica em tudo.</i>
G2	<i>O que não escuta e nem fala.</i>	<i>Não escutar.</i>	<i>Porque ele não sabe ouvir e por isso não sabe falar.</i>
G3	<i>Aquele que apresenta ausência dos sons.</i>	<i>Ausência dos sons.</i>	<i>Não sabe identificar sons, porque não escuta.</i>

Fonte: elaboração própria

Os dados descritos no quadro anterior foram problematizados no decorrer de toda disciplina, haja vista que o ato de não ouvir foi ancorado enquanto limitação e se objetivou no prisma da ausência, da dificuldade e da normalidade. A normalidade, segundo Skliar (2006, p. 17) tem como propósito “em sua origem, a pretensão de ordenar a desordem originada pela perturbação dessa outra invenção, dessa outra fabricação, dessa outra produção que chamamos habitualmente de “anormalidade”.

Para a entrevistada G2, o surdo é surdo-mudo, em virtude de não ouvir e nem falar. Pesquisadores da área da Surdez ilustram que tal nomenclatura foi descrita desde a Grécia antiga e é difundida até os dias atuais. Para tanto, tal marcação se situa no campo da normalidade. Vale pontuar que os surdos apresentam a mesma capacidade fonética de produzir sons com o aparelho fonador, porém precisam ser estimulados em tenra idade.

Corroborando com a RS marcada na Normalidade G1 e G3 inferem a pessoa surda na visão clínica/Patológica – aquele que não ouve – o que interfere em seu desenvolvimento psicológico, social, educacional e cultural. Assim, objetivam suas RS na ausência de um sentido (auditivo).

Jodelet (1998) define RS como uma forma de conhecimento, socialmente, elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a estruturação de uma realidade comum a um conjunto social. E essas representações envolvem concepções historicamente construídas. Desta forma, o olhar da normalidade adquirida pelos sujeitos em práticas sociais cotidianas, com o

término da disciplina foi substituída por outras RS, com base na compreensão da Diferença como alteridade, na qual o outro é visto como outro, em sua dimensão integral, como sujeito de capacidades, histórico, social e político.

Os entrevistados ao representarem o surdo nessa categoria configuram-se um olhar para o outro no campo da Alteridade. Falar de alteridade é falar de diferença, respeito, responsabilidade para com o outro, é perceber o “outro” por sua diferença e não como inferior (FREIRE, 2004).

Compreende-se o conceito da alteridade quando “o ser capaz de apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença. Quanto menos alteridade existe nas relações pessoais e sociais, mais conflitos ocorrem”. (BETTO, 2000, p. 7)

Ao destacar as RS sobre a pessoa surda no campo da diferença linguística foram expressas nas falas dos sujeitos alguns aspectos da singularidade do sujeito surdo: visuais; bilíngues e usuários da língua de sinais, conforme o quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – RS na Diferença como Alteridade

Diferença como alteridade			
Entrevistados	Para você quem é o surdo?	Ancoragem	Objetivação
G1	<i>Aquele que tem uma língua – Língua Brasileira de Sinais.</i>	<i>Língua Própria.</i>	<i>O surdo é o usuário da Libras que é uma língua reconhecida pela Lei de 2002.</i>
G2	<i>É um sujeito visual.</i>	<i>LIBRAS.</i>	<i>Característica da Língua – visuo-espacial.</i>
G3	<i>É uma bilíngue.</i>	<i>Bilíngue.</i>	<i>Bilíngue, pois sabe a Língua de Sinais (LIBRAS) e sabe o português.</i>

Fonte: Elaboração própria

A compreensão dos sujeitos da *diferença como alteridade* oportuniza a reavaliação e problematização de RS normalizadoras e possibilita a ressignificação de si diante do outro, a percepção do outro e a modificação de RS negativas acerca do educando surdo. Desse modo, G1 ao mencionar que o surdo é usuário da Libras faz uma marcação na potencialidade do sujeito e não na ausência. A Libras é uma língua “reconhecida como meio legal de comunicação e expressão” (BRASIL, 2002). A Língua Brasileira de Sinais – Libras é entendida como:

Parágrafo Único – [...] forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, p. 1)

G1 ilustra a língua do surdo como elemento formativo de sua identidade, ação esta já descrita por Lopes (2007). A marca da *diferença como alteridade*, que considera o “outro” como

diferente não como oposto ao “normal”, mas como é, em seu modo mais singular, é reconhecê-lo a partir da consciência de sua diferença (SKLIAR, 2006). A partir desse pensamento, ilustra-se que a Língua Brasileira de Sinais – Libras – é elemento imprescindível na constituição do sujeito surdo.

G2 ao dizer que “o sujeito surdo é um ser visual”, compreende o visual como uma das especificidades do surdo, no sentido de que: “[ter] experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total a audição), como meio de comunicação” (PERLIN; MIRANDA, 2003, p. 218). Mas isto não significa que a pessoa surda não utiliza os seus demais sentidos no processo de conhecer o mundo.

A ancoragem presente na fala de G2 revela a **visão** do surdo como elemento formativo identitário e educacional. A RS de G3 considera o sujeito surdo como um ser bilíngue e que deve ter uma educação bilíngue. Uma educação bilíngue defende que a pessoa surda seja educada, conjuntamente, com a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa (modalidade escrita). Nessa perspectiva, o Bilinguismo:

[...] contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal viso gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se ‘misture’ uma com a outra (LACERDA, 1998, p. 10).

Utilizar a Língua de Sinais para se comunicar é, também, uma forma de afirmação de identidade surda. A partir da metodologia Bilíngue, o surdo deixa de tentar seguir o processo de aquisição de conhecimento do ouvinte e passa a desenvolver sua identidade no contato com seus pares, com os alunos ouvintes, com o intérprete educacional e com os professores.

Este estudo evidenciou que as RS de G1, G2 e G3 foram ressignificadas do campo da *Normalidade* para *Diferença como Alteridade* ilustrando-se que “Ser surdo é viver permanentemente reivindicando um outro olhar do outro sobre si e viver permanentemente suspeitando do seu própria olhar sobre si mesmo”. (LOPES, 2007, p. 56).

Assim, o sujeito surdo deve ser visto enquanto um grupo político, identitário e linguístico presente na sociedade. Tal visão não anula o campo clínico/patológico, todavia, enfatiza que:

Não há uma forma única de ser surdo e não há uma essência acima de qualquer atravessamento cultural; há, sim, representações, códigos, sentimentos compartilhados por um grupo de pessoas, todos forjados nas experiências vivenciadas por sujeitos surdos diferentes e em espaços distintos. (LOPES, 2007, p. 88)

As RS dos entrevistados, então, superaram a representação de normalidade e firmaram-se no princípio da Alteridade, ao reconhecerem o surdo a partir do que é, bem como ao compreenderem que os entrevistados idealizam uma prática educativa de convivência direcionada para as diferenças socioculturais e individuais do sujeito surdo. (OLIVEIRA, 2015)

Considerações finais

O estudo teve como objetivo investigar as RS de graduandos do curso de Letras- Língua Portuguesa do Parfor/UFPA sobre a pessoa com Surdez e de forma específica elucidar as RS sobre a Surdez, no âmbito da *Normalidade e Diferença como alteridade*.

Observamos que os sujeitos pesquisados possuíam uma RS acerca da Surdez no campo da *Normalidade* e que foram superadas e ressignificadas para a *Diferença como Alteridade*.

Este estudo oportuniza a reflexão sobre a importância da inserção da disciplina Libras nos cursos de graduação, em especial, nos cursos de licenciatura, visto que o futuro professor irá se deparar, tão logo, com aluno (s) surdo (s) em sua sala de aula. Também, há de ser destacar a questão do conhecimento do ensino de Libras como conhecimento científico-prático na graduação, conhecimento que fornecerá subsídios (mesmo que gerais ou superficiais) para o futuro professor atuar em sua prática pedagógica.

O ensino de Libras proporciona ao estudante (ouvinte) o contato com concepções diferenciadas sobre as pessoas surdas, assim como o contato com as especificidades de sua vida cotidiana e ao processo de comunicação por meio da Libras, possibilitando-lhe ressignificar suas representações acerca da Surdez e contribuir para mudanças atitudinais e comunicacionais com o educando surdo, favorecendo o processo de inclusão escolar.

Referências

- ANDRADE-SILVA, Cyntia França Cavalcante de. **Representações Sociais de discentes do Curso de Letras-Libras da UEPA acerca da pessoa surda. Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2014. fl.13
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.
- BETTO, Frei. **Reflexão Pós – Modernidade e novos paradigmas. Instituto Ethos**. Ano I – nº 3, novembro de 2000.
- BRASIL. **Decreto Lei n. 10436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a língua de Sinais e outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 28/02/2018.
- BRASIL. **Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004.../2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 28/02/2018.
- BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394**. Brasília. DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 28/02/2018.
- BRASI. **Lei Nº 10.098, promulgada em 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com

mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dezembro 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 28/02/2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 38.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

JODELET, Denise. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: JODELET, D. et al. (Orgs.). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 47-67.

LACERDA, Cristina Broglia. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C. B. de; GÓES, M.C.R. de. (Org.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000, p. 51-84.

LACERDA, Cristina Broglia. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos**. **Caderno cedes**, vol. 19, n 46. Campinas, 1998.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. Belo horizonte: editora Autêntica, 2007.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**, SP EPUD, 1986.

MOSCIVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de. **Representações Sociais de educandos surdos sobre a atuação do Intérprete Educacional no Ensino Superior**. Belém: Universidade do Estado do Pará, 2015, 236f. [Dissertação de Mestrado].

PERLIN Gladis e MIRANDA WILSON. **Surdos: o Narrar e a Política In Estudos Surdos – Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos nº 5, UFSC/ NUP/CED, Florianópolis, 2003.**

SANTOS, Lara Ferreira dos; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. O ensino de Libras para futuros professores da educação básica. IN: **Tenho um aluno surdo, e agora?** (Org.) LACERDA, C.B.F; SANTOS, L.F. EdUfscar, 2013. P.237-250

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 16-34.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre a diferença**. Porto alegre, Mediação, 1998, p.07-32.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & exclusão abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 6ed. 2010, p. 73-111.

SKLIAR, Carlos. (Org.) **Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação,1997.

DOCENTES OUVINTES E DISCENTES SURDOS: O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PERSPECTIVA NA FREIREANA

Vera Lúcia de Cristo Lobato – UEPA
Waldma Maíra Menezes de Oliveira – UFPA
Ivanilde Apoluceno de Oliveira – UEPA

Resumo

Esta pesquisa objetiva discorrer sobre os processos educativos de discentes surdos do Ensino Médio em Cametá-PA e analisar, a partir da perspectiva freireana, as práticas pedagógicas utilizadas por professores de História da rede pública frente aos desafios da inclusão. A pesquisa está embasada nas teorias metodológicas qualitativas de Ludke e André (1986); nas abordagens de Teixeira e Oliveira (2010) sobre os cuidados éticos da pesquisa; na abordagem Humanizadora de Freire (1987, 1996); nos debates sobre educação de surdos de Lacerda (2006), e Carvalho (2012); no ensino de História com Bittencourt (2015), dentre outras. Este estudo se baseia na bibliografia de Lobato (2015), em que as práticas pedagógicas de dois professores de História de duas escolas foram observadas e analisadas a partir do olhar de dois educandos surdos. A pesquisa revela que o movimento educativo inclusivo, especialmente na disciplina de História, não se faz apenas por desígnio de políticas ou projetos institucionalizados, mas pela prática da autonomia, respeito pelas diferenças e tempos de aprendizagem como nos sugere Paulo Freire, pois sem a prática humanizadora, a educação inclusiva e formativa de surdos se limita às metodologias fragmentadas que inviabilizam a inclusão, o aprendizado, limitam a prática docente e potencialidades discentes.

