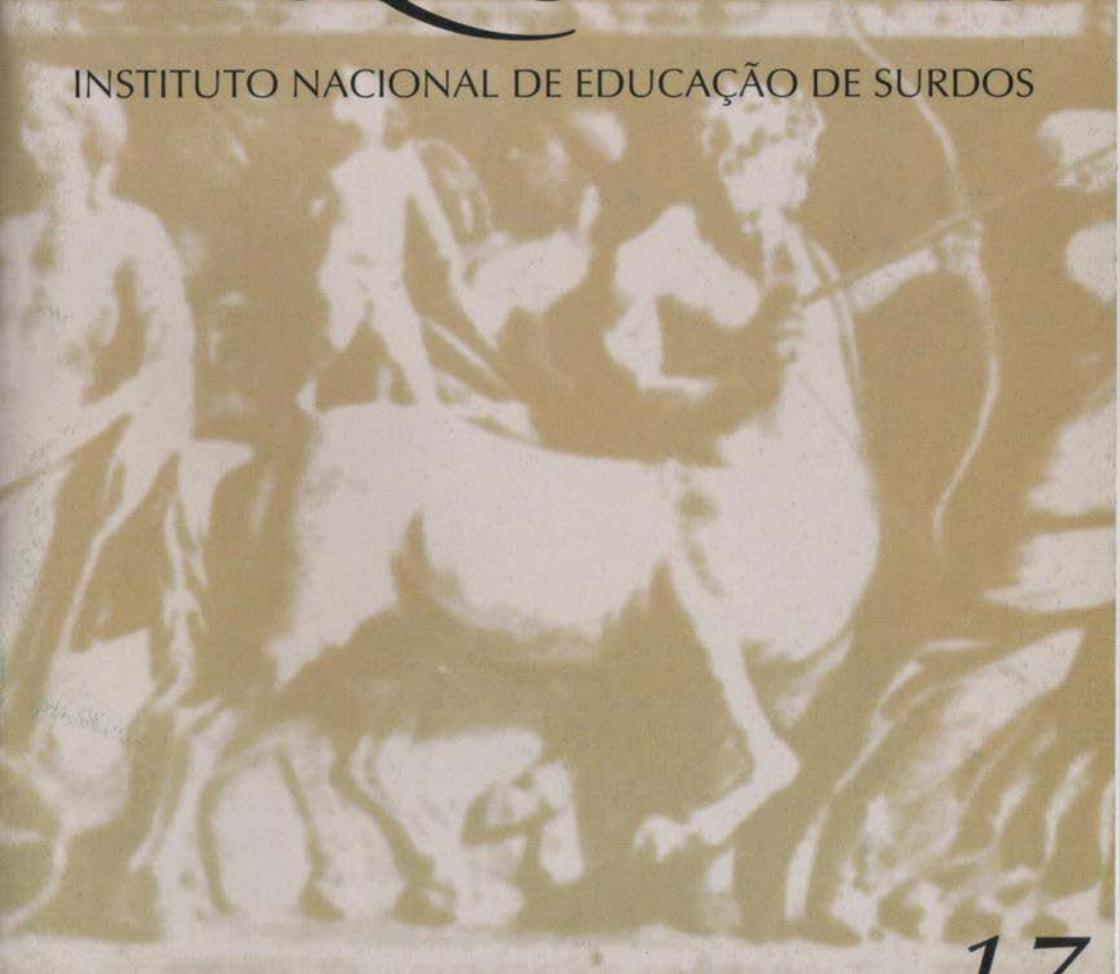


ARQUEIRO

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS





ARQUEIRO

17

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Comissão Editorial

Rua das Laranjeiras, nº 232 – 3º andar

Rio de Janeiro – RJ – Brasil – CEP: 22240-001

Telefax: (0xx21) 2285-7284 | 2285-7546
2285-7597 ramal 111

E-mail: comissaoeditorial@ines.gov.br

GOVERNO DO BRASIL
PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Fernando Haddad

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
Claudia Pereira Dutra

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
Marcelo Ferreira de Vasconcelos Cavalcanti

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
Leila de Campos Dantas Maciel

COORDENAÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS
Alvanei dos Santos Viana

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Maria Inês Batista Barbosa Ramos

EDIÇÃO
Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES
Rio de Janeiro - Brasil

DIAGRAMAÇÃO
Virtual Publicidade

IMPRESSÃO
Expresso Gráfica e Editora

TIRAGEM
4.000 exemplares

COMISSÃO EDITORIAL
Carmen Barbosa Capitoni
Janete Mandelblatt
Marilda Pereira de Oliveira
Monique Mendes Franco

REVISÃO
Maria Margarida Simões

Arqueiro

vol. 17 (jan/jun) Rio de Janeiro

INES, 2008

Semestral

ISSN 1518-2495

1 – Arqueiro – Instituto Nacional de Educação de Surdos

Sumário

Editorial..... 5

A comunicação matemática e os desafios da inclusão..... 7

Francisco Hermes Santos da Silva

Elielson Ribeiro de Sales

Norma Silvana dos Santos Bentes

**Práticas pedagógicas com aluna surdo-cega do
6.º ano do Ensino Fundamental 19**

Suely Lucena Martins

**Uso de ambiente virtual de aprendizagem como suporte em sala de
aula entre professora surda e alunos ouvintes 24**

Ângela Deise dos Santos Guimarães

Aconteceu 31

Normas para publicação na revista Arqueiro 33

Editorial

O periódico *Arqueiro*, que se caracteriza pela publicação de trabalhos concernentes à ação pedagógica, traz nesta edição três textos que dialogam com os desafios pertinentes às pessoas surdas e surdo-cegas em ambiente de inclusão escolar, mostrando-nos, então, o caminho de busca de estratégias pedagógicas que possibilitam a interação entre pessoas surdas e ouvintes.

O artigo **A comunicação matemática e os desafios da inclusão**, dos autores Francisco Hermes Santos da Silva, Elielson Ribeiro de Sales e Norma Silvana dos Santos Bentes, nos fala sobre a importância da comunicação e da diversificação de materiais didáticos para a interação e a inclusão da criança surdo-cega.

Práticas pedagógicas com aluna surdo-cega do 6º. ano do Ensino Fundamental é um relato de experiência da autora Suely Lucena Martins, na Escola Augusto Carneiro dos Santos, em Manaus – Estado do Amazonas –, cujo teor reside na importância do desenvolvimento da pessoa surdo-cega como ser humano singular e membro útil na família e na sociedade. E, segundo a autora, esse deve ser o enfoque dado a qualquer programa de aprendizagem para crianças surdo-cegas.

