

REVISTA
Arqueiro

INSTITUTO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO DE SURDOS
RIO DE JANEIRO | BRASIL

nº 42
2022

PERIÓDICO DE DIVULGAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS POLÍTICAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DE SURDOS

**ABORDAGEM INTEGRAL
DA PESSOA SURDA COM
COMPROMETIMENTOS
MULTISSISTÊMICOS E
OS DESDOBRAMENTOS
NO AMBIENTE
EDUCACIONAL - PARTE 1**



**LIBRAS PARA SURDOS COM
OUTRAS ESPECIFICIDADES**

O Ensino de Libras
como L1 no AEE

AEE: DA TEORIA À PRÁTICA

O Atendimento Educacional
Especializado a uma criança
com Deficiência Múltipla:
Relatos de uma experiência

O ALUNO SURDO AUTISTA

O trabalho em rede com o
aluno surdo autista
no CAS/Natal

SURDO AUTISTA | AEE | SURDO DEFICIENTE INTELECTUAL | MATERIAIS ADAPTADOS





Marcus Anthony

R E V I S T A

Arqueiro

PERIÓDICO DE DIVULGAÇÃO DE
EXPERIÊNCIAS POLÍTICAS E PRÁTICAS
EM EDUCAÇÃO DE SURDOS

INES
Instituto Nacional de
Educação de Surdos



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



REVISTA ARQUEIRO
ISSN 1518-2495

GOVERNO DO BRASIL

PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Jair Messias Bolsonaro

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Victor Godoy Veiga

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
DE SURDOS

DIRETOR GERAL DO INES
Paulo André Martins de Bulhões

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO
HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
Andreza da Silva Gonçalves Raphael

COORDENAÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS
E TECNOLÓGICOS
Jean Fuglino de Paiva

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Mária Izabel dos Santos Garcia

PUBLICAÇÕES INES
COORDENAÇÃO EDITORIAL DDHCT/INES
Andreza da Silva Gonçalves Raphael
Jean Fuglino de Paiva
Ramon Santos de Almeida Linhares

SECRETÁRIA
Fabiola de Vasconcelos Saudan

EDITORES ARQUEIRO
Isabelle Flor de Oliveira Nogueira
Marisa da Costa Gomes
Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz
Ricardo de Souza Janoario
Mária Angélica Bonfim Varela
Mária Carmen Euler Torres
Mária Inês Batista Barbosa
Mária Inês Castro de Azevedo

CONSELHO DE PARECERISTAS
Aline Cristine Xavier da Silva Castro
Ana Luísa Antunes
Ana Teresa Andrade
Cássia Geclauskas Sofiato
Eder Barbosa Cruz
Huber Klíne Lobato
Laura Jane Messias Belém
Lia Abrantes A. Soares
Marcia Moraes
Mária Carmem Euler
Priscilla Fonseca Cavalcante
Rita de Cássia de Oliveira e Silva
Roberta Saverda Schiaffino