Palavras-Chave: Educação de surdos. Ensino de História. Educação Freireana.

Introdução

A presente pesquisa analisa a educação inclusiva da pessoa surda frente às metodologias do ensino de História e práticas educativas de dois docentes da rede estadual pública de Cametá-PA e considera a vertente teórica humanizadora de Paulo Freire que questiona a educação bancária opressora e direciona diálogos sobre uma educação embasada no princípio da autonomia, logo, do respeito que tende a nortear o processo educativo humanizado a partir das necessidades dos educandos em articulação com a postura docente.

O referencial teórico aqui ancorado corresponde aos estudos de Lobato (2015) quanto a inquietude sobre a Educação de Surdos e o Ensino de História; também, estará embasado por Skliar (2010), Carvalho (2012) dentre outros, que discutirão as problemáticas da educação de Surdos; as discussões, também, envolvem Lacerda (2006), Bittencourt (2011), Schmidt (2015) e Zarth (2004) que discutem o Ensino de História em suas dimensões formativas e metodológicas e por fim o enlace destas problemáticas sob a ótica freireana por entre pedagogias da Autonomia e do Oprimido (1987, 1996).

Desta forma, a educação inclusiva, delimitada à surdez, é contemplada neste trabalho em três campos: Acadêmico, Social e Pedagógico, de modo que se possa visibilizar a importância de se propor uma educação inclusiva e diversificada que problematize o ensino de História e influencie

na formação social, política e acadêmica de sujeitos surdos e amplie os olhares sobre discursos e práticas inclusivas, sob o viés crítico de sujeitos desta realidade, educandos surdos.

Objetivos

Discorrer sobre os processos educativos de discentes surdos do Ensino Médio em Cametá-PA a analisar, a partir da perspectiva da humanização freireana, as práticas pedagógicas utilizadas por professores de História da rede pública, frente aos desafios da inclusão. E especificamente: a) compreender a perspectiva educacional inclusiva dentre discursos e práticas para com a pessoa surda; b) evidenciar a partir do olhar dos educandos surdos as significâncias metodológicas dos docentes; c) identificar os percalços educativos e possibilidades inclusivas a partir de ações humanizadoras na relação professores ouvintes e educandos surdos.

Metodologia

A abordagem desta pesquisa se pauta em análises qualitativas em um estudo de casos onde será possível vislumbrar percepções de inclusão e marginalização de surdos em uma conjuntura dinâmica de aprendizados e negação destes. Segundo Ludke e André (1986, p. 13), a abordagem qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Para Chizzotti (2014) o estudo de caso “[...] envolve a coleta sistemática de informações sobre uma pessoa particular, uma família, um evento, uma atividade ou, ainda, um conjunto de relações ou processo social” (CHIZZOTTI, 2014, p. 135).

O lócus da pesquisa são duas escolas estaduais de Ensino Médio (E.M) do município de Cametá, as quais são identificadas em Lobato (2015) por nomes fictícios, como: escola Azul e escola Verde, ambas em suas limitações e esforços para lidar com a realidade inclusiva e o acesso e permanência de pessoas surdas no E.M, para futura ascensão ao nível superior. Dorziat (2011) defende que as utilizações de nomes fictícios para a identificação dos sujeitos e instituições possibilita melhor tratamento deles no decorrer da pesquisa.

Os cuidados éticos da pesquisa, respaldam-na no sentido de que “assumir responsabilidade *na* e *com* a pesquisa é assumir a presença do outro, respeitando-o como pessoa e cidadão. É ter consciência de que o ato de pesquisar não é neutro, construindo-se em uma relação histórica e ético-política” (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 13) (grifos das autoras).

A fase inicial de investigação consistiu no levantamento de dados sobre a ocorrência de educandos surdos no E.M no município em questão. Assim, chegou-se à duas escolas, a primeira com vários educandos surdos em etapas de aprendizados diferentes, mas todos cursando o E.M na

modalidade regular. A outra situação, na escola seguinte, aplicou-se em uma turma de Educação de Jovens e adultos (EJA) com a incidência de apenas uma educanda surda.

Os critérios de seleção dos sujeitos perpassaram, inicialmente, pelo seu interesse em participar da pesquisa, em segundo plano, considerou-se o domínio da Língua Brasileira de Sinais vistas as necessidades de coletas de dados partir de entrevistas semiestruturadas com auxílio de uma profissional intérprete.

Quadro 1: Perfis dos Sujeitos da Pesquisa.

Nomes Fictícios	Idade	Formação	Escola
Letícia	20 Anos	Ensino Médio Incompleto (EJA)	Azul
Lucas	20 Anos	Ensino Médio Incompleto	Verde

Fonte: (LOBATO, 2015, p. 21).

Ludke e André (1986) apontam a importância das entrevistas em seu caráter não totalmente estruturado, pois proporcionam interação entre a pessoa que entrevista e quem é entrevistado, não havendo caráter hierárquico, como por exemplo - citam as autoras - nas aplicações feitas sob questionários fechados. Destarte, cada entrevistado pode discorrer livremente sobre o assunto e contextualizar, justificar e pontuar as mazelas na qual está inserido desvelando percalços da sua realidade.

É indispensável refletir o sentido social da surdez e do processo educativo de surdos quanto a sua singularidade comunicacional, existencial e dialógico, pois, trata-se de um processo que envolve a formação e construção social de sujeitos com deficiência sensorial posto que as mentalidades, personalidades, conceitos e referências que tal sujeito possui gradualmente, é fruto das suas inter-relações com o ambiente que o cerca, com as temáticas que o envolve, com as várias experiências que vivencia.

A pesquisa procurou zelar pelos cuidados éticos. Ambos os educandos surdos assinaram um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Neste documento, são explicitados: a temática da pesquisa, os objetivos, os procedimentos a serem realizados com os participantes, os cuidados éticos, bem como os riscos (possíveis) e os benefícios (esperados) (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2010).

Para além do auxílio de uma intérprete de Libras para a realização da entrevista semiestruturada, fez-se uso de uma câmera filmadora para que as informações da entrevista em Libras fossem mantidas em sua íntegra para uso das posteriores transcrições. Também, foi utilizado um gravador de áudio, com a ajuda da intérprete, as informações foram traduzidas da Libras para a língua oral portuguesa.

Após as análises das entrevistas, Lobato (2015) pontuou algumas categorias de semelhanças, estranhamentos e pontos singulares entre os argumentos dos educandos surdos, Lucas e Letícia. Entretanto, para fins desta análise, apresenta-se apenas duas categorias, expressas no quadro seguinte.

Quadro 2: Categorização da Pesquisa.

Categoria	Eixos Temáticos
Educação de Surdos no Ensino Médio	Educação inclusiva no ensino de história: metodologias e práticas;
	O ensino de história no processo educacional sob olhar dos educandos Surdos.

Fonte: Adaptação de (LOBATO, 2015, p. 23).

Ao pensar a educação de surdos como uma esfera de aprendizados em um sentido formativo ético-político, crítico e social, deve-se problematizar as relações de ensino e aprendizagem pois “[...] a prática pedagógica docente-discente, quando pautada na ação-reflexão-ação, tende a considerara aprendizagem como elemento central do ensino, assumindo feições humanizadoras” (BRAGA, 2015, p. 35), partindo de relações educativas inclusivas onde se revelam esforços mútuos frente as limitações que a escola pública enseja.

Educação de Surdos e Ensino de História: o processo educacional inclusivo entre pedagogias do oprimido e da autonomia

Skliar (2010) aponta que o processo educacional inclusivo da pessoa surda se deu, inicialmente, fundamentado em uma política de integração, isto refletiu e reflete um sério fracasso escolar no que diz respeito à educação destes, o autor aponta que estes fracassos não só afetaram a educação dos surdos, mas designou marcas quanto ao seu direito de cidadania, identidade, no mundo de trabalho dentre outras esferas sociais.

Na atualidade brasileira, dentre tantas políticas reivindicatórias do direito à equidade de oportunidades, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que possibilitou oficialmente o direito à educação diversificada em ambientes e classes compostas de maneira mista, pois até então a educação de pessoas com deficiência era marcada pelo segregacionismo e isolamento em relação às pessoas ditas normais. Esta ação política evidencia que o processo inclusivo se dá em contato com as diferenças e as construções de respeito e amorosidade construídas a partir delas, pois a socialização/interação entre os pares é fundamental para que se conheçam e hajam formas de relações que compreendam a inclusão para além de parâmetros políticos, mas a partir das vivências, aprendizados e conhecimento do outro.

Apesar das estratégias políticas ganharem cada vez mais espaço no cenário educativo e social, a educação inclusiva de surdos perpassa por *déficits* de formação de professores e conscientização social sobre as diferenças. Entre isto estão as lutas sociais da comunidade surda que contempla movimentos de resistência e enfrentamento aos parâmetros regulares de ensino, aprendizagem, questionando seus direitos civis, jurídicos e políticos.

Ao considerar tais realidades, Lobato (2015) buscou investigar os reflexos das políticas públicas inclusivas nas instituições escolares, das metodologias pedagógicas docentes em sala de aula frente o cenário inclusivo e os impactos destas últimas nos processos educativos de surdos do Ensino Médio na disciplina de História. A problemática deste estudo girou em torno das especificidades desta disciplina em questão por sua tendência histórico/metodológica de explanação oral, aí imbrica-se a possível barreira comunicacional para a formação de surdos.

Rassi e Fonseca (2006) pontuam que os saberes dinamizados pelos educadores de História são: “[...] constituídos pelos saberes historiográficos, os saberes curriculares, os saberes didáticos-pedagógicos, advindos das ciências da educação; os saberes sociais, os saberes oriundos das múltiplas linguagens, os saberes experienciais” (RASSI; FONSECA, 2006, p. 109).

Dentre as categorias de saberes pontuadas pelas autoras acima, destaca-se os saberes experienciais pois são a partir deles que os demais saberes constituem a concretude da *práxis* para a formação humana, Schmidt (2005, p. 57) salienta que “O professor de História é o responsável por ensinar o aluno a [...] valorizar a diversidade dos pontos de vistas”. Contudo, no ato educativo o (a) docente, se depara com as mais variadas realidades desde classes, gêneros, faixas etárias e especificidades sensoriais interativas, sociolinguísticas, comportamentais e do ponto de vista institucional, o currículo e suas atualizações.

Retratar o impacto cotidiano que os educadores de História frente ao “aceleramento contínuo” que a autora pontua no âmbito educacional, requer estratégias docentes articuladas pois entende-se a “[...] prática docente enquanto dimensão social da formação humana” (FREIRE, 1996, p. 5), e nestes termos a postura profissional humanizada é tão necessária quanto ética, pois: “Por decorrência, homens e mulheres mais humanizados/as, possivelmente, empreenderão esforços para a constituição de uma sociedade mais humanizada” (BRAGA, 2015, p. 42).