E, finalmente, o artigo de Ângela Deise Santos Guimarães – **Uso de ambiente virtual de aprendizagem como suporte em sala de aula entre professora surda e alunos ouvintes** –, que descreve a experiência de uma professora surda em ambiente virtual de aprendizagem, no qual disponibilizou ferramentas interacionais propostas como forma de comunicação e construção coletiva entre alunos ouvintes e professora surda.

Experiências como as relatadas nesta edição da *Arqueiro* demonstram como a busca de estratégias pedagógicas em contextos singulares poderão conduzir a melhores dias na educação das pessoas surdas e aqui, em especial, das pessoas surdo-cegas.

Desejamos a todos uma boa leitura!

Comissão Editorial

A comunicação matemática e os desafios da inclusão

*Francisco Hermes Santos da Silva**

*Elielson Ribeiro de Sales***

*Norma Silvana dos Santos Bentes****

Resumo

Neste artigo são analisados alguns aspectos referentes às interações por meio da comunicação, no contexto da educação de surdo-cegos, como uns dos fatores fundamentais para o processo de inclusão. Como categorias de análise foram considerados conteúdos de resolução de problemas aditivos. O sujeito da pesquisa foi uma aluna surdo-cega da 2.^a série do ensino fundamental de uma escola especializada em educação de surdos e usuária da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). O método utilizado foi o estudo de caso. A abordagem dos dados foi qualitativa. Tais dados foram coletados em sete encontros de ensino de resolução de problemas aditivos – abordados por meio da LIBRAS e de materiais didáticos diversificados. Constatou-se a importância da comunicação para a interação e inclusão da criança surdo-cega, bem como a relevância de se diversificar a utilização de materiais didáticos no processo de ensino e aprendizagem, contexto que contribuiu para as evidências apresentadas pelo sujeito, que demonstraram indícios de envolvimento e de aprendizagem.

Palavras-Chave: Comunicação matemática. Surdez. Inclusão.

* *Universidade Federal do Pará – fhermes@ufpa.br*

** *Universidade Federal do Pará – ersalles@gmail.com*

*** *Secretaria Executiva de Educação do Pará – silbentes@gmail.com*

Introdução

As discussões, principalmente nas últimas décadas, sobre a aceitação e a adaptação das pessoas com necessidades educativas especiais, estão se difundindo cada vez mais em nosso meio. As atitudes de inclusão e exclusão ainda estão ligadas aos modelos de “seres humanos perfeitos e/ou normais”, contribuindo no reforço da idéia de segregação, incapacidade e anormalidade. Durante algum tempo, buscou-se a educação individual da pessoa com necessidades educativas especiais como forma de aproximação com os sujeitos ditos normais, objetivando desenvolver sua normalidade e facilitar o processo de integração por meio da aprendizagem. “A idéia inicial foi, então, a de normalizar estilo ou padrões de vida, mas isto foi confundido com a noção de tornar normais as pessoas deficientes” (SASSAKI, 1997, p.32).

Algumas estratégias desenvolvidas para minimizar esse tipo de segregação foram as novas denominações, como *excepcionais*, *deficientes*, *portadores de deficiência*, *portadores de necessidades especiais*, *portadores de necessidades educativas especiais*. No entanto, o problema vai além das nomenclaturas atribuídas, passando pelo viés político-ideológico e social, impregnado por concepções e práticas de um passado que privilegiava a segregação em detrimento da integração. Segundo Wanderley, essa segregação está atrelada a “rótulos de inúmeros processos e categorias, uma série de manifestações que aparecem como fraturas e rupturas no vínculo social – ou seja: a exclusão social...” (2001, p. 17).

Devemos considerar o processo de inclusão da pessoa especial como um dos novos paradigmas da educação, no caso brasileiro, legalmente amparado pela Lei n.º 9.394/96, a qual delega à família, à escola e à sociedade o compromisso com efetivação de uma proposta de escola para todos. Nesse sentido, a sociedade e o poder público deverão despertar para várias prioridades que permitam efetivar os pressupostos básicos da escola inclusiva: a aceitação, a compreensão, o respeito, a educação de seres humanos especiais. A inclusão desses indivíduos supõe uma superação dos preconceitos, metodologias de trabalho e conhecimento científico.

Comunicação: um caminho para a inclusão

O paradigma da inclusão, para Veríssimo (2001), caracteriza-se por um processo no qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiências e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. É um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Segundo Smith e Ryndak (1999), tal processo, contudo, não ocorre por acaso. Somente a proximidade com esses alunos não garante o seu desenvolvimento acadêmico; é necessário um ensino sistemático como também de interações cuidadosamente planejadas. É fundamental ao desenvolvimento nos domínios acadêmico e social a capacidade do aluno de se comunicar e interagir com os colegas e com os adultos. A comunicação é a chave para o sucesso nos ambientes escolares, pois é o meio de interação fundamental no qual os alunos, “deficientes e normais”, podem indicar aos professores se os objetivos curriculares são ou não alcançados.

A linguagem oral e a escrita são as principais formas que utilizamos para estabelecer comunicação na escola. Mas, em se tratando de alunos especiais, essas formas de comunicação podem configurar-se em obstáculo, principalmente se nos apoiarmos apenas nessas vias tradicionais de comunicação. Nesse sentido, Smith e Ryndak afirmam:

As deficiências de comunicação receptiva (compreensão) e expressiva (oral/escrita) têm um enorme impacto sobre a atuação de um aluno. Os resultados de avaliações formais e informais podem ser comprometidos porque um aluno pode ter capacidade limitada ou incapacidade para demonstrar a extensão do seu conhecimento ou de suas habilidades. (SMITH; RYNDAK, 1999, p. 112)

Não faz muito tempo que as condições especiais dos alunos eram boas razões para serem mantidos apenas no universo familiar, vivenciando situações de aprendizagem aleatórias e não formais voltadas para as suas necessidades básicas. Entretanto, essa situação vem mudando a cada dia, à medida que mais familiares e profissionais tomam consciência do processo educativo dessas pessoas. De

acordo com Smith e Ryndak (1999), as adaptações são necessárias para que nos comuniquemos eficientemente nas salas de aula com tais alunos. Felizmente, os progressos na tecnologia de apoio e na comunicação aumentativa intensificaram a qualidade e a quantidade de opções disponíveis para maximizar a comunicação grupal com alunos especiais.

Nesse contexto e considerando que a matemática possui uma linguagem especial com simbologia própria para domínio de seus conceitos, fazem-se necessários estudos que produzam processos adaptativos de comunicação entre os atores do processo ensino-aprendizagem desta ciência que, longe de promover inclusão, é comumente usada para se promover a exclusão social, mesmo daqueles alunos ditos normais.