PROJETO GRÁFICO
Ramon Santos de Almeida Linhares

PRODUÇÃO GRÁFICA
Partners Comunicação Integrada

COORDENAÇÃO GERAL
Samuel Costa

SUPERVISÃO DE PRODUÇÃO
Lais de Oliveira Rodrigues

COORDENAÇÃO DE DESIGN
Marie Azambuja

DIAGRAMAÇÃO
André Carvalho / Pablo Quezada

REVISÃO
Islene Santos

ARTE DA CAPA
Marcus Anthony

• SUMÁRIO •

**ENTREVISTA:
PROFESSOR ALEXANDRE
FERNANDES**

08

**ENTREVISTADORES
MARIA ANGÉLICA
VARELA, MARIA INÊS
BATISTA E ISABELLE
FLOR**

**O TRABALHO COM
O ALUNO EM REDE
COM O ALUNO SURDO
AUTISTA NO CAS/NATAL**

42

CLAUDIA MACÊDO FEITOSA

**O ENSINO DA
LIBRAS COMO L1
NO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO**

12

**MARIA ISABEL
DÓREA SANTOS**

**A IMPORTÂNCIA DOS
MATERIAIS ADAPTADOS NO
ENSINO DO ALUNO SURDO
E DEFICIENTE INTELECTUAL**

FRANCIMARA CABRAL

54

**CAMPOS
MARISE GONÇALVES COSTA
WILLAS DIAS COSTA**

**O ATENDIMENTO
EDUCACIONAL
REMOTO DO
ALUNO SURDO
COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL NO
CAS NATAL**

30

**DÉLIO HENRIQUE
DELFINO DE OLIVEIRA E
ANA KEILA LOPES GOMES**

**O ATENDIMENTO
EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO A UMA
CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA
MÚLTIPLA: RELATOS DE
UMA EXPERIÊNCIA**

64

**JOSIANI ISRAEL ROSALEN
ROSIENE QUERES DE
AGUIAR SOARES
VANDERLEIA PIRES
DOMARADSKI POCIDONIO**

Rua das Laranjeiras, nº 232 – 3º andar
Rio de Janeiro – RJ – Brasil – CEP: 22240-003
Telefax: (21) 2285-7284 / 2205-0224
E-mail: revistaarqueiro.ines@gmail.com

Arqueiro / Instituto Nacional de Educação de Surdos. – Vol. 1 (jan/jun 2000) –
Rio de Janeiro : INES – v. : il. ; 28cm

Vol. 42 (2022), Semestral – ISSN-15 8-2495.

1. Surdos – Educação. I. Instituto Nacional de Educação de Surdos
(Brasil).

COD-371.912



EDITORIAL

Prezad@s leitor@s

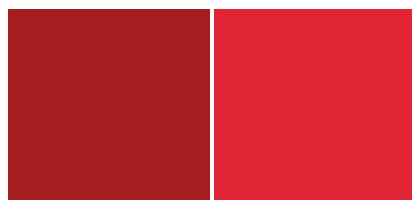
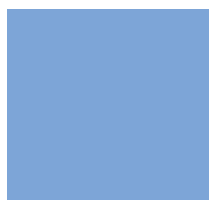
Nesta edição, a revista Arqueiro nº 42 nos apresenta com artigos produzidos por profissionais da área de educação que atuam nos CAS - Centro de Atendimento ao Surdo - de todo o território nacional, contendo conteúdos com reflexões sobre a atuação no espaço escolar inclusivo com crianças e adolescentes surdos com múltiplos comprometimentos. Estes textos são o trabalho de conclusão desses profissionais, no curso de aperfeiçoamento intitulado "Abordagem Integral da Pessoa Surda com Múltiplos Comprometimentos", organizado pelo Departamento de Desenvolvimento Humano Científico e Tecnológico do INES e integrante do Programa Nacional de Educação Bilíngue de Surdos - PRONAEBS.

O artigo inicial apresenta a importância de se construir uma rede de apoio para

a criança ou adolescente surdo/autista em atendimento no CAS de Natal, isto é, um atendimento multiprofissional que, junto à família, poderá proporcionar um desenvolvimento integral a esse estudante.

No segundo texto, os autores compartilham com os leitores a sua prática pedagógica dentro do Atendimento Educacional Especializado com um aluno surdo com deficiência intelectual e nos convocam a pensar nos desafios colocados pela pandemia ao ensino e as contribuições das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

O terceiro artigo apresenta uma historicidade da Educação de Surdos



buscando demonstrar que, ao longo da história, as mudanças de olhar sobre esses estudantes apontaram para a necessidade da elaboração de materiais didáticos específicos. A partir do uso de estratégias metodológicas e materiais adequados para o aprendizado de uma educação bilíngue, não apenas para crianças surdas, mas, como descrito no artigo, o processo de aprendizagem poderá acontecer também para o Surdo com deficiência intelectual.