A articulação coerente entre políticas inclusivas, postura docente e aprendizados que transpassam as barreiras comunicacionais são exemplos de possíveis caminhos formativos para sujeitos negados historicamente e com potencialidades a serem visualizadas, pois olhar para as diferenças requer um olhar diferenciado sobre as singularidades de cada sujeito. Postas estas reflexões, serão abordadas as relações educacionais em sala de aula analisando práticas pedagógicas, estratégias metodológicas e posturas docente sob ótica de educandos surdos no cenário inclusivo da atualidade.

O educando surdo Lucas define a aula de História quanto ineficiente, pois ele não consegue compreender conceitos históricos pois existem as barreiras comunicacionais e, mais ainda – aponta o aluno – pela ausência de esforços da educadora em compreender o educando em suas competências, havendo por parte da educadora visão hegemônica da deficiência, a não considerar o educando em sua integralidade humana. Segundo o educando:

A disciplina de História é difícil, por que existe uma barreira na comunicação, e eu não entendo eu pergunto, eu mostro para a professora e ela lê meu trabalho e faz uma cara de quem entendeu, mais aí me entrega o trabalho e não está nada certo. [...] Mas isso é complicado, a professora me mostra o trabalho e diz que o trabalho está certo, mas na prova é diferente, [...] e as vezes há essa falta essa interação, por exemplo, na minha nota eu vou entregar a atividade para ela e ela diz: “Não, está errado, não se escreve assim!”, mas aí eu digo que: “estava na atividade, você me deu a pontuação para isso.” [...] e ela risca a minha prova e eu fico traumatizado com isso (LOBATO, 2015, p. 77).

O discente aponta outros fatores que contribuem para o seu *déficit* de aprendizado, fatores estes, que não estão diretamente associados à surdez, mas às condições representacionais impróprias pertencentes na dinâmica educacional. Entre outros fatores, eles apontam o preconceito por parte da professora, pela recusa em o atender quando das suas dúvidas. Um dos pontos marcantes que o aluno surdo se refere é ao tempo de aprendizado que é dado a ele sob as mesmas condições dos alunos ouvintes:

[...] o horário, por exemplo, para mim deveria ser maior, e não é, então eu tenho que fazer esse trabalho todo. Quando eu pedia para ela me explicar, ela não me explicava, aí eu ficava esperando, [...] quando ela aparecia eu pedia para que ela me explicasse a atividade, e era muita coisa para copiar, e ela me dizia: “Ah, desculpa, mas já passou o período para entregar essa atividade”. E isso é um preconceito com o surdo (LOBATO, 2015, p. 78).

Percebe-se que as estratégias metodológicas e o ensino para surdos e ouvintes perpassam por linhas estreitas de opressão quando “As relações sociais não se dão de forma natural, mas são marcadas por culturalidade e historicidade do ser humano” (BRAGA, 2015, p. 43), tal culturalidade e historicidade estão visivelmente permeadas por estigmas da incapacidade cognitiva aliada à deficiência, parâmetros estes que impedem a docente de rever suas práticas de ensino, seus métodos e sua postura em um cenário educacional de desigualdades.

Lima (2015) destaca que, pelo fato de o aluno surdo estar inserido em escola regular, junto a ouvintes, há esse desencontro entre tempos de aprendizagens. Dentro de “um currículo formal a ser cumprido durante o ano letivo, há a obrigatoriedade de avaliações externas e, conseqüentemente, um padrão desejável de aluno, ou seja, existe, sim, um tempo determinado para aprender” (LIMA, 2015, p. 53), e isto significa para o aluno surdo uma maneira de preconceitos,

pois as barreiras comunicacionais são evidentes, entretanto, não se cria mecanismos próprios por parte da escola e da professora para suprir este dano.

Daroque e Padilha (2015, p. 116) apontam a formação precarizada que docentes tiveram no que tange à educação inclusiva: “As dificuldades que os Surdos enfrentam são principalmente relutantes de uma história de atuação de muitos educadores que participaram de precária escolarização recebida anteriormente”. Bittencourt (2015, p. 20) afirma que: “A História deve contribuir para a formação do indivíduo comum”, em seus direitos, deveres e competências sociais, mas se o ensino é ineficiente, a aprendizagem não é efetivada, logo formação cidadã e os processos educacionais inclusivos carecem ser revistos.

Tem-se aí uma configuração do que Freire chama de relações de opressão, pois a negação do outro alude padrões sociais hegemônicos que negam a humanização, assim: “A adaptação a situações negadoras da humanização só pode ser aceita como consequência da experiência dominante, ou como exercício de resistência, como tática na luta política” (FREIRE, 1996, p. 45-46).

A ação da educadora não está voltada para o respeito às singularidades da pessoa surda, pois em um sentido freireano, entende-se que: “O papel do/a professor/a, então, é propiciar situações diversificadas, que busquem atingir distintos canais de recepção humana - mente, corpo, espírito, sentimento – para que eles/as sigam em suas buscas, ativadas pela singularidade de cada sujeito” (BRAGA, 2015, p 48). Posta a realidade educativa evidenciada por Lucas, será visualizado o processo de ensino/aprendizagem de Letícia.

O processo de ensino/aprendizagem da educanda Letícia na escola azul é permeado de pareceres atitudinais que divergem dos relatos do educando Lucas quanto à postura docente frente às demandas inclusivas e à respectiva meta do currículo escolar da disciplina História. Nestes termos ela relata:

A disciplina é na maior parte do tempo, boa, eu não tenho notas baixas, por exemplo, eu tenho mais dificuldade na disciplina de Português, mas História eu gosto [...]. Às vezes ele me ensina por que em alguns momentos, ele não sabe língua de sinais [...]. Por exemplo, quando eu faço a atividade, eu mostro para ele, ele diz assim: “Não, não pode, calma” e a gente começa a trabalhar juntos, e aí eu consigo entender (LOBATO, 2015, p. 81).

Letícia evidencia em suas falas que o fato de o professor conferir atenção a ela, oferecer apoio quando solicitado identificando e tirando as dúvidas é essencial para a relação educacional, há neste discurso as dificuldades de aprendizado, entretanto estas são supridas pela relação recíproca e de alteridade no ato de educar.

Percebem-se nestes relatos que a relação docente-discente acarreta sentidos de respeito às diferenças e humanização para com as dificuldades de aprendizagem da educanda, e as dificuldades de interação educativa por parte do docente, entretanto tais fatores são permeados por atos transformadores de respeito, ética, amorosidade e esforços dialógicos que transpassam os limites das diferenças. Para Freire (1987) “Se os homens são produtores desta realidade e se está, na ‘invasão da práxis’ se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (FREIRE, 1987, p. 20).

Ainda que o educador não tenha tido subsídios educacionais inclusivos durante a sua formação, ele busca estabelecer estratégias metodológicas de aproximação com a educanda surda a fim de dar sentido à aprendizagem histórica e humana, com isso aguça tanto a sua autonomia quanto de Letícia. Ela relata que: “O professor sabe um pouquinho da Língua de Sinais porque ele está fazendo formação e isso melhorou a prática dele, ele sabe um pouco da Língua de Sinais e ele utiliza isso nas aulas e isso me ajuda” [...] (LOBATO, 2015, p. 82).

Destarte, compreende-se que: “A função de ensinar requer uma integração de conhecimento, para fins de facilitar (mediar) a constituição da subjetividade dos alunos” (OLIVEIRA *et al* 2015, p. 66-67 apud, HENÁNDEZ, 1998). São práticas como estas que possibilitam que o ensino aprendizagem da História dialoguem com as novas exigências inclusivas, referenciando uma dinâmica entre conhecimento histórico e as atuais necessidades da sociedade contemporânea (BITTENCOURT, 2015, p. 14).

Paulo Freire (1996) observa que “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 35), ao passo que a educação compreende a dinâmica social existencial do educando em consonância com as vivências docentes, pode-se afirmar que a educação está sendo humanizada pois contribui em sentido amplo para inclusão da pessoa com deficiência em sua formação e dos demais quando, em conjunto, partilham tais experiências apreendendo que as diferenças são marcos valorativos da sociedade.

O ensino humanizado requer, também, que “[...] o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê condições ao aluno de participar do processo do fazer e construir a História” (SCHMIDT, 2015, p. 59), estabelecendo significado no seu processo social de aprendizados.

Conclusões

Os resultados da pesquisa apontam para as relações de alteridade fundamentadas na postura ético-política docente em suas estratégias inclusivas e integralistas ao passo que em uma instituição a relação educação/ensino de História/ docente ouvinte/discente surdo assume caráter

opressos pois não compreende o educando surdo em suas inquietudes, possibilidades de aprendizados, tampouco evidencia a sua autonomia.

Em outra vertente, têm-se o paradoxo de processos educacionais em seus esforços inclusivos compreendidos em vertentes humanizadoras ao apontar caminhos possíveis na relação de ensino/aprendizagem condicionados à dignidade intersubjetiva em ambiente escolar.

A partir disto não se faz necessário apenas pensar o “outro”, mas envolve-lo em estruturas dinâmicas próprias para sua inserção na realidade sócio/educacional, que envolvem tipos de linguagens e as possibilidades de diálogos a partir destas, não competindo apenas ao papel do Estado em organizar esta inclusão por meios de estruturas legais, mas cabe às posturas docentes, da instituição escolar e social, propor meios para que isto aconteça de fato.

A pesquisa revela que o movimento educativo inclusivo, especialmente, na disciplina de História, não se faz apenas por desígnio de políticas ou projetos institucionalizados, mas pela prática da autonomia, respeito pelas diferenças e tempos de aprendizagem como nos sugere Paulo Freire, pois sem a prática humanizadora, a educação inclusiva e formativa de surdos se limita a metodologias fragmentadas que inviabilizam a inclusão, o aprendizado, limitam a prática docente e potencialidades discentes.

Referências

- BITTENCOURT, C. **Abordagens Históricas Sobre a História Escolar**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 83-104, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 29 Out. 2015.
- BRAGA, M. M. S. de C. **Prática pedagógica docente-discente: traços da pedagogia de Paulo Freire na sala de aula** / Maria Margareth Sampaio de Carvalho Braga, - Recife. Editora UFPE, 2015.
- CARVALHO, R. E. Das políticas de Educação Especial às Políticas de Educação Inclusiva. IN: **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**/Rosita Edler de Carvalho. – 5. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.41-51.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**/Antônio Chizzotti. 6.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- DAROQUE, S.C.; PADILHA, A.M. L. Reflexões Acerca de Alunos Surdos no Ensino Superior. In: **Surdez, Escola e Sociedade**. Orgs. BAGAROLLO, Maria Fernanda; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2015. p. 93-120.
- DORZIAT, A.; ARAÚJO, J. R. de; SOARES, F. P. O direito dos Surdos à educação: que educação é essa? In: **Estudos Surdos: Diferentes Olhares**. Org. DORZIAT, Ana. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- LACERDA, C. B. F de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.
- LOBATO, V. L. C. **O olhar do educando surdo sobre as práticas pedagógicas do educador de história: o dito e o não-dito no processo de inclusão educacional no Ensino Médio no Município de Cameté – PA (1994-2015)** / Vera Lúcia de Cristo Lobato; Orientadora Waldma Maíra Menezes de Oliveira-Cametá: [s.n.], 2015.
- LUDKE, M. ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas** /Menga Ludke, Marli E. D. A. André. – São Paulo: EPU, 1996.
- OLIVEIRA(a), J. P. de; LIRA, A.C. M. M; FRANÇA, D. M. V. R; BAGAROLLO, M. F. Algumas Questões Sobre a Formação de Professores para Atuar com Alunos Surdo no Contexto da Educação Inclusiva.