Comunicação matemática

Comunicar suscita a possibilidade de haver interação entre pessoas com o objetivo de compartilhar algo. Porém a comunicação positiva, no sentido de resultar de fato num ganho real para todos daquilo que está sendo compartilhado, é seguramente o *diálogo*, que se configura como “a troca ou discussão de idéias, de opiniões, de conceitos, com vista à solução de problemas, ao entendimento ou à harmonia” (FERREIRA, 2004). Essa definição sugere a negociação de significados, o que nos remete, no caso da Educação Matemática, para um processo de *discussões matemáticas*, que, segundo Bussi (1998), numa perspectiva vigotskiana, é o drama protagonizado por professor e alunos envolvidos em alguma atividade matemática, cada um com seu papel, porém engajados em uma mesma atividade *indivisível*. Professor e alunos não falam por si sós, mas trazem, em suas falas, suas experiências em outros *contextos socioculturais*. As vozes dos diferentes atores se encontrariam, de forma harmoniosa, na atividade matemática, exigindo a negociação de significados.

Negociação de significado

Segundo Voigt (1994), objetos, eventos e conhecimentos em sala de aula são concebidos de formas diferentes pelas pessoas e estas constroem diferentes significados matemáticos. Um significado *considerado-compartilhado* pode ser construído por meio da negociação de significados entre professores e alunos. Porém Alro e Skovsmose (2008) afirmam que o significado matemático não é transmitido nem construído autonomamente por cada indivíduo, mas emerge entre os participantes na interação do processo ensino-aprendizagem.

Um aspecto que assume relevância, quer para as interações que se estabelecem numa sala de aula quer para o processo de negociação de significados, é a diversidade de linguagens e culturas dos intervenientes. Como afirma Hirigoyen (1997), esta diversidade, *quando revelada*, torna o discurso produzido mais rico. Este autor sugere, como forma de fazer emergir essa diversidade, a aceitação de diferentes notações como válidas.

De acordo com Alro e Skovsmose (2008), a comunicação matemática se dá no compartilhamento e negociação de perspectivas e definem algumas delas: 1. em uma sala de aula de matemática pode acontecer que a perspectiva do professor domine a dos alunos quando, por exemplo, o professor corrige a atividade, apontando o que está errado e orientando os alunos a refazer o exercício; 2. professor e alunos compartilham a perspectiva de que o objetivo das atividades seja dominar técnicas de cálculo; 3. há, também, a possibilidade de que professor e alunos tenham perspectivas diferentes, sem que, por algum momento, haja o domínio de uma sobre a outra, estabelecendo-se assim obstáculos para a comunicação.

Havendo, então, a aceitação e o respeito mútuo das diferentes perspectivas, é possível a negociação de significados entre professor e alunos e, por meio do diálogo, a avaliação, por cada um, de sua compreensão das falas dos outros.

Alro e Skovsmose (2008) alertam sobre o fato de que diálogo é diferente de discussão. Segundo esses autores, discussão, em sua origem, no latim, significa quebrar em pedaços, enquanto diálogo objetiva a construção de um novo significado em um processo cola-

borativo de investigação. Poderíamos pensar, então, que, enquanto a primeira quebra (e destrói), o segundo constrói. Entretanto, esses mesmos autores utilizam em seu trabalho o verbo discutir de uma forma que não traz sentido algum de destruição. Discutem um modelo teórico proposto por eles e discutem a concepção de aprendizagem de matemática que possuem. Corroborando com tais autores, cremos que discussão pode ser entendida como uma forma de analisar para examinar, compreender, mas também como um primeiro passo em direção a um diálogo. Fazemos uma analogia, então, com a noção de negociação de perspectivas apresentadas por Alro e Skovsmose (2008): é importante que as pessoas que pretendem se comunicar busquem compreender e negociar suas perspectivas, ou seja, que discutam suas experiências, seu conhecimento etc., para que juntas, dialogando, construam significados.

Método

Este estudo é resultante de uma pesquisa maior devido a ter sido observado que, embora não previsto, estávamos diante de um fato-fenômeno que mereceria uma análise específica. Tal análise enquadra-se no estudo de caso, com aproximações da pesquisa participante, dado que os pesquisadores participaram interagindo com os sujeitos ao longo do processo. Quanto à abordagem, é de natureza qualitativa, tendo em vista o tipo de produção material.

Estávamos desenvolvendo uma pesquisa em uma escola especializada em educação de surdos – UEES – com o propósito de verificar se o quadro de escrever seria um artefato pedagógico importante para a comunicação entre o professor e os alunos surdos, dado que a principal via de comunicação destes é a visão. Isto porque, segundo Miccione (2006a), o quadro de escrever apresenta as funções de: 1. acompanhar o raciocínio lógico dos alunos; 2. facilitar a interação entre professor e aluno; 3. promover aprendizagem em clima de interação social em sala de aula; 4. poupar tempo e energia no processo de ensino e aprendizagem; 5. possibilitar o desenvolvimento da linguagem matemática dos alunos; 6. servir de “memória auxiliar” ao aluno. Diante disso, levantamos a hipótese de que o quadro de escrever poderia, se trabalhado de forma diferenciada como propõe Miccione (2006b):

ser um artefato pedagógico poderoso para a comunicação matemática do professor e dos alunos surdos. Foi montada toda uma metodologia como segue abaixo.

A UEES trabalha com a abordagem bilíngüe em sua metodologia de ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua, L1, e a Língua Portuguesa como segunda língua, L2. Quanto aos sujeitos, a pesquisa envolveu um grupo de seis alunos surdos e uma aluna surdo-cega, sendo cinco do sexo feminino e um do masculino. Os sujeitos são portadores de surdez bilateral profunda, e em 2008 encontram-se na 2.^a série do Ensino Fundamental, com idades entre sete e treze anos, todos usuários da LIBRAS.

A abordagem matemática voltou-se para a resolução de problemas aditivos, todos contextualizados e trabalhados em LIBRAS com auxílio de vários artefatos didáticos. Foram utilizados material dourado, jogos matemáticos, retroprojeter, câmera fotográfica, câmera filmadora e demais materiais didáticos, como papel A4, lápis, borracha, régua, lápis de cor, etc.

A coleta de dados ocorreu por meio de observações e filmagens, em sete atividades de matemática. Os encontros com as crianças ocorreram nos meses de fevereiro e março. Em que pese a metodologia descrita, não esperávamos o que passamos a observar em uma das alunas, que chamaremos aqui de Carolina.

Carolina é surda e possui baixa visão e já se comporta como uma cega total. Dessa forma não mantém contato visual, uma habilidade de comunicação básica para os surdos que geralmente se utilizam de uma língua viso-espacial (língua de sinais), para se comunicarem.