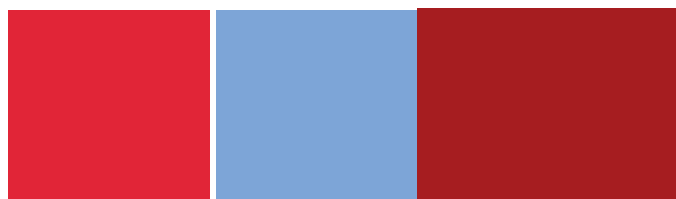
O quarto artigo apresenta, fundamentado por uma revisão de literatura, um breve histórico da educação dos surdos no Brasil e coloca em destaque a atuação e a formação dos professores que atuam, a partir da política de inclusão, com a educação dos surdos nas salas de recursos e a necessidade de propostas que contemplem a formação desses professores.

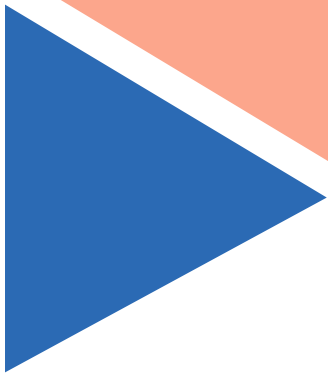
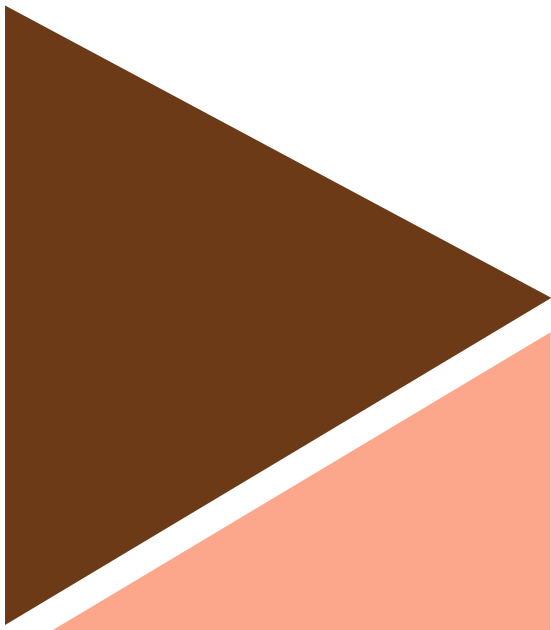
No quinto artigo, as autoras apresentam o trabalho por elas desenvolvido no CAS em atendimento a uma aluna surda com deficiência múltipla, usando como metodologia brincadeiras de



papéis sociais, teatro, construção de diálogos, contação de histórias e interações com outros alunos como estímulo para a ampliação de vocabulário, apreensão de conceitos abstratos e estímulo à comunicação e aprendizagem de Língua de Sinais.

Desejamos a todos uma excelente leitura!







ENTREVISTA: Alexandre Fernandes

Concedida aos editores da Revista Arqueiro
Maria Angélica Varela, Maria Inês Batista e
Isabelle Flor



R. ARQUEIRO: Professor, sobre a sua trajetória profissional como médico, como descreveria?

Como uma trajetória de sorte. Escolhi a carreira muito cedo em minha vida e tive a sorte de acertar tanto na escolha pela medicina, como na escolha pelo cuidado de crianças e adolescentes com condições neurológicas. Já nas primeiras semanas da minha residência de neurologia pediátrica percebi que tinha feito a escolha correta.