IN: **Surdez, Escola e Sociedade**. Orgs. BAGAROLLO, Maria Fernanda; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

RASSI, M. A. C; FONSECA, S. G. **Saberes Docentes e Práticas de Ensino de História na Escola Fundamental e Média**. Saeculum – Revista de História, João Pessoa, jul./dez, 2006, pp. 108 – 124.

SCHMIDT, M. A. A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula. IN: **O Saber Histórico na Sala de Aula**. Org. BITTENCOURT, Circe. 12. Ed., 2º reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

TEIXEIRA, E; OLIVEIRA, I. A. de. Cuidados Éticos na Pesquisa. IN: **Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação**. Orgs. MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. – Belém: EDUEPA, 2010.

ZARTH, P. A. História: Qual Ensino? Qual Conhecimento? IN: **Ensino de História e Educação**. UNIJUÍ, 2004.

O ENSINO DA GEOGRAFIA PARA ALUNOS SURDOS: UM DESAFIO POSSÍVEL

Ederlane Vale Rabelo – UFPA
Herique Heber dos Santos Reis – UFPA

Resumo

O propósito deste texto é fazer algumas reflexões no cenário histórico e social da educação para surdos na perspectiva da educação inclusiva e do ensino de Geografia. A Geografia escolar, em conjunto com as outras disciplinas, contribui, de forma fundamental, para construção pedagógica inclusiva para os diferentes sujeitos, para além do papel conceituador, ela possibilita a compreensão do espaço social em distintas escalas da realidade, instigando a criticidade a partir do meio em que vive e sua relação com o mundo. A educação para surdos é algo que transborda o espaço familiar e escolar (ainda que sejam fundamentais neste processo), o que se discute, de fato, tem como problemática a inclusão dos sujeitos na sociedade em que estão inseridos independente de suas diferenças, considerando suas especificidades e, há um só tempo contemplando sua cidadania, ou seja, seus direitos e deveres como quaisquer outros, direitos estes historicamente negados. A metodologia utilizada se configura como análise qualitativa e compreende a pesquisa bibliográfica, documental e legislativa sobre a temática em questão. Uma investigação um pouco mais profunda sobre o tema nos possibilitou compreender a necessidade de produção e reprodução de metodologias diferenciadas que possam contemplar e articular o conhecimento científico com as especificidades dos sujeitos com deficiência, bem como as realidades socioespaciais em que estão inseridos. Tais metodologias pressupõe uma aproximação dos educadores e educandos, no sentido de buscarem o dominar elementos que fazem parte da cultura surda, tal como a Língua Brasileira de Sinais – Libras, seja qual for a disciplina e ciência desenvolvida, essa aproximação é condição importante para potencializar o ato educativo.

Palavras-chaves: Ensino de Geografia. Alunos Surdos. Educação Inclusiva. Metodologias.

Introdução

O acesso à educação não é uma realidade para a maioria das pessoas em nossa sociedade, seja no sentido quantitativo, a saber, as deficiências estruturais, como a falta de escolas, de professores, merenda escolar, falta de materiais didáticos etc., seja no sentido qualitativo, como a falta de preparo dos professores, ineficácia dos conteúdos no sentido de abranger a diversidade cultural, física e étnica.

Tratando-se da educação para pessoas com deficiência, a qual demanda uma educação inclusiva, isso é, ainda mais evidente com relação à surdez, existe no contexto escolar um sistema perverso que ignora esses alunos, no sentido de não perceber suas verdadeiras necessidades prejudicando o seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, seu desenvolvimento cognitivo e, para além dos muros da escola, na sua relação com o contexto social como um todo, ou seja, transgredindo diretamente a sua cidadania.

Isso advém de muito tempo, sabe-se que na antiguidade as pessoas surdas não eram vistas com bons olhos, eram, inclusive, percebidas como pessoas sem “conhecimento”, pois a expressão maior do conhecimento era a fala, estes eram excluídos das relações sociais, e sob legitimação de leis tinham seus direitos abdicados, ou seja, é um processo de preconceito e segregação histórica

que, sem sombra de dúvidas, contribuiu para o congelamento de avanços que poderiam ocorrer na inserção do surdo na escola e na sociedade de maneira mais contundente.

Ainda hoje, é um desafio pensar na inclusão destes sujeitos na escola, pois ainda que os mesmos tenham sua cidadania legitimada, possuam seus direitos respaldados pela lei e exista sua cultura construída ao longo do tempo, de que adianta se um discente surdo ao chegar à escola e não perceber tudo isso, bem como suas especificidades, sendo valorizados e respeitados? O corpo deste artigo é composto por propostas e apresentações que vão desde a análise da situação da educação para surdos e sua expectativa até as perspectivas da educação para surdos no ensino de geografia, expondo metodologias, técnicas de linguagem, com destaque para Libras, *softwares* etc., artifícios que ao longo da história foram elaborados para contribuir e facilitar a vida e inclusão destes sujeitos dentro da sociedade em que faz parte, ao serem somados a medidas “consciensitivas” para a sociedade como um todo seria de grande valia para amenizar a segregação das pessoas surdas. No entanto, tais artifícios, sobretudo, os de elevado custo econômico são restritos a maioria destes sujeitos e os ouvintes, por pouco conhecerem sobre a cultura dos mesmos, permitem imperar o preconceito historicamente arraigado no seio da nossa sociedade.

O presente trabalho tem por objetivo levantar algumas questões acerca dos parâmetros legislativos pertinentes à visão inclusiva. O ensino da geografia, as principais metodologias e técnicas empregadas pelos docentes, bem como os recursos adotados em sala de aula; e as dificuldades enfrentadas por educandos surdos e educadores no Ensino de Geografia.

Metodologia

A metodologia utilizada se configura como análise qualitativa e compreende a pesquisa bibliográfica, documental e legislativa sobre a temática em questão. Compreendemos que “se há uma característica que constitui a marca dos métodos qualitativos ela é a flexibilidade, principalmente quanto às técnicas de coletas de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita” (MARTINS, 2004, p. 292). Partimos da premissa que o pesquisador deve tentar dar conta das continuidades e descontinuidades (MARRE, 1991), das construções científicas sobre o objeto, ao mesmo tempo intencionando trazer elementos de reflexão para contribuir com o debate e construção novas formas de compreender uma realidade, tendo em vista que “o fazer científico é também um recomeço ao mesmo tempo crítico do passado e criador de novos produtos” (MARRE, 1991, p. 09).

Embora esta pesquisa não contemple uma investigação empírica, nós, como educadores, já nos envolvemos por diversas vezes com experiências educativas em sala de aula com pessoas com deficiência, portanto o referencial teórico, como fio condutor e instrumento metodológico nos possibilita uma investigação dialética entre o objeto de estudo e os conceitos e teorias

analisadas, como um movimento necessário para fugir da “observação imediata, da realidade dada na sensibilidade” (MARRE, 1991, p. 11), mas de referências teóricas e históricas como ponto de partida, jamais cristalizadas em si mesmas, pois como destaca Marre (1991, p. 09) “ninguém parte do nada, mas cada um de nós se insere numa história que já produziu seus frutos científicos como os instrumentos e as técnicas da sua época”. Nesse sentido, utilizamos referenciais que investigaram o objeto de estudo, a temática discutida e conceitos.

Educação inclusiva e legislação educacional

No que tange ao processo histórico de inserção social de pessoas com algum tipo de deficiência física, precisamos entender que ao longo da história, não apenas os surdos, mas todas as pessoas com deficiência enfrentaram dificuldades em adquirir independência e respeito. Foram considerados, por bastante tempo, como seres sem raciocínio e capazes de contaminar o restante da população, em alguns casos condenados à morte ao nascer, como na Grécia.

Matam-se os cães quando estão com raiva; exterminam-se touros bravios (bravo); cortam-se as cabeças das ovelhas enfermas para que as demais não sejam contaminadas; matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos; se nascerem defeituosos e monstruosos afogamo-los não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis (SÊNECA apud SILVA, 1986, p. 128-129).

Na Idade Moderna, um dos primeiros educadores dos surdos é o espanhol Pedro Ponce de León (1520-1584), cujo trabalho consegue desmistificar crenças e posicionamentos preconceituosos. Este inicia uma abordagem oralista como método de aprendizagem – esse método possui por objetivo integralizar a criança surda em uma sociedade ouvinte através da estimulação auditiva. Com os resultados positivos obtidos, sua atuação chega ao conhecimento de Juan Pablo Bonet (1573-1633) que, dentro de sua perspectiva metodológica, contribui para o desenvolvimento de três pilares de educação oralista: o de Jacob Rodrigues Pereire (1715-1780); de Johnn Conrad Amman (1669-1724); e de John Wallis (1616-1703); privilegiando os países de língua de origem latina, os de língua alemã, e as Ilhas Britânicas, respectivamente.

O início do trabalho com sinais como elemento prioritário da educação do surdo ocorreu com Charles Michel de L’Epée (1712-1789), responsável por inaugurar a primeira escola pública para surdos no mundo, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos, em Paris. Seu grande mérito foi ter reconhecido que os surdos possuíam uma língua que servia para propósitos comunicativos (MOURA, 2000).

Na Idade Contemporânea, o trabalho com sinais estava começando a ser realizado em diferentes países da Europa e também nos EUA. Na metade do século XIX, por motivos políticos, o

uso da língua de sinais passa a ser rejeitada em visível retrocesso aos avanços até então conseguidos. Posteriormente, no Congresso de Milão (1880) e, também, no Congresso de Gênova (1892) é aprovado o oralismo como meta primordial para facilitação da alfabetização. Adotando até o método oral puro, utilizando outras formas de propiciar a fala aos surdos, tais como: uso de aparelhos de amplificação sonora individual, aproveitando os resíduos auditivos do sujeito para torná-lo um ouvinte.

Com o passar do tempo, percebe-se que o oralismo não atinge os efeitos esperados com relação à fala em função de não dar conta de todas as necessidades da comunidade surda, e ao longo do século XX, passa a ser questionado.

Com as novas descobertas feitas sobre as línguas de sinais e o descontentamento com os resultados do oralismo, foi desenvolvida nos EUA, na década de 80, a proposta que ficou conhecida como comunicação total, cuja filosofia seria aceitar qualquer forma de comunicação usada, sem discriminar a criança por não dominar a oralidade (MOURA, 2000, p. 59).