Propusemo-nos investigar se a comunicação matemática com o auxílio do retroprojeter e do quadro de escrever poderia contribuir para o processo de inclusão do surdo e, principalmente, do surdo-cego, facilitando o processo de ensino e aprendizagem da Matemática para esses sujeitos. Nossa hipótese foi de que o retroprojeter poderia ser um auxiliar poderoso para chamar a atenção dos alunos surdos e em especial de Carolina, uma vez que o grupo de alunos que estávamos trabalhando tinha uma grande dificuldade de concentração. Até então nós só conseguíamos trabalhar de forma individualizada, e os demais alunos ficavam sempre muito agitados, criando um ambiente desfavorável ao processo de ensino e aprendizagem.

Resultados e Discussões

A hipótese original de que o quadro de escrever como artefato mediador na resolução de problemas ajudaria na aprendizagem matemática dos alunos não se comprovou. Justamente por ser a visão o canal de comunicação dos alunos surdos, estes precisam desse canal em tempo real para a comunicação face a face. Assim, o uso do quadro de escrever dificultava uma comunicação efetiva em grandes grupos, pois, no momento em que a professora chamava um dos alunos para o quadro e estabelecia comunicação com ele, interrompia a comunicação com os demais, que voltavam para uma comunicação face a face. Conseqüentemente, a comunicação mais abrangente não acontecia na sala.

Foi aí que começamos a observar que Carolina não se integrava no grupo, qualquer que fosse a atividade. Não conseguia dar nenhuma resposta satisfatória quando era chamada ao quadro para resolver os problemas aditivos. Associado a isso, percebemos, como já dito, que somente o quadro também não ajudava no processo de interação social do grupo todo, isto é, não acontecia o trabalho colaborativo. Decidimos por apresentar os problemas no retroprojeto associado ao quadro para então discuti-los com os alunos.

Na primeira aula com a mediação do retroprojeto associado ao quadro, notamos uma alteração significativa quanto à participação coletiva. Todos deixaram a postura de dialogar a dois e passaram a prestar atenção no desenrolar da discussão matemática entre a professora e o aluno que estava no quadro. Mas foi Carolina que nos surpreendeu de forma expressiva. Sua postura de cega foi alterada. Levantou a cabeça e percebemos que, mesmo de sua carteira, observava atentamente o diálogo da professora com a colega. Nesse sentido Smith e Ryndak nos dizem que “uma vez conhecidos os problemas de comunicação associados às várias deficiências, é essencial que se busquem alternativas aos métodos tradicionais de interação com alunos portadores de deficiência que tenham a comunicação afetada” (1999).

Na sua vez, Carolina iniciou o diálogo com a professora e, após alguns minutos de negociação de significados entre as duas, eis que deu a primeira resposta significativa para a professora que, em LIBRAS, deu a entender-lhe que havia acertado a solução. Carolina então explodiu de alegria e saiu por toda a sala pulando e comemor-

rando com todos os presentes, inclusive conosco. Segundo Cardano (apud SACKS, 2005, p. 29), é possível estabelecer comunicação com o surdo por meio da leitura e da escrita, que, semelhantemente à comunicação oral, podem ser usadas para significar coisas diferentes, objetos e palavras. Esse episódio marcou a diferença na pesquisa, pois nos demos conta de que Carolina era uma excluída dos excluídos. Seus pares, por serem surdos, já eram os excluídos de aulas dos ditos “normais”, mas, no ambiente dos surdos, não havia espaço para um surdo-cego. Essa exclusão, porém, não se dava somente pelos pares de Carolina. Ao analisar o material audiovisual, percebemos que ela sequer aparecia na maioria dessas imagens e, quando aparecia, estava deslocada do grupo que interagia, embora muitas vezes parecendo querer participar. Tomamos a decisão de analisar o fato e observamos três momentos significativos do processo de inclusão de Carolina, que passaremos a relatar.

O primeiro foi o processo de rejeição: O grupo rejeitava Carolina, não de forma consciente, mas porque não havia um canal de comunicação que pudesse facilitar sua inclusão no meio dos colegas. Com a associação do retroprojetor ao quadro de escrever, Carolina pôde ter a oportunidade de penetrar no mundo dos colegas, fato observado pela professora e percebido nas imagens. Após o episódio relatado, os colegas passaram a interagir com Carolina de forma espontânea, evidenciando assim que o grupo incluiu-a e ela se incluiu no grupo.

O segundo momento foi da dificuldade de aprendizagem apresentada por Carolina, justamente por não possuir o canal de comunicação matemática. No momento em que esse canal foi aberto, através das imagens aumentadas pelo retroprojetor, permitindo-lhe ampliar sua capacidade visual, pôde interagir com a professora, isto é, dialogar e efetivamente negociar significados matemáticos, e assim pôde revelar sua capacidade de aprendizagem. Percebendo que isso era possível, teve um momento de auto-estima elevado, revelado pela explosão de alegria em descobrir sua capacidade de aprender o que os colegas aprendiam. Isto nos permitiu constatar que

Ninguém aprende se não estiver motivado para isso [...] A motivação para aprender, em qualquer momento, é que permitirá a construção de vínculos positivos, adequados com o objeto de conhecimento, **construindo sempre na direção do desejo de aprender para o prazer de aprender e finalmente para o prazer de mostrar que aprendeu** (WEISS, 2007) (grifos da autora).

O terceiro momento foi o de isolamento, revelado pelas imagens, que quase nunca registrava sua presença. Esse isolamento não era consciente, haja vista que estávamos interessados em filmar os momentos de interação dos alunos na aula de matemática. Como Carolina não interagiu com os presentes, não lhe era dada a devida atenção. Mas a superação desse isolamento se deu de forma plena, quando, a partir da abertura do canal de comunicação, as crianças passaram a interagir com ela, que correspondia de forma plena, chegando ao ponto de uma das colegas “dar-lhe” uma aula.

Considerações Finais

Nosso objetivo nesta pesquisa foi investigar se a comunicação matemática trabalhada com o auxílio do retroprojeto poderia contribuir para o processo de inclusão do surdo e, principalmente, do surdo-cego, facilitando o processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Para tanto, levantamos a hipótese de que o retroprojeto poderia ser um auxiliar poderoso para chamar a atenção dos alunos surdos e em especial de surdo-cegos, em virtude de estes apresentarem a característica de desatenção em grandes grupos. Nosso objetivo foi atingido e superado, pois os dados permitem-nos concluir que o retroprojeto, associado ao quadro de escrever, possibilitou atitudes de inclusão do surdo-cego no ambiente de aprendizagem. Tais atitudes só foram possíveis quando um canal de comunicação matemática foi estabelecido entre a aluna surdo-cega e os seus pares, promovendo a superação da rejeição, do isolamento e da dificuldade de aprendizagem dos conceitos matemáticos evidenciados na resolução de problemas aditivos (SMITH E RYNDAK, 1999).