R. ARQUEIRO: Quando se interessou por neurologia pediátrica?

Desde a faculdade sempre achei o exame neurológico e as etapas do diagnóstico neurológico fascinantes, mas durante o curso médico tive algumas decepções no treinamento em outras especialidades, quando atendíamos pacientes adultos. Achava inadequada a forma de tratamento que médicos e enfermagem dispensavam aos pacientes e isso quase me fez desistir de ser médico. Quando comecei a frequentar ambulatórios, enfermarias e emergências de pediatria, pude ver a atenção e o carinho que os profissionais dispensavam aos pacientes e suas famílias e, nesse momento, percebi que meu caminho era o de cuidar de crianças e adolescentes.

Na minha época, as especialidades pediátricas ainda eram pouco reconhecidas. Havia a neonatologia, terapia intensiva pediátrica e, talvez, cardiologia e pneumologia. Boa parte das crianças com proble-

mas neurológicos era atendida por neurologistas que também atendiam adultos. Apenas no final do meu treinamento em pediatria (residência) soube da possibilidade de ser neurologista de crianças e adolescentes e aquela admiração que tinha pela especialidade desde o 3º ano da faculdade de medicina veio à tona e decidi arriscar nessa especialidade.

Deu certo: sou bastante feliz em ser neuropediatra.

R. ARQUEIRO: Onde atua?

Basicamente, atuo como professor na UFF. Lá ministro aulas de neurologia infantil e pediatria na graduação e pós-graduação. Além disso, atendo nos ambulatórios, treinando novos neuropediatras. Atuo ainda em consultório e faço consultorias de coordenação de equipes de neuropediatria de alguns hospitais particulares.

R. ARQUEIRO: Quais os agravos mais comuns na sua prática clínica?

Paralisia cerebral, epilepsias, transtornos do espectro autista e deficiência intelectual.



ENTREVISTADO: ALEXANDRE FERNANDES

É professor adjunto da Universidade Federal Fluminense atuando na graduação e pós graduação em Neurologia. É formado em Medicina pela Escola de Medicina Souza Marques, mestre em Saúde da Criança e da Mulher pela Fundação Oswaldo Cruz e doutor em Neurologia pela Universidade Federal Fluminense. É membro do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina da Universidade Federal Fluminense e membro do Colegiado do Curso de Medicina da mesma instituição.

R. ARQUEIRO: Julga ocorrer um aumento da prevalência?

Não.

R. ARQUEIRO: Observa alguma diferença em termos qualitativos, ou seja, aos tipos de agravos, durante todo o seu tempo atuando como neuropediatra?

Percebo as famílias mais conscientes e mais exigentes com o tratamento e abordagem das condições neurológicas de seus filhos. Além disso, percebo um avanço grande nas abordagens de tratamento, com novas medicações, novos exames e técnicas de tratamento. As terapias modificadoras de evolução de doenças genéticas, por exemplo, têm me encantado nos últimos anos. Onde antes só podíamos cuidar, hoje podemos melhorar. Isso é incrível! Agora, quanto à intensidade dos agravos, em si, não se modificaram. Uma pessoa com paralisia cerebral ou epilepsia graves de 25 anos atrás tem características semelhantes às das pessoas de hoje.

R. ARQUEIRO: Em relação à população surda, é comum no seu dia a dia? Geralmente são casos de surdez congênita ou adquirida? E surdez com outros comprometimentos?

Como Neuropediatra, acredito que meu olhar seja um pouco enviesado. Atendo crianças com problemas neurológicos, portanto, aquela que apresentou uma infecção e ficou com uma seqüela auditiva acaba não chegando até mim. Recebo

mais crianças com malformações congênitas e paralisia cerebral e a surdez – assim como outras anormalidades sensoriais – acaba sendo uma comorbidade de um paciente. Então diria que, na minha vivência, os casos de surdez que mais vejo são aqueles de causa congênita e associada a outros comprometimentos. Mas ressalto que isso não reflete, necessariamente, o que é mais frequente.

R. ARQUEIRO: Como observa a aproximação da área de saúde com a educação em relação a este grupo de crianças e adolescentes?