Entre os avanços e retrocessos da comunicação total – entende que a comunicação deva ser desenvolvida através da utilização de todos os recursos possíveis (fala, gestos, etc.) –, os surdos voltam a empregar a língua de sinais, entretanto, apesar do reconhecimento de sua língua na abordagem comunicativa, eles começam a exigir o uso da língua de sinais na educação escolar. Na realidade brasileira, a educação dos surdos teve início na época do Império, com a criação do Imperial Instituto de Surdos Mudos, em 1857, atualmente, denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES). A partir da criação do INES, os surdos brasileiros passaram a contar com uma escola especializada para sua educação e tiveram a oportunidade de criar a Língua Brasileira de Sinais (Libras). (CAMPBELL, 2009)

Tão somente em 24 de abril de 2002, com a Lei Federal n. 10.436, é que a língua de sinais é oficializada em todo território nacional. Em 2005, graças à promulgação do Decreto n. 5.626 há a garantia, dentre outros avanços, de uma educação bilíngue, além da presença do intérprete em sala de aula. É nesta perspectiva que a necessidade de uma educação inclusiva se insere. A educação inclusiva é um processo que amplia a inserção de educandos nas instituições de ensino regular nas mais variadas categorias do processo de aprendizagem.

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais,

estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5).

Seguindo numa perspectiva legislativa, a Constituição Brasileira de 1988 em seu Capítulo III – da Educação, da Cultura e do Desporto – Art. n. 205, estabelece a premissa de que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. Assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei n. 9394/96, que garante o processo de inclusão dos educandos surdos no sistema educacional, bem como o atendimento especializado. Os aspectos legais da educação inclusiva no Brasil irão resultar em políticas públicas, com destaque à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essas políticas têm como propósito mudanças no ambiente escolar, tornando-se um meio eficaz no combate a atitudes discriminatórias, propiciando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, base da construção da sociedade inclusiva. À nível Municipal e Estadual, temos as Secretarias de Educação que contam com gerências e divisões inclusivas que disponibilizam capacitação, apoio técnico e pedagógico, acompanhantes pedagógicos e recursos adequados para os professores, como, também, o funcionamento de turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que subsidiam os educadores que ministram aulas na educação regular e complementam a escolarização dos discentes.

Portanto, entende-se que a educação inclusiva, não exclusivamente à criança surda no ensino regular, é um exercício de cidadania e direito, tendo a escola e a sociedade o papel de oferecer um ensino que entenda às limitações do aluno e desenvolva a partir de metodologias e técnicas suas potencialidades.

O ensino de geografia para alunos surdos

É interessante observarmos a relação homem-natureza, as transformações que este executa sobre tal, passando a transformá-la e sofrendo modificações desta. Segundo Andrade (1987) a geografia é a ciência que estuda as relações entre a sociedade e a natureza. Sendo um ser social o homem se desenvolve através das relações sociais estabelecidas e organizadas socialmente. Desse modo, cabe ao homem à progressão da sociedade no diz respeito à transmissão de valores e de conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação cognitiva. Pensar em educação é pensar como ser-espécie da natureza e, ao mesmo tempo, ser múltiplo em suas expressões coletivas, pois a educação é uma prática social, dinâmica como a ciência Geográfica, estas sofreram inúmeras transformações no decorrer dos tempos socialmente construídos.

Deve-se dizer que a educação é a base de inúmeras transformações na sociedade, mas é interessante levarmos em consideração que não há um único modelo de educação, a escola não é

e nem foi o único lugar onde ela pode acontecer, sendo assim, o professor não é o único profissional praticante. Existem diferentes tipos de educação em diversos tipos de sociedades e culturas, a educação existe em cada povo e em cada pessoa, pois ela se apresenta por vezes como um modo de vida de um determinado grupo social. Tal como afirma, Carlos Rodrigues Brandão (2007):

A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz para fora, que sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor (BRANDÃO, 2007, p. 17).

Fazendo uma análise histórica do processo da educação, percebemos que a educação atrelada à escola foi privilégios de poucos, limitando o acesso a alguns por questão de ordem social. Podemos refletir acerca do que Derval (1998) escreve sobre esse processo:

A escola que surge não é a aceitação das ideias e dos ideais vislumbradas por filósofos e pedagogos, é antes o resultado das necessidades econômicas e sócias. O conhecimento ocupava um lugar secundário na escola, ficando a transmissão de valores morais e religiosos e primeiro plano, predominando ainda, o papel da escola como instrumento de solidificação da ordem social (DERVAL, 1998 p. 26).

A educação surge antes da instituição Escola, como hoje conhecemos em seu modelo atual, além disso a escola exerceu e exerce um papel de transmissor de aprendizagem, como saberes e representações fazendo parte da evolução do homem quanto ser social. Mas, é no caráter de ordem escolar que temos o privilégio da ação produtora de conhecimento pedagógico. Assim, entendemos que os conteúdos de ensino foram, historicamente, criados pela própria escola, “na escola e para a escola” (DERVAL, 1998, p. 28)

Ao tratar do conhecimento da história da geografia como disciplina escolar, é preciso pensar sua articulação e seu método de ensino-aprendizado em seu processo dinâmico e contraditório que é a geografia escolar e a geografia acadêmica. Para termos entendimento preciso acerca de pluralidade de métodos devemos levar em consideração a periodização da trajetória da geografia escolar no Brasil iniciando com os pioneiros, na educação que os jesuítas trouxeram. Até a década 1920, período de inserção da geografia nos currículos escolares, depois com as mudanças de uma forma quantitativa a geografia teórica na década de 1960; surgindo, também, a geografia da percepção, geografia ecológica, geografia crítica ou radical em anos posteriores. A educação no Brasil, trazida pelos jesuítas, teve um arcabouço de uma concepção tradicional religiosa, no caso, da filosofia da educação católica; com a utilização da linguagem literária, do latim e do grego, a filosofia e a retórica eram ensinadas nos colégios jesuítas. Ocorreram inúmeras mudanças no que tange a organização e os métodos de ensino, mas é possível observar no decorrer

da história que o conhecimento da ciência geográfica ainda era restrito a instituições públicas e a exploradores, não se tinha um conhecimento amplo do que seria, por exemplo, o território Brasileiro; pois até o momento era focado apenas a descrição e memorização dos acontecimentos de relatos de viajantes, esse fato nos remete ao contexto onde tudo começou século XIX, na Alemanha com Humboldt e Ritter, que definiram princípios de pesquisas e análises baseados no positivismo das ciências Geográfica, os estudos desses dois pioneiros da geografia conferiu-a como ciência descritiva, empírica, de síntese, a contribuição de ambos foram de grande relevância para conferir caráter científico à geografia e a sua inserção acadêmica.

Houve no Brasil a implantação de um colégio Pedro II, no ano de 1837, que se tornou um veículo de difusão do saber oficialmente aceito e seguindo como modelo de escola. Mas o ensino da geografia, segundo Rocha (1996, p.140) permaneceu inalterado em suas características, “de nítida orientação clássica, ou seja, a geografia descritiva, mnemônica, enciclopédica”. É importante salientamos que é no século XX que ocorre a formação da geografia sistematizada, as década de 1920 e 1930 foram um marco na evolução da educação geográfica, pois é nesse período que há a fundação da faculdade de filosofia, letras e ciências humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP), em 1934; dando à geografia subsídios para a formação de uma finalidade escolar com o objetivo de preparar indivíduos em uma sociedade mutável, com as mudanças que deram margens a um movimento que ganhou força nos anos 1930, pois foi a partir do manifesto dos pioneiros da educação nova que houve um esforço na focalização no aluno o processo de aprendizado, onde afirmavam que a escola é um reflexo da sociedade em que ela se insere.

A sociedade muda e com ela emerge a grande necessidade de mudar o currículo escolar para atender o grande número de indivíduos com necessidades diversas de aprendizagem, portanto:

O professor deve munir-se de diferentes linguagens tecnológicas e recursos pedagógicos como projetores, mapas, televisores, maquetes, entre outros, a fim de proporcionar aulas atraentes e criativas de acordo com a realidade da escola e da comunidade. Trabalhar o lúdico e desenvolver atividades criativas que favoreçam o raciocínio espacial pode garantir um maior dinamismo e interação durante as aulas. (SILVEIRA, 2000, p. 19)

A educação inclusiva deve atender a todos e, particularmente, às necessidades dos alunos. Incluir significa que não é qualquer tipo de educação serve, deve-se possibilitar o melhor entendimento sobre sua origem e cultura para que assim possa revitalizá-la e não negá-la. Adaptações de tarefas escolares é de suma importância. Na obra geografia e didática essa parte da coleção “Como bem ensinar” uma coletânea de textos de diversos autores, organizada pelo professor Celso Antunes. Esta objetiva retomar a práticas de ensino e aprendizagem, com

características teórico-metodológicas da geografia, os autores sugerem que deve ocorrer a utilização dos novos recursos tecnológicos no ensino da geografia.

O recurso da tecnologia deve servir como auxiliadora para o ensino da geografia, no bom desempenho do docente, pois essa pode contribuir objetivando maiores realizações no processo de aprendizagem. O professor deve estar atento às constantes mudanças no mundo globalizado se ater a manipular os novos recursos tecnológicos afim de esses lhe servirem de apoio. Porém, esses novos recursos devem ser usados de forma estratégica para facilitar a sistematização dos conteúdos e, assim, direcionar os estudos dos alunos. Afinal, o avanço das novas tecnologias é um desafio para o docente, pensar em novas metodologias.

É sempre um desafio pensar acerca de métodos e técnicas para a educação inclusiva, porém essas são de extrema importante para o ensino da ciência geografia, tanto para as séries iniciais como outras mais avançadas. Abaixo, listamos uma série de sugestões que podem subsidiar o professor em sala de aula nos conteúdos que o mesmo repassará. Bem sabemos das dificuldades dos professores em repassar o conhecimento, pensar nessa realidade, requer uma formação necessária, estratégias de ensino, planejamento didático, não apenas, é preciso gostar do que se faz.

No primeiro momento nos vem a seguinte indagação: como levar para as salas de aula conceitos geográficos na educação inclusiva? Esses podem ser feitos de diferentes maneiras, os recursos visuais são um bom caminho para abarcar as realidades desses alunos. Os recursos visuais como formas grandes, cores fortes, imagem e animação facilitam a percepção dos estudantes surdos, além de tornar a aula mais atrativa e interessante também para os ouvintes. (PENA; SAMPAIO, 2008). O computador é um recurso interessante e livros didáticos de Geografia que acompanhem CD-ROM ilustrativo são ótimos como apoio ao professor. Por meio de Datashow, cartazes, painéis, TV ou cinema mudo. Poderão ser utilizados murais com cartazes no qual são explorados os conteúdos a serem trabalhados que pode ser confeccionado pelos próprios estudantes. Trabalhar com mapas, imagens, textos, amostras de rochas, minerais, solos, água, globo terrestre é uma boa opção.

Não podemos esquecer o antigo quadro de giz, também, é fundamental para orientar o entendimento dos estudantes surdos e ouvintes. Já que estamos na era digital, é importante fazer uso de jogos eletrônicos que abordem as temáticas relacionadas aos conteúdos das disciplinas, como urbano-cidade, campo, agricultura dentre outras. Além disto, o trabalho com maquetes “essenciais no trabalho com estudantes cegos ou com baixa visão, pode ser muito satisfatório, principalmente porque a geografia deve preocupar-se com o espaço nas suas multidimensões”. (SAMPAIO *et al*, 2011. p. 33).