Dessa análise, podemos concluir que o processo de inclusão é de extrema complexidade, exigindo da comunidade de aprendizagem a busca dos canais de comunicação necessários entre o grupo e o sujeito excluído. Não havendo tal canal, as possibilidades de inclusão são mínimas, pois é necessário que haja algo em comum entre o sujeito a ser incluído e o grupo no qual deve ser incluído. É de fundamental importância que o professor desenvolva possibilidades de uso diferenciado dos artefatos pedagógicos de maneira a possibilitar a abertura de canais de comunicação entre ele e os alunos e entre os alunos (SMITH E RYNDAK, 1999).

Segundo Sacks (2005), na França, o abade Charles Michel de l'Épée foi pioneiro na valorização da língua de sinais na educação dos surdos e aprendeu quando se inseriu nos grupos de surdos que vagavam pelas ruas de Paris. Afinal, os deficientes não estão na escola apenas para aprender os conteúdos escolares, mas para nos ensinar como incluí-los na comunidade de aprendizagem. O cego nos ensina a vê-lo, pois estamos cegos para ele. O surdo nos ensina a ouvi-lo, pois estamos surdos para ele. Em suma, se não penetrarmos no mundo do deficiente, jamais poderemos incluí-lo em nosso mundo. Isto foi o que aprendemos com Carolina, ao tentarmos ensiná-la, como evidencia Freire (1996).

Referências bibliográficas

- ALRO, H.; SKOVSMOSE, O. *Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BUSSI, B. M. Verbal interaction in mathematics classroom: a Vygotskian analysis. In SIERPINSKA, A. et al. (Eds.). *Language and communication in mathematics classroom*. NCTM, 1998.
- FERREIRA, A. B. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HIRIGOYEN, H. Dialectal variations in the language of mathematics: a source for multicultural experiences. In *Multicultural and gender equity in the mathematics classroom: the gift of diversity Yearbook* (p. 164-168). Reston, VA: NCTM, 1997.
- MICCIONE, D. *O Quadro como Recurso Facilitador de Interação e Aprendizagem dos Alunos no Processo de Avaliação*. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas). Núcleo de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Universidade Federal do Pará, Belém, 2006b.

- MICCIONE, J. S. M. *O Quadro de Escrever como Mediador para a Construção de Relações de Autonomia no Ambiente de Sala de Aula*. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas). Núcleo de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Universidade Federal do Pará, Belém, 2006a.
- SACKS, O. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- SASSAKI, R. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SMITH, M.; RYNDACK, D. Estratégias práticas para comunicação com todos os alunos. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- VERÍSSIMO, H. Inclusão: a educação da pessoa com necessidades educativas especiais: velhos e novos paradigmas. In: *Benjamin Constant*, n. 18, p. 6-10, Rio de Janeiro, 2001.
- VOIGT, J. Negotiation of mathematical meaning and learning mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 1994.
- WANDERLEY, M. Refletindo sobre a noção e exclusão. In: SAWAIA, Bader (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- WEISS, M.A.L. O aprender: suas diferentes formas e seus diferentes momentos. Palestra proferida no *Seminário da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, Seção Rio de Janeiro, em 16/06/2007. Capturado no sítio <<http://www.psicopedagogiaempauta.com>>.

Práticas pedagógicas com aluna surdo-cega do 6º. ano do Ensino Fundamental

Suely Lucena Martins*

Resumo

Trata-se de relato de experiência com aluna surdo-cega, do Ensino Fundamental, em 2008, na Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos, em Manaus, estado do Amazonas. O objetivo do relato é apresentar experiências na sala de aula, para verificar sua evolução, recursos utilizados, mudanças necessárias, conceitos que precisam ser mudados e diferenças que precisam aparecer. A importância de qualquer programa para crianças surdo-cegas consiste, pois, na promoção do desenvolvimento de seu potencial singular como seres humanos e membros úteis na família e na sociedade. É um relato de experiência cuja abordagem é puramente qualitativa, referendada por autores, como por exemplo: AMARAL (2002) e SERPA (2002). Os procedimentos metodológicos consistem na utilização das técnicas de observação do sujeito em atividades, utilizando-se o método Libras Tátil.

Palavras-Chave: Surdo-cegueira. Experiências. Diferenças. Inclusão.

Introdução

A surdez é uma experiência visual que traz ao sujeito surdo a possibilidade de constituir sua subjetividade por meio de experiências cognitivo-lingüísticas diversas, mediadas por formas de comunicação simbólica alternativas, que encontram na língua de sinais seu principal meio de concretização.

Cada sujeito surdo é único. Sua identidade se constituirá, conforme

* Graduada em Pedagogia e Pós-Graduada em Psicopedagogia pela UNINILTONLINS. Professora da Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos. sulylucena@yahoo.com.br

as experiências socioculturais que vivenciou ao longo de sua vida. Há surdos que têm consciência de sua diferença e necessitam de recursos essencialmente visuais nas suas interações, e surdos que nasceram ouvintes e, portanto, conheceram a experiência auditiva.

No que concerne a atenção às pessoas com necessidades especiais, a última década do século XX foi marcada por significativos avanços, ainda que não definidos. Atualmente, considera-se **inclusão** uma palavra de ordem. Nesse sentido, pretende-se que todos os alunos, independentemente de suas condições permanentes ou momentâneas, tenham direito a uma educação de qualidade; sejam vistos em seu todo, no que se refere ao desenvolvimento e ao crescimento; recebam indistintamente uma educação que respeite suas potencialidades e seus interesses; e, por fim, tenham facilitada a transição para a vida profissional, de modo a moverem-se na sociedade com autonomia e confiança.

Assim sendo, o embasamento teórico deste relato foi feito por meio de pesquisa bibliográfica e através de técnicas de observação e *portfolio*; foram feitos registros e levantamento de dados a partir de uma experiência com uma aluna surdo-cega, matriculada na 6.º ano do Ensino Fundamental, do turno vespertino, da Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos. Por meio das observações, pudemos detectar o potencial de alunos com surdo-cegueira, conforme poderemos perceber no decorrer do relato dessa experiência a seguir.

O atendimento diferenciado ao surdo-cego

Antes de iniciarmos o relato, é importante que tenhamos *a priori* uma noção do que seja surdo-cegueira. Esta consiste no comprometimento, em diferentes graus, da audição e da visão, sentidos considerados pela literatura como receptores das informações à distância. Os efeitos da deficiência auditiva e visual no desenvolvimento infantil estão relacionados ao grau e ao período de surgimento de cada um dos comprometimentos. É uma combinação de deficiência visual e auditiva, reconhecida como uma única condição de incapacidade e de limite.

Para Amaral (2002), a história da educação dos surdo-cegos sempre esteve próxima da educação de crianças surdas. Assim, o método gestual, desenvolvido na França, e o oral, na Alemanha, sofreram algumas adaptações ao serem utilizados com pessoas surdo-cegas. Foi acrescentada a percepção tátil ou a alteração do espaço de sinalização segundo o campo visual da pessoa, possibilitando a recepção ou expressão da informação.