Observo como algo necessário e fundamental. Os professores permanecem várias horas por dia com essas crianças e adolescentes, enquanto nós, profissionais de saúde, os vemos por, no máximo, 1 ou 2 horas a cada 3 ou 6 meses. As observações comportamentais dos professores (sejam de crianças surdas ou não) me são fundamentais para compreender o modo como a criança interage em outro ambiente que não seja o familiar. Por exemplo: socializa? Brinca de modo adequado? É agressivo(a)? Tolerar frustrações como outras crianças da mesma idade? Consegue apreender o conteúdo pedagógico como é habitualmente ministrado às demais crianças ou precisa de mais adaptações? Entre muitas outras informações.

R. ARQUEIRO: Quais as contribuições que os neuropediatras podem dar aos





professores, mediadores e outros profissionais da administração escolar?

Esse canal de informações precisa ser uma via de mão dupla. Algumas vezes não compreendemos que informações especificamente o professor deseja obter. Nesse sentido, muitas vezes, uma solicitação por escrito com perguntas objetivas poderá ajudar muito na hora de dividirmos informações. Por exemplo: a crise epiléptica do(a) aluno(a) pode deixar alguma seqüela? Ou então: precisamos de uma enfermaria especial para ter esse aluno conosco?

Além disso, esse contato pode desmitificar um pouco alguns receios, tais como: crianças com medicamentos controlados sempre ficam sonolentas; crises epilépticas sempre são perigosas e causam seqüelas; a pessoa surda e com deficiência intelectual sempre é autista.

Iniciativas como essa do INES estreitam esses laços e permitem que nos vejamos um ao outro. Nossas dificuldades e pontos fortes. Nossas dúvidas e receios. Assim, nós médicos poderemos apreender ainda mais conhecimento e devolver mais informações aos professores.

Muito obrigado pela oportunidade !



O ENSINO DA LIBRAS COMO L1 NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

*TEACHING OF BRAZILIAN SIGN
LANGUAGE (LIBRAS) AS FIRST
LANGUAGE IN SPECIALIZED
EDUCATIONAL ASSISTANCE*

MARIA ISABEL DÓREA SANTOS

RESUMO

O presente artigo discorre sobre o papel dos professores que atuam em salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sua relevante formação no acompanhamento especializado a estudantes surdos e relatos de experiências de uma das autoras. A escolha do tema deu-se por meio da observação das dificuldades enfrentadas por alguns profissionais que atuam nesta área na rede municipal de Aracaju. Este estudo envolveu pesquisa em artigos, livros, dissertações, legislações, internet e alguns relatos de experiências. Serão apresentados um breve histórico da educação dos surdos no Brasil, os métodos adotados e a atuação e a formação dos professores que contribuem com a educação dos surdos nas salas de recurso e os resultados relacionados ao ensino da Libras como primeira língua (L1) para a educação de alunos surdos e a necessidade de propostas que contemplem a formação dos professores que atuam nesta área.

Palavras-chaves: Atendimento Educacional Especializado; Formação; Professor; Educação; Estudantes Surdos.

ABSTRACT

This article discusses the role of teachers who work in Specialized Educational Assistance (Atendimento Educacional Especializado - AEE), their relevant training in specialized monitoring of deaf students, and reports of experiences by one of its authors. The theme was chosen by observing the difficulties faced by some professionals who work in this field in the public school system of Aracaju. This study involved research in articles, books, dissertations, legislation, the internet, and some experience reports. A brief history of deaf education in Brazil, the methods adopted and the performance and training of teachers who contribute to the education of the deaf in resource rooms and the results related to the teaching of Brazilian Sign Language (Libras) as a first language (L1) for the education of deaf students and the need for proposals that include the training of teachers who work in this area will be presented.

Keywords: Specialized Educational Assistance; Training; Teacher; Education; Deaf students

MARIA ISABEL DÓREA SANTOS

Pós graduada em Libras pela Faculdade Pio Décimo e Graduada em Letras-Libras pela Universidade