A geografia é uma ciência ou disciplina em que é possível a utilização de variados recursos de ensino devido a sua intrínseca relação da explicação com a aparência (formas e movimentos) das realidades. Isso acaba sendo desvantagem na medida em que a aparência é só uma das manifestações dos processos e podem as realidades ser reduzidas ou generalizadas a essas expressões. Como o espaço é diverso em seus aspectos culturais, ambientais, políticos, econômicos e sociais, o seu ensino deve tentar abarcar essa diversidade. Mesmo que seja barreira significativa a inexistência de termos em geografia em Libras, o professor deve elaborar, juntamente, com o intérprete essa língua para que o aluno surdo desenvolva habilidades na identificação, explicação e soluções (quando necessárias) dos fenômenos sejam em Libras ou português.

Para facilitar isso é interessante a elaboração de materiais didáticos como dicionário de geografia para surdos contendo figura, identificação e explicação em Libras e português. Podendo ser em forma de caderno e em cartazes espalhados nas salas, casas dos alunos ou mesmo no bairro e espaços de vivência. Sendo ímpar o trabalho de ensino com/para a geografia do aluno, para que este associe o conteúdo com sua realidade e é uma maneira de difundir a cultura e língua das pessoas surdas pois precisarão do envolvimento da escola, amigos, etc. Isso ocorre com trabalhos de campo (depois do devido ensino teórico) em espaços estratégicos (contenham importância histórica e geográfica), acompanhado do intérprete (mas sempre que possível o professor deve utilizar Libras) e familiares.

Ainda em relação ao material didático, é importante a construção de maquetes (se possível com os alunos surdos) que não apenas mostrem a forma, mas contemplem os processos ou movimentos dos fenômenos, por exemplo, expor a encosta e, também, a possibilidade de erosão. Outro recurso imprescindível hoje é a informática e suas múltiplas possibilidades. Assim o uso de animações interativas bilíngues permite informação e o uso desta pelos alunos. Atividades com vídeos, charges, fotos. Conversas pela internet (como teleconferência) com alunos de outros lugares, em Libras sobre assuntos de geografia. É interessante desenvolver programas de geoprocessamento em Libras e português que expliquem as operações permitindo maior interação dos surdos com essas ferramentas.

Desenvolver atividades com os alunos é importante como maneira de fixação e reflexão dos conhecimentos, nesse sentido é notória a geografia comparada, ou seja, através de duas paisagens (por meio de fotos, vídeos, desenhos, etc.) identificar e explicar as diferenças e semelhanças desses espaços, em grupo, discutindo em Libras (fomentando a aprendizagem desta entre os ouvintes, no caso da escola comum). Depois expor as conclusões do grupo em Libras para os demais grupos e formular síntese em português como exercício de escrita. Podendo ser atividade complementar ao campo.

O professor pode ter atitudes que parecendo simples, ocasionam grandes resultados. Comunicar ao intérprete o conteúdo da aula com antecedência, elaborando as estratégias de ensino para o surdo; sempre se capacitar em Libras para melhor comunicação e ensino; manter boa relação com os alunos surdos para que eles tenham maior segurança, professor não usar bigode; professores utilizarem mais expressões corporais (semelhantes aos sinais de LIBRAS); aproximação com as famílias e comunidade e cultura surda; participar dos debates da inclusão dos surdos, assim como desenvolver projetos (pesquisa, ensino e extensão) na/geografia para eles; contribuir no Atendimento Educacional Especializado, na elaboração das didáticas, currículos, ações no bairro, fomentarem o contato de alunos surdos, familiares, autoridades, comunidade surda, etc. para o aluno perceber e se inserir nos seus contextos geográficos e ter suas capacidades de atuação desenvolvida.

Considerações finais

Considerar o ensino de geografia para surdos é concebê-lo num debate mais amplo, que é da inclusão. É imprescindível o que a geografia ou saber geográfico pode contribuir para a comunidade surda na medida em que é a ciência que trata do espaço e eles estão inseridos em espacialidades e temporalidades que exigem o conhecimento sobre os distintos territórios. Mas para o desenvolvimento das habilidades de práticas e saberes espaciais é fundamental o empenho dos que estão envolvidos com a educação, em especial dos professores de geografia em projetos que construam materiais didáticos, atividades em sala, escola e comunidade que seja bilíngue, criar maneiras interativas usando a informática ou ferramentas locais que conectem imagens, definições, explicações e soluções dos variados fenômenos de distintos lugares.

É importante ainda, atentar-se às estratégias e maneiras formais que o Estado impõe à inclusão, podendo, juntamente, com a comunidade surda participar desse processo, além de outros agentes como a Universidade, familiares ou qualquer um que seja interessado e esteja disposto a causa. O importante é manter a ideia e prática da educação que abarque a todos e que seja de qualidade para desenvolver e possibilitar as capacidades humanas e melhorar os padrões e qualidades de vidas da população.

Referências

- ANDRADE, Manuel Correa de. **Geografia, Ciência da sociedade: Uma introdução à análise do pensamento geográfico.** São Paulo. Atlas, 1987.
- BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento.** POA: Artmed, 2001.
- BRABANT, Jean-Michel. Crise da Geografia, Crise da Escola. In: OLIVEIRA, Ariovaldo (org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 2012.
- BRANDÃO, C.R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007 (Coleção Primeiros Passos: 20). Capítulos I, II e III.

DAMÁZIO, Mirlene. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez SEESP / SEED / MEC Brasília/DF** – 2007.

DELVAL, Juan. **Crescer e Pensar**. POA: Artmed, 1998.

Form@re. **Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina**, v. 1, n. 1, p. 80-106, jul. / dez. 2013.

História da Educação de Surdos Legendado, disponível em: <http://cascursolibrasgoias.blogspot.com.br/> e <https://www.youtube.com/watch?v=NiLMQ7cj7eU>

MARRE, J. A. L. **A construção do objeto científico na investigação empírica**. Cascavel: Seminário de Pesquisa do Oeste do Paraná – UNIOESTE, 1991. (Digitado)

MARTINS, Heloisa Helena T, de Sousa. Metodologia Qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**, São Paulo V. 30, Nº 2, p. 289 – 300, maio/agosto. 2004.

ROCHA, G. O. R. Trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro K38<7-395Z>. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1996.

SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo & SAMPAIO, Antônio Carlos Freire (Orgs.). **Ler o mundo com as mãos e ouvir com os olhos: Reflexões sobre o Ensino de Geografia em tempos de inclusão**. Uberaba-MG: ed. Vitória, 2011. 292p.

SILVA, J. de S. Redes Sociopedagógicas: uma resposta às violências urbanas. In: PONTUSCHKA, N. N. & OLIVEIRA, A. U. de. **Geografia em perspectiva**. São Paulo: ed. Contexto, 2002.

SILVA, J. L. B. da. O Que Está Acontecendo com o Ensino de Geografia? Primeiras impressões. In: PONTUSCHKA, N. N. & OLIVEIRA, A. U. de. **Geografia em perspectiva**. São Paulo: ed. Contexto, 2002.

SILVEIRA, M. G. **O Processo De Ensino-Aprendizagem De Geografia e a Prática Pedagógica Nas Séries Iniciais: Uma Investigação na Escola de Educação Básica Princesa Isabel – Morro da Fumaça/Sc**. 2007. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Geografia Com Ênfase em Estudos Regionais) - Curso De Pós-Graduação, Universidade Do Extremo Sul Catarinense – Unesc, Criciúma, 2007.

SOUZA, T. T.; PEZZATO, J. P. **A Geografia Escolar No Brasil**, de 1546 a década de 1960. IGODOY, P. R. T de (org.). História do pensamento geográfico e epistemologia em geografia. São Paulo: CULTURA ACADÊMICA, 2010.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: A TESSITURA NO ESTÁGIO ACADÊMICO EM PROL DA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PCDS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PA

Gleicilene Ferreira Monteiro – UFPA
Waldma Maíra Menezes de Oliveira – UFPA

Resumo

O presente estudo apresenta os relatos das atividades desenvolvidas e observadas durante o período de estágio exigido no Curso de Licenciatura Ciências Naturais da Universidade Federal do Pará, realizado em uma Escola de Ensino Regular na Cidade de Cametá/Pa. O trabalho teve como objetivo relatar as práticas pedagógicas na regência de uma estagiária, do curso Ciências Naturais da UFPA/Cametá, utilizadas com a turma de alunos com deficiência. A regência tratou o desafio de ensinar sobre o sistema solar em uma turma do 6º ano do ensino fundamental, em que se tinham quatro alunos PcD's, entre eles: 2 Deficientes Visuais (cegueira e baixa visão), 01 Deficiente auditivo e 01 com múltiplas deficiências. O procedimento metodológico utilizado no desenvolvimento da pesquisa se caracterizou em um relato de experiência Assim, o artigo vem relatar os desafios encontrados pelo professor da classe para trabalhar em uma sala de aula com alunos com diferentes deficiências, em que esse profissional enfrenta barreiras comunicacionais com a aluna surda, pois a escola não possui em seu quadro de funcionários o tradutor/intérprete de Libras, somando-se a isso, destaca-se a ausência de fluência em Libras do professor.

Palavras-chave: Alunos deficientes. Estágio. Formação de Professores.

Introdução

O referido trabalho é resultado da disciplina estágio supervisionado II, referente ao 5º semestre, na grade curricular do curso de licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal do Pará (UFA). A disciplina apresentou uma carga horária de 102 horas, 72 horas de observação da prática do professor em sala de aula e um período de regência.

O estágio é um pequeno ensaio para o discente se preparar para seu futuro na nobre missão da docência. Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 153) “o estágio é o eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia-a-dia”.

Na Lei nº 11.788, Brasil (2008), § 2º “O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”. Este é um momento crucial para a formação do graduando, pois ali ele vai adquirir experiências, melhor conhecimento da sua área de atuação, formular seus conceitos de forma crítica sobre sua função enquanto educador e conhecer a realidade do ambiente escolar, em que ele vai se deparar com os inúmeros desafios encontrados pelos docentes e se deparar com a realidade nua e crua das escolas públicas como no caso do referido estágio.

O estágio pode servir de espaço para uma simples prática do “como fazer”, pode ser considerada como “imitação de modelos”, “instrumentalização técnica”. (PIMENTA, LIMA, 2004).

Esse momento permitirá ao estagiário avaliar a atuação do profissional, detectar possíveis problemáticas e tentar encontrar prováveis soluções para não cometer os mesmos equívocos e ser um profissional que trabalhe seus saberes adequando com a realidade da Escola e dos alunos.

O referido trabalho foi desenvolvido com base nas observações realizadas na E.M.E.F Raimunda de Lima Barros, na cidade de Cametá-PA, no ensino fundamental maior do 5º ao 9º ano, cujo objetivo foi relatar as práticas pedagógica de uma estagiária, do curso Ciências Naturais da UFPA/Cametá, utilizadas com a turma de alunos ditos normais e deficientes. As considerações aqui descritas são os resultados obtidos durante as 72 horas do estágio.

A escola foi escolhida por duas razões: 1- Ser próximo da residência da estagiária, permitindo assim a dedicação total ao estágio; 2- Contar no seu quadro de alunos Pessoas com Deficiência – PcD. Para tanto, o objetivo deste trabalho é descrever as experiências observadas, vivenciadas e desenvolvidas no estágio do ensino fundamental maior do 5º ao 9º ano em uma sala inclusiva.