Serpa (2002), em seu *Manual para pais de surdo-cegos*, afirma que, geralmente, quando nos deparamos com uma pessoa surdo-cega pela primeira vez, não sabemos o que fazer, não entendemos como aprende, o que se deve considerar para tornar sua vida mais fácil, como explicar-lhe o que queremos, como compreende, como pode nos expressar suas necessidades e desejos.

Foi o que aconteceu quando iniciamos o acompanhamento à aluna surdo-cega. Nossas primeiras angústias foram muito grandes porque não sabíamos por onde começar, como lidar com um aluno surdo-cego. A ação nesse sentido é muito complexa, conforme se pode perceber no relato a seguir.

No início do ano letivo de 2008, tivemos a oportunidade de dar continuidade a um trabalho pedagógico que havíamos iniciado em 2006, com uma aluna surdo-cega. Iniciamos nossa busca. Para relatar essa experiência, temos, antes, que ressaltar, independentemente de ser um direito explícito na Constituição Federal, que a escola, antes de tudo, deve acreditar no potencial de todos que dela fazem parte; que, através dos diferentes sujeitos e saberes que a constituem, poderemos refletir, criticar, atuar, acelerar e, quando necessário, retroceder. Uma escola participativa jamais estará pronta. A cada ano ela se constrói na interação, nos encontros e nos diferentes olhares que surgem no dia-a-dia. A Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos, onde ocorrem os fatos relatados, tem por princípio filosófico e ideológico acreditar que as crianças são sujeitos, independentemente de suas diferenças, com os mesmos direitos.

Na continuidade do trabalho com a aluna surdo-cega, tivemos uma única certeza: a construção e o desenvolvimento desse trabalho deveriam ser coletivos. Estariam envolvidos nesse trabalho a família, a escola e pedagogos, além desta professora.

A verdadeira equipe de trabalho que compõe uma instituição deve obrigatoriamente envolver os pais dentro desta equipe, de uma forma ativa nos programas que são desenvolvidos com seu filho. Esta relação se baseia em uma percepção positiva de ambas as partes, ou seja, tanto os pais como os profissionais devem ser vistos não como “amigos” ou “inimigos”, mas sim como “colegas” e como tal devem receber o mesmo respeito, capacitação, compreensão etc. (SERPA, 2002, p. 16).

No caminho dessa experiência vivenciamos diversas situações com as quais aprendemos muito. A cada momento, novos desafios surgiam. Porém, a aluna possui um potencial inigualável. Ela tem surdo-cegueira adquirida, pois nasceu surda e aos 12 anos perdeu a visão em consequência do diabetes.

À medida que desenvolvíamos o trabalho com essa aluna, fomos criando um laço de afeto e ternura que nos indicava o melhor caminho para trabalharmos.

Amaral (2002) apresenta a necessidade de dotar a criança surdo-cega com aprendizagens centradas em experiências reais do dia-a-dia, prática que cada dia exercito, desde a massagem à conversa em Língua Brasileira de Sinais, pois, ela foi alfabetizada em Libras, Libras Tátil e Alfabeto Manual.

O sistema de comunicação Libras tátil, também conhecido como “método de vibração”, ocorre mediante a percepção tátil das vibrações produzidas durante o ato de falar (NASCIMENTO; COSTA, 2005).

Hoje, a aluna em estudo, apesar de ser a única surdo-cega do turno vespertino da Escola, espaço de estudo, já interage com os outros alunos, na hora do lanche, sorri, participando de todas as atividades da escola. Na sala de aula, percebemos que ela é dotada de grande aptidão e criatividade. Interessa-se por Matemática e pelas outras áreas do conhecimento, fazendo da Libras a maneira de se expressar e se comunicar.

As pessoas que convivem com alunos surdo-cegos (ao dizer alunos me refiro a pessoas que estão um processo de aprendizagem de uma ação, sem importar a idade destas pessoas), devem crer neles, em suas possibilidades. Se você acredita nele, ele tentará, se você não acredita, ele não fará (SERPA, 2002, p. 19).

Sentimo-nos felizes e gratificadas e sem sentimento de impotência, confusão e uma responsabilidade não mais sufocante, mas gratificante. A avaliação de uma criança surdo-cega é um desafio estimulante.

O trabalho deve ser continuado, servindo de base para futuras adaptações curriculares, pois, evidencia que, embora se trate de uma jovem com surdo-cegueira, não só a Escola mas também a família são fundamentais nesse processo, de modo que a autonomia seja desenvolvida, proporcionando um amadurecimento pessoal, sendo sujeito e suas ações e compreendendo as questões que envolvem a sua realidade, construindo assim, um relacionamento sólido e afetivo, de modo a agir na defesa de seus interesses e necessidades e a colaborar no processo de construção da cidadania dessa parcela da população.

Considerações Finais

A evolução da aluna tem sido significativa do ponto de vista da aprendizagem, da afetividade e da participação ativa (a turma desta aluna obteve o melhor índice de aproveitamento do turno vespertino).

Conclui-se, pois, que o objetivo maior da educação de crianças com surdo-cegueira é o de auxiliá-las a perceber o mundo, o que requer dos profissionais que trabalham com elas o papel de facilitadores da aprendizagem, criando oportunidades de experiências significativas.

Quando faltam os sentidos de distância, o tato assume o papel de sentido-guia, sendo complementado pelos sentidos remanescentes na exploração e no estabelecimento de contatos com o mundo exterior. (MYKLEBUST, 1971)

Referências bibliográficas

- AMARAL, Isabel. A Educação de estudantes portadores de surdocegueira. In: MASINI, Elcie F. S. (Org.). *Do sentido... pelos sentidos... para o sentido*. São Paulo: Vetor Editora, 2002, p. 121-144.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- NASCIMENTO, Fátima Ali Abdalah Abdel Cader; COSTA, Maria da Piedade Resende. *Descobrimo a surdocegueira*. São Carlos: EduFSCar, 2005, p. 64.
- SERPA, Ximena. *Manual para Pais de surdocegos e múltiplos deficientes sensoriais*. São Paulo: SOFTWARE A. G., 2002.

Uso de ambiente virtual de aprendizagem como suporte em sala de aula entre professora surda e alunos ouvintes

Ângela Deise Santos Guimarães*

Resumo

Relato de experiência de uma professora com deficiência auditiva profunda bilateral utilizando um ambiente virtual de aprendizagem nos cursos de licenciaturas (Física e Química) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis/RJ. Por meio da oferta de uma disciplina optativa, Educação Inclusiva, no formato semipresencial, utilizando o apoio de uma sala de aula virtual configurada pela própria professora, foi possível atribuir significados a alguns aspectos de acessibilidade e comunicação. A metodologia utilizada nas aulas, com base na aprendizagem significativa, e a tecnologia empregada – ambiente virtual de aprendizagem (Moodle), disponibilizando ferramentas interacionais –, são propostos como formas de comunicação e construção coletiva de conhecimento entre alunos ouvintes e um professora não ouvinte. São discutidas as questões e conclusões desta experiência pedagógica.

Palavras-Chave: *Acessibilidade. Ambiente virtual de aprendizagem. Aprendizagem significativa. Comunicação.*

A partir de 2007, o CEFET Química de Nilópolis/RJ iniciou a sua atuação no campo da acessibilidade e da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior, por meio do NAPNE (Núcleo de apoio à pessoa com necessidades educacionais especiais). Como parte das ações, oferecemos uma disciplina optativa denominada “Educação Inclusiva”, para a comunidade acadêmica dos cursos das licenciaturas de Química e Física. A opção metodológica do curso teve por base a utilização de um ambiente virtual de

* Centro Federal de Educação Tecnológica de Química/RJ – angelimago@gmail.com

aprendizagem, utilizado pela comunidade internacional, conhecido por Moodle. Nesse ambiente, o professor configura o seu curso e administra todos os conteúdos relativos às aulas e tarefas, bem como as ferramentas de interação, como fórum, chat e correio eletrônico.

Em nossa disciplina, os temas transversais do curso foram a acessibilidade e a inclusão. A acessibilidade deve ser compreendida não apenas como o acesso à rede de informações, mas também como a “eliminação de barreiras de comunicação, equipamentos e softwares adequados às diferentes necessidades especiais, bem como conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos” (LIMA; SANTAROSA, 2003, p. 3). Consideramos a inclusão como um princípio filosófico, por evidenciar valores e princípios éticos, e de caráter social, por se constituir num campo de tensões e contradições educacionais.

Definido o pano de fundo, devo explicar que, em setembro de 2007, sofri uma perda súbita da audição residual da orelha esquerda e passei para a condição de surda oralizada, dependente da leitura labial para a compreensão e comunicação. Pude contar com a ajuda de amigos professores durante a minha adaptação. Imaginei como seria possível dar continuidade à minha função de docente na condição em que me encontrava, e propus o oferecimento da disciplina optativa “Educação Inclusiva”, utilizando como apoio um ambiente virtual de aprendizagem. A disciplina foi oferecida no formato semipresencial, disponibilizada em www.cefetqvvirtual.com.br, comunidade de aprendizagem *on line*. Para o início do curso contei com o apoio de um professor** no primeiro mês de adaptação dos alunos à nova tecnologia, devido à condição especial de comunicação em que nos encontrávamos. Utilizamos o laboratório de informática para as aulas presenciais, e os alunos inscritos participaram utilizando individualmente os computadores disponíveis, acessando o ambiente por meio de senha pessoal. Algumas questões foram pensadas na tentativa de prever e planejar a comunicação entre ouvintes (alunos) e um não ouvinte (professora), como o uso de um ambiente que disponibilizasse ferramentas de registro por escrito, favorecendo o acompanhamento da produção escrita e avaliação dos alunos.

Sabemos que as linguagens oral e escrita diferem entre si de

** *Professor Fábio Batalha – CEFETQ – Coordenador do CEAD. A quem expresso meus sinceros agradecimentos.*

múltiplas maneiras, sendo que, na fala, a permuta da informação se dá por mais de um canal, enquanto que na escrita existe um canal único, o gráfico. O canal gráfico exige competências cognitivas específicas, visto que a escrita não está acompanhada de outras formas de linguagem que possam ajudar a construir o sentido.

Maraschin e Axt comentam que:

Para se fazer entender claramente sem gestualidade, sem expressão facial, sem entonação, sem um ouvinte real, tem-se que prever cuidadosamente todos os possíveis significados que um enunciado pode ter para qualquer leitor possível em qualquer situação concebível, e deve fazer que a linguagem funcione a fim de expressar com clareza por ela mesma, sem contexto existencial algum. (MARASCHIN; AXT, 2000, p.90, apud ONG, 1987)

O uso do ambiente virtual de aprendizagem privilegia a linguagem escrita, facultando aos usuários a redação e expressão de conteúdos que muitas vezes não são oralizados em sala de aula, podendo ser editados várias vezes antes de uma postagem, permitindo avaliações posteriores. Em nosso curso, as interações do ambiente, denominadas de “Encontros e debates” (Fórum de discussão, Fórum Social e Chat), permitiram a construção de eixos de conhecimentos pelos próprios alunos. O Fórum, espaço privilegiado, onde a palavra é dada de forma “livre”, permitiu aos alunos proporem temas e debates para serem discutidos no grupo, sendo-lhes garantida a “escuta”. A posição de professor nesta ferramenta desloca-se, podendo ser ocupada por qualquer membro do grupo que se disponha a “ensinar”. O “Chat” (bate-papo virtual) democratizou a participação, pois é acessível a pessoas com deficiência auditiva. Esta ferramenta de conversação por escrito conserva da modalidade oral algumas de suas propriedades, por exemplo, a *rapidez*, que é, de algum modo, resguardada, bem como o responder e o perguntar, fazendo-se a troca de turnos imediatamente, que é uma característica da oralidade (MUTTI; AXT, 2008).

Recursos complementares como vídeos, programas relativos à acessibilidade e inclusão, artigos e links úteis foram disponibilizados na interface do ambiente. O “blog” (ou portfolio) foi muito pouco acessado pelos alunos, embora seja uma ferramenta muito útil para o livre registro do percurso e aprendizado do aluno.

Novas questões surgiram durante o curso. Como se revelaria a interação, a conduta ética e a aprendizagem num contexto onde a comunicação oral não poderia ser sustentada da maneira convencional, sabendo que somente uma pessoa pode ser ouvida por vez por um leitor labial? Como o professor surdo pode avaliar o grau de ruído e perturbações do ambiente? E perguntas feitas sem sinalização prévia pelo aluno? Como saber se a comunicação está sendo de fato garantida? Qual a organização dos colegas perante as limitações da surdez, relativas às condutas de respeito e ao diálogo? Estamos considerando que a palavra *diálogo* pode ser compreendida em um sentido mais amplo, não apenas de uma comunicação face a face, mas de toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 1995).

Outras questões vieram ao longo do curso, com base na utilização da informática. A diversidade (de comunicação) e o pluralismo acadêmico (os alunos estavam em patamares diferentes em relação ao uso da informática) poderia ser um apoio, ou uma limitação a mais para o aprendizado e, conseqüente, emancipação dos participantes? Para que serviria o computador afinal? O computador pode servir para dar acesso ao que está distante e invisível. Tentei imaginar o quão invisível poderia ser a surdez para os alunos e em que sentido restrito eles poderiam entender esta condição (por não vivenciarem o silêncio auditivo), a ponto de participarem como alunos ouvintes e como redatores de texto. O papel dos alunos foi transposto para o de facilitadores da comunicação, aspecto este muito importante na formação de professores das licenciaturas que irão atuar como educadores.

As aulas virtuais tiveram como marco de referência o construtivismo e a aprendizagem significativa, privilegiando uma leitura crítica de temas como conhecimento em rede e tecnologia de informação e comunicação, corpo e deficiências, acessibilidade, tecnologia assistiva, filosofia da educação, paradigma da normalidade, integração e paradigma da inclusão, inclusão-exclusão, educação e escola inclusiva, família e sociedade. Outros temas foram evidenciados com base nas discussões dos fóruns. O encontro entre temas do curso e dos temas surgidos durante a disciplina (identidade do aluno com necessidades educacionais especiais, qualidade de vida, mercado de trabalho) resultou nos trabalhos apresentados ao final do curso.

Ao término da disciplina os alunos foram convidados para uma aula aberta no Jardim Sensorial do Instituto de pesquisas Jardim

Botânico/RJ, planejado para ser acessível a pessoas com deficiência visual. Os videntes podem optar por fazer o reconhecimento das plantas sensoriais com os olhos vendados, sendo conduzidos por monitores cegos. Esta experiência, em contrapartida aos conteúdos disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem, colocou todos numa condição de alteridade para com a deficiência em um ambiente real, resultando em um momento bastante significativo para o grupo.

Minhas reflexões ao término do curso resultaram em considerações sobre o que, quanto e como sabemos sobre acessibilidade e inclusão; como compartilhar espaços privilegiando a visão do sujeito em sua plenitude, para além de suas limitações e deficiências numa sociedade que exalta a estética da “normalidade”, do convencional e dos estereótipos. A metacognição é essencial em qualquer processo de ensino. Acredito que, na prática da educação, a reflexão e a vivência de nossas limitações (e sobre o “pouco que sabemos”), podem contribuir de maneira significativa para o aprendizado da inclusão. A experiência de utilização do AVA como “facilitador” da comunicação no contexto aula pode ter sido positiva para os participantes nos aspectos de aprendizado de novas tecnologias e acessibilidade, e restritiva, para alguns, no que se refere ao valor do encontro presencial, conforme relato de uma aluna da disciplina de Educação Inclusiva, postado no Fórum de discussão:

A Educação Inclusiva nos surpreende tanto porque é algo que dá medo. Medo de não saber como fazer, medo de não conseguirmos fazer e medo por ainda ser algo novo para muitos. Afinal, o novo sempre traz um pouco de medo.

Em julho de 2008, fiz o meu implante coclear e iniciei uma nova fase de identidade com base em uma escuta eletrônica. Essa experiência vem me permitindo compreender melhor o valor da comunicação entre ouvintes e surdos e a força da interculturalidade e da escuta.

Referências bibliográficas

Bakhtin, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

LIMA, C. R. U; SANTAROSA, L. M. C. Acessibilidade tecnológica e pedagógica na apropriação das tecnologias de informação e comunicação por pessoas com necessidades educacionais especiais. In: XIV *Simpósio Brasileiro de Informática na Educação* – NCE – IM/UFRJ, 2003. Disponível em:

<<http://www.nce.ufrj.br/sbie2003/publicacoes/paper44.pdf>.> Acesso em: 05-08-2008.

MARASCHIN, C; AXT, M. O Enigma da Tecnologia na formação docente. In: PELLANDA, N.M.C; PELLANDA E.C. (Orgs.). *Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy*. Porto alegre: Artes e Ofícios, 2000.

MUTTI, R.M.V.; AXT, M. Para uma posição enunciativa no discurso pedagógico mediado por ambientes virtuais de aprendizagem. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v.12, n. 25, p. 347-61, abr./jun. 2008.

Aconteceu

Após a realização do VII Congresso Internacional e do XIII Seminário Nacional realizados no período de 24 a 26 de setembro próximo passado, cujos reflexos bastante positivos ainda são motivos de comentários e contatos gratificantes, o INES, logo a seguir, realizou o IV Encontro de Pais de Surdos do Estado do Rio de Janeiro, em 23 de outubro, com o tema: **A escola que temos e a escola que teremos**, realizado no Rio's Presidente Hotel. Este evento é considerado de grande relevância no âmbito

escola-família, uma vez que une essas duas instituições responsáveis pela formação geral das pessoas surdas. Nesse Encontro foram discutidos, entre pais de alunos surdos e profissionais da área, os diferentes projetos político-pedagógicos na área da surdez, objetivando-se a participação dos pais na construção de propostas educacionais que atendam a realidade da pessoa surda no Estado do Rio de Janeiro. Participaram 338 pais de alunos dos mais diversos municípios do Estado. Cada pai participante recebeu uma sacola, com o logotipo e o nome do evento, contendo um kit com materiais relativos à educação do surdo.



Normas para publicação na revista Arqueiro

A Revista Arqueiro tem como missão divulgar práticas relacionadas à educação de surdos e à educação especial. Os interessados devem enviar os artigos para a Comissão Editorial: comissaoeditorial@ines.gov.br, acompanhados de disquete, obedecendo às seguintes normas:

- os artigos deverão ter título em negrito centralizado;
- a identificação de uma autor ou autores, com e-mail e instituição de origem, deve aparecer logo abaixo do título, em fonte tamanho 10, do lado direito da página;
- citações e bibliografia deverão seguir as normas da ABNT;
- formatação: papel A4; margens superior e inferior com 4,5 cm; margens direita e esquerda com 3,0 cm;
- cada matéria deverá ter no mínimo 6 (seis) páginas e no máximo 10 (dez) páginas;
- corpo de texto: fonte Times New Roman, tamanho 11, alinhamento justificado.

Os trabalhos serão submetidos à apreciação e, quando aprovados, sofrerão revisão da Comissão Editorial.

Para publicação na revista Arqueiro:

- interessado(s) deve(m) enviar artigo(s) para a Comissão Editorial;
- Artigos deverão ter título e identificação de autor ou autores. Devem ser acompanhados de disquete, obedecendo às seguintes normas:
 - Formatação: papel tamanho A4; margens superior e inferior com 4,5 cm; margens direita e esquerda com 3,0 cm.
 - Cada matéria deverá ter, no máximo, 6 (seis) páginas e cada página 30 linhas;
 - Corpo do texto: fonte Times New Roman, tamanho de 11 pontos, justificado;
- Trabalhos enviados serão submetidos à apreciação e, quando aprovados, serão revisados pela Comissão Editorial.



Realização

INES
Instituto Nacional de
Educação de Surdos

Secretaria
de Educação
Especial

Ministério
da Educação