Metodologia

O procedimento metodológico utilizado no desenvolvimento da pesquisa se caracterizou em um relato de experiência. O relato de experiência é um texto que descreve precisamente uma dada experiência que possa contribuir de forma relevante para sua área de atuação, traz as motivações ou metodologias para as ações tomadas na situação e as considerações/impressões que a vivência trouxe àquele (a) que a viveu.

Assim, o relato é feito de modo contextualizado, com objetividade e aporte teórico. A construção do relato de experiência ocorreu a partir do estágio na E.M.E.F Raimunda de Lima Barros, na cidade de Cametá-PA, no ensino fundamental maior do 5º ao 9º ano.

Foi realizado, a priori, uma observação nas aulas de ciências visando identificar as práticas pedagógicas do professor na sala de aula e como ele contribui no processo de aprendizado de seus educandos. Nesse período de observação, encontrou-se uma sala de aula que possuía três PcD's, sendo um deficiente auditivo - DA, um deficiente visual - DV e um com múltiplas deficiências - DM. Desde então, a observação nessa sala aconteceu de forma mais atenciosa.

Percebe-se que os alunos estão na sala de aula, mas não tem um atendimento educacional especializado. Infelizmente, na maioria desses casos, o aluno surdo é tratado como se fosse ouvinte, devendo acompanhar os conteúdos preparados para ouvintes sem que qualquer condição especial seja propiciada para sua aprendizagem. (SILVA; PEREIRA, 2003, apud LACERDA; ALBRES (2013, p. 67).

De acordo com Lacerda; Albres (2013) há uma contradição a ser discutida; na escola encontra-se devidamente matriculada e assistindo aula uma aluna surda, fluente em Língua

Brasileira de Sinais (Libras), uma língua visual-espacial utilizada naturalmente em comunidades surdas brasileiras, permitindo expressar sentimentos, ideias, ações e qualquer conceito e/ou significado para estabelecer interações entre sujeitos, porém, em algumas escolas não possuem intérprete e nem instrutor de Libras, o que dificulta muito a aprendizagem dos alunos surdos, mesmo a presença desse profissional sendo obrigatório, de acordo com a lei 10.436/2002 e no decreto 5.626/2005, mais, precisamente, no capítulo 04, Art. 14

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. (BRASIL, 2002)

Enquanto a escola tenta trazer esse profissional para dentro da sala de aula, os professores e demais profissionais buscam de todas as formas possíveis, dentro de suas possibilidades, receber esses alunos e atendê-los da melhor forma possível, e isso está estampado em seu PPP

A clientela conta com 26 alunos deficientes, e a escola busca timidamente a inclusão escolar, por estar pautado na lei e por acreditar que a inclusão é possível, porém, faltam nos estrutura, equipe pedagógica inclusiva, formação profissional específica, apoio da família, entre outros entraves existentes, que faz com que a inclusão escolar caminhe em passos lentos. (PPP, 2017, p. 25).

A prova disso é que em seu alunado, especificamente, na turma do 6º ano, encontram-se devidamente matriculados 3 alunos com deficiência, sendo eles: 1 aluno Deficiências Múltiplas – DM que, 1 aluno com Deficiência Auditiva – DA e 02 Deficientes Visuais – DV

Regência

Mesmo não tendo formação específica (instrutor e intérprete de libras), mas tendo uma noção acerca da Língua Brasileira de Sinais – Libras, pelo fato da estagiária ser bolsista da Divisão de Inclusão Educacional – DIE da UFPA/Cametá e pesquisadora do Grupo de Estudos Surdos da Amazônia Tocantina – GESAT, isso lhe propiciou momentos de aprendizagem da língua e contato com pessoas surdas, possibilitando o diálogo face a face com a educanda surda da Escola. Daí surgiu o interesse e a justificativa da escolha da turma para a regência posto a necessidade da aluna e da própria escola. A turma escolhida foi o 6º ano (C) que tem 04 alunos PcD's, 2 DV, 1 DA e 1 DM.

O desenvolvimento da aula se deu da seguinte maneira: A estagiária levou um vídeo animado, em que os personagens eram os próprios planetas, eles davam suas características, os que os diferenciavam um dos outros, e se apresentavam de acordo com sua disposição na órbita.

O vídeo continha áudio e era legendado, com tamanho de fonte considerado, a acústica da sala é boa e a estagiária após o vídeo ainda fez comentários explicando algumas coisas, para ficar mais fácil para os alunos com DV entender. As imagens e animações dos vídeos possibilitavam boa compreensão da aluna surda somando com sinalizações da estagiária. O vídeo conseguiu suprir as necessidades da educanda com DM, pelo fato de ser legendado, ter áudio e imagens boas.

O desenvolvimento da atividade aconteceu de duas formas: escrita e oralizada. Consistia em os alunos saberem identificar cada planeta, nomeá-los e descrever suas principais características. A aluna surda respondeu as atividades, escrevendo embaixo das imagens dos planetas seus respectivos nomes, juntos com os demais alunos e a aluna cega junto com a DM respondiam as perguntas oralizada pela professora que as acompanha.

As práticas educativas devem ser moldadas de acordo com as especificidades da turma, pensando no desenvolvimento cognitivo dos alunos, e em favor deles, não apenas ser dado como processo depositário de informações que por vezes torna-se cansativo e não proveitoso (FREIRE, 1996).

Para Borges (1997), os professores de ciências, tanto de nível fundamental como de nível médio, em geral, acreditam que o ensino poderia ser muito melhorado com a introdução de aulas práticas. Então, quando se utiliza algo novo com os alunos, por mais simples que seja, mais que consiga alcançar os objetivos da aula proposto, os alunos prestam mais atenção. Pois, eles conseguem se envolver, e perceber na prática o que eles estão vendo na teoria, e o ensino não se torna apenas algo abstrato, mais algo concreto.

Nas aulas de ciências, deve-se fazer usos de metodologias que favoreçam o aluno surdo e, também, o ouvinte, como: imagens, recursos visuais, jogos, filmes com legenda e etc para tornar a aula mais atrativa, prazerosa e participativa. Conforme Oliveira (2013),

No caso da educação de educandos surdos não é diferente, as metodologias tomam um papel de extrema importância, principalmente quando se considera a necessidade de utilizar-se a Língua Brasileira de Sinais, que é uma língua visual-espacial articulada através das mãos, das expressões faciais e do corpo é uma língua percebida pelos olhos, por isso, se faz necessário o uso de imagens coloridas, de diálogos, jogos entre outros recursos. Assim, a Libras, por ser de fácil acesso aos surdos, tem uma função extremamente importante que é a de comunicação e a de suporte linguístico para a estrutura do pensamento. (OLIVEIRA, 2013, p. 486)

Neste caso, a aula de ciência deve estar atrelada ao interesse do aluno, a utilização da Língua Brasileira de Sinais e as metodologias flexíveis, já que, segundo a autora, “a aprendizagem só dará de maneira efetiva e satisfatória, se os usos das metodologias adotadas no ensino estiverem de acordo com as necessidades dos educandos surdos, em ordem psíquica, social, afetiva, linguística e cognitiva”. (OLIVEIRA, 2013, p. 495)

Considerações finais

Com um simples vídeo animado, conseguiu-se, timidamente, envolver todos os alunos da classe na aula que estava sendo ministrada, respeitando as dificuldades de cada aluno, sem deixá-los de lado ou fazer com que eles se sentissem excluídos do contexto escolar. Isso mostra que não precisa de grandes inovações ou recursos tecnológicos para tentar fazer com que a inclusão de fato aconteça, considerando os recursos oferecidos pela escola.

De acordo com Oliveira (2015) a “educação inclusiva traz em sua essência a convivência de sujeitos plurais em um ambiente educativo, em que partindo da diferença como alteridade os sujeitos com ou sem deficiência possam aprender e construir suas identidades através do encontro dialógico, amoroso e afetivo”. (OLIVEIRA, 2015, p. 181). Desse modo, percebeu-se que a regência atendeu as particularidades de cada alunado, respeitando e valorizando suas potencialidades.

Faz-se necessário frisar os entraves relacionados a aprendizagem da educanda, soma-se, ainda, a dificuldade na comunicação da aluna com os próprios alunos da sua classe e com os demais profissionais da escola, pois eles não têm domínio da língua de sinais, na qual a educanda surda é fluente.

Amorin; Costa; Walker (2015 p. 2) defendem que a inclusão “é uma conquista que exige muito estudo, trabalho e dedicação de todos os envolvidos no processo: aluno surdo e ouvinte, família, professores, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais e demais elementos da escola”. Entende-se, que esse processo não se dá de maneira que queríamos, envolve a preocupação da escola em se preparar para atender esse aluno, capacitar os profissionais, a aceitação dos familiares, da comunidade na qual essa pessoa vive.

O processo de inclusão vai além de matricular um aluno surdo na escola e colocá-lo em uma sala de ensino regular, é preciso que ela ultrapasse os quatro cantos da sala de aula, é garantido por lei que a escola ou qualquer espaço público tenha um intérprete/instrutor de Libras quando em seu quadro de alunos (no caso a escola) tenha um DV. Para além, não é obrigação do professor de qualquer outra disciplina sinalizar, contrapondo que a maioria desses profissionais não sabe libras, então há uma lacuna no processo de aprendizagem da pessoa surda. Os alunos com deficiência não precisam se adaptar para serem aceitos, são espaços em que eles estão inseridos que não estão capacitados para recebê-los.

Referências

- AMORIN, Maria Ivaneide D. de Azevedo; COSTA, Sílvia Maria da S. Morais. **A inclusão do aluno surdo na rede regular de ensino**, 2015.
- BORGES, A. T. **O Papel do laboratório no ensino de Ciências**. I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. 1. , I ENPEC. Águas de Lindóia: ABRAPEC, 1997.

BRASIL, Presidência da República, casa civil. **Decreto nº 5.626**, de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de abril de 2002. www.planalta.gov.br/ccivil_03_ato2004-2006/2005/decreto/d56-39K. acesso em 24 de Agosto de 2018.

BRASIL, Presidência da República, casa civil. **LEI Nº 11.788**, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008. Acesso em 24 de Agosto de 2018.

FERNANDES, Sueli. **Apostila do curso de pós-graduação Educação Bilíngue para surdos**. Paraná: Ipê, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

Guia Legal – Portador de Deficiência Visual. Mesa da Câmara dos Deputados, 52ª Legislatura – 2ª Sessão Legislativa 2004. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/inclusao-social-e-equidade/acessibilidade/pdfs>. Acesso em: 13/09/2018.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental**: refletindo sobre limites e possibilidades. In: Letramento e Minorias. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; ALBRES, Neiva de Aquino. **Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo**. São Paulo, 2013, p.65-80.

MAGALHÃES, Fábio Gonçalves de Lima. **O PAPEL DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA SALA DE AULA INCLUSIVA**.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Dificuldades acentuadas de aprendizagem**. Deficiência múltipla. Brasília 2006, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciamultipla.pdf>. Acesso em 13/09/2018.

OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de. A IMPOTÊNCIA DAS METODOLOGIAS NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS SURDOS. In: XII Congresso Internacional e XVIII **Seminário Nacional do INES Educação de Surdos em Países de Língua Portuguesa Rio de Janeiro**: INES, Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico, 2013. (p. 483-496).

OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de. **Representações Sociais de educandos surdos sobre a atuação do Intérprete Educacional no Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará. Belém, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

Projeto Político Pedagógico – PPP. Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimunda da Silva Barros ano de 2017.

REFLEXÕES ACERCA DO LIVRO “SURDEZ E EDUCAÇÃO”: O OLHAR SOBRE O SURDO NO AMBITO CLÍNICO-REABILITADOR AO SOCIOANTROPOLÓGICO .

Bianca Moreira de Sousa – UFPA
Rondynell Lopes de Leão – UFPA
Waldma Maíra Menezes de Oliveira – UFPA

Resumo

O presente estudo bibliográfico apresenta algumas reflexões levantadas no livro “Surdez e Educação” de Maura Corcine Lopes (2007). Para tanto, o trabalho pretende responder a seguinte problemática: Qual a contribuição da obra Surdez e Educação no campo dos estudos surdos? A metodologia do trabalho é de caráter qualitativo e descritivo fundamentado em um estudo bibliográfico da referida obra. Além desta produção, utilizou-se como aporte teórico Brasil (2002, 2005) e Freire (1993). Como resultado, obtive-se a contextualização das etapas e modelos de ensino para surdos e surdas e caracterizando-os a partir da historicidade. A autora fundamenta a oralidade, como uma tentativa frustrante para que sujeitos surdos falassem, o bilinguismo que é uma proposta de educação de surdos que possibilita o acesso dessas pessoas a duas línguas, a língua de sinais (L1) e a língua portuguesa e a com como L2 na modalidade escrita. Somando-se a isso, a autora conceitua identidade e comunidade surda e afirma o caráter político de ambas. Por fim, destaca-se que a obra “Surdez e Educação” é de fundamental importância para o objeto da Surdez, posto que problematiza as concepções e representações sociais sobre a pessoa surda no âmbito da normalidade/clínico-reabilitador, legal e socioantropológico, além de: apresentar o percurso histórico da surdez e da Libras e as filosofias educacionais no campo da surdez.

Palavras-chave: Surdez. Comunicação. Libras. Identidade.

Introdução

Os processos de formação e apropriação do conhecimento, sejam eles quais forem, necessitam de uma interação entre sujeitos e sujeitos, sujeitos e objetos. A comunicação é a chave para que o processo de ensino e aprendizagem se concretize, independente do espaço, faz-se necessário entender e ser entendido, de modo que haja uma equidade no acesso as formas de comunicação. E esse fazer coletivo se dá na troca e no envolvimento dos sujeitos, no qual as ideias e posicionamentos se respeitam em uma reciprocidade dos conhecimentos. A respeito, Freire (1983) declara:

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário. Esta coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação. (FREIRE, 1983, p. 45)

Portanto, é imprescindível que no caso dos surdos, seja democratizado o acesso à língua deles, permitindo que ilustrem a identidade surda, garantindo a comunicação entre os semelhantes e sua inserção na comunidade que pertence. Desmitificando a incapacidade desses sujeitos em se

comunicar e serem comunicados. Repensando as formas de comunicação entre surdo-surdas e surdos-ouvintes. Inserir-los no processo de ensino e aprendizagem, garantindo as suas especificidades, desconstruindo a visão da incapacidade que a sociedade julga ser a característica dos surdos. Entretanto, para esta análise é importante conhecer o processo histórico cultural da comunicação de surdos, analisando em cada etapa a inclusão, como ela foi ressignificada ao longo tempo, quebrando tabus e garantindo a liberdade e participação destes na construção.

Assim, a presente pesquisa bibliográfica visa apresentar as reflexões do livro “Surdez e Educação”, da autora Maura Corcini Lopes (2007), tentando identificar as perspectivas educacionais levantadas pela autora para os sujeitos surdos.

Reflexões sobre o livro “Surdez e Educação”

A autora inicia o texto problematizando a necessidade de construção de outro olhar sob o tratamento dado aos surdos, apresentando como objeto de análise a visão dos próprios sujeitos surdos sobre a sua realidade, desmistificando a surdez como a ausência de algo. Caracterizando e exemplificando os tipos de educação destinados a estes sujeitos ao longo da história.

Os primeiros a terem acesso aos ensinamentos para surdos foram filhos de nobres, submetidos à oralidade. Eram obrigados as tentativas frustrantes de fala, enquanto a língua de sinais era marginalizada e sofria forte repressão nas instituições de ensino e pelos educadores que defendiam. Obrigavam a trabalhar a fala e se enquadrar na categoria de ouvintes, o que é impossível. Então, criou-se a comunicação total, feita pelo diálogo a respeito da importância do surdo com a aceitação de vários recursos comunicativos com a finalidade de ensinar a língua majoritária e promover a comunicação, rompendo com a ideia de que surdos tem que aprender como ouvinte. Em seguida, surge o bilinguismo que é, basicamente, uma proposta de educação de surdos que possibilita o acesso dessas pessoas a duas línguas, a língua portuguesa e a língua de sinais.

É necessário que o surdo assuma sua identidade surda e se aproprie da língua de sinais oficial e que estejam inseridos nas instituições de ensino. Com a fundação da primeira escola de surdos, no ano de 1760, em Paris, em que L’Epeé busca, dentro de uma perspectiva cultural, ensinar sinais que representassem objetos, através de desenho para que surdos compreendessem as ações e por meio desses ensinamentos fossem replicadores desse ensino e, assim, aumentassem a resistência surda, dando visibilidade a essa categoria. No ano de 1857, surgiu a primeira escola para surdos no Brasil, fundada a partir da influência direta do instituto de Paris na cidade do Rio de Janeiro. Antigamente, a maioria dos sujeitos surdos viviam no isolamento de suas casas, pois os pais tinham receio de mandar seus filhos para as instituições de ensino com medo de represálias e preconceito. A educação de surdos era vista de forma misteriosa, mas com o tempo isso foi

quebrado e passou a ser considerada como um modo de resistência desses sujeitos no campo da educação. Para a autora

o bilinguismo se dá como uma das melhores formas de comunicação para os sujeitos surdos, pois preza pela valorização e respeito, permitindo que estes assumam sua identidade surda, facilitando o processo de auto reconhecimento e de aceitação do próprio sujeito e dos indivíduos que lhe cercam. Pois permiti com que os surdos tenham o reconhecimento de sua língua dentro da comunidade surda e dentro da comunidade que está inserido.(LOPES, 2007, p. 66-65)

Destaca que o bilinguismo pode proporcionar uma melhor aprendizagem e que os processos de ensino devem ser iniciados desde a infância. O momento em que o surdo se insere e passa a ter conhecimento a respeito da língua de sinais esse sujeito ocupa espaços dentro da sociedade, deixando de ser um prisioneiro de si e tendo autonomia para reivindicar por sua liberdade. O surdo precisa está inserido na sociedade com equidade, semelhante dos ditos “sujeitos normais” e quebrar a ideia que é citada em um trecho do texto “o surdo não tem o que dizer” é visto como um estrangeiro. (GÓES, 1996)

Lopes (2007), segue ressaltando que é imprescindível que a Língua Brasileira de Sinais, além de ser reconhecida, como é oficialmente, precisa ser incorporada nas escolas de surdos e nas convencionais, pois é um instrumento na manutenção da comunidade surda que tem sido lesada por associações médicas, fonoaudiologia, psicologia, escolas e instituições de ensino e de correção de voz. Enfatiza, também, a diferença entre escola de surdos, que se fundamenta na pedagogia que permite o surdo assumir sua identidade e se instrumentalizar na luta pela conquista e acesso a direitos e a escola especial que reforça a ideia do surdo como ouvinte e não possibilita que ele/ela possa se reconhecer enquanto tal.

Alerta ainda sobre as pedagogias que se pautam pela unidade e nem reconhecem as singularidades dos sujeitos surdos. Destacando que a problemática não está na diferença entre ser surdo ou não, mas na necessidade de uma língua que possa permitir a comunicação entre os sujeitos semelhantes. Desconstruindo a abordagem do senso comum que, geralmente, caracteriza sujeitos surdos como inválido ou coitadinho.

Lança mão também do termo “invenção surda” do autor Carlos Skliar (2004, p. 9), que permite uma análise da diferença de surdo-surdas a partir de outro lugar e apresenta alguns conceitos de comunidade, como sentimento de pertença, comunhão, partilha identidade e dentre outros.

Destaca a comunidade como espaço homogeneizado, no qual a forma de pensar, as ações, os valores de um determinado coletivo são incorporadas por todos aqueles que o compõe e que a apropriação deste termo como espaço de luta política oculta as diferenças quando

reconhece a necessidade de uma identidade comum ou forja uma exaltação as diferenças individuais em torno do ser ou sentir-se surdo/surda. O que necessitaria de explicação é: ser ou sentir-se surdo ou surda, não se sabe se a autora não se debruçar nessa caracterização ou se o recorte da obra não permitiu essa compreensão. Ainda no debate sobre a comunidade, Lopes (2007) faz referência a mesmidade e homogeneidade, colaborando com Bauman (2003), quando afirma que a comunidade aparentemente é espaço de calma, mas que é ameaçado por problemas externos e internos, o que exige uma vigilância constante no “aconchego da comunidade”, como ressalva a autora.

Em seguida, aponta que participar de uma comunidade surda é partilhar uma forma de comunicação, uma língua específica que une os indivíduos e que tira eles da monotonia quando os coloca frente às tensões ocasionadas pela coletividade. E mesmo ressaltando os limites e as problemáticas da comunidade, a reconhece por meio legal a importância na luta por políticas dos surdo/surdas. Que se orienta a partir da luta pelo direito de terem uma língua própria, da auto declaração e reconhecimento de surdos, da necessidade de filosofias educacionais voltadas para o ensino de surdos, a identificação de famílias surdas para que possam ser inseridos aos pares de surdos, de terem intérpretes em todos os espaços de socialização, tantos nos seus espaços como nos públicos, sem que necessitem solicitar com antecedência.

Ao analisar os elementos apresentados é importante problematizar algumas questões: primeiro como os sujeitos surdos farão o auto reconhecimento e declaração de surdos se para muitos destes é negado o direito de “Ser surdo”? E este sendo negado, por que a escolarização reivindicada é apenas para novas gerações?

Conclusão

A autora traz uma reflexão de como se deu a educação voltada para os surdos no decorrer da história. As metodologias usadas reafirmam a importância da organização desse grupo e da criação de uma língua de comunicação própria dos sujeitos surdos. Chama a atenção para forma que tratam os mesmos, tentando lhe impor a oralidade. Traz uma análise de como esta sendo trabalhada a educação em sala de aula com esse público e a necessidade da escuta e olhar sensível aos mesmos. Pois os sujeitos surdos não devem ser vistos como incapazes ou como um sujeito ouvinte, mas como uma comunidade que necessita de um ensino que respeite a sua identidade cultural como preza a comunicação total.

Por fim, destaca-se que a obra “Surdez e Educação” é de fundamental importância para o objeto da Surdez, posto que problematiza as concepções e representações sociais sobre a pessoa surda no âmbito da normalidade/clínico-reabilitador, legal e socioantropológico, além de:

apresentar o percurso histórico da surdez e da Libras e as filosofias educacionais no campo da surdez.

Referência

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Temas & Educação; 5)

Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2263296/mod_resource/content/1/Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20o%20Ensaio%20Acad%C3%AAmico%20IEB.pdf>. Acesso em 10.09.2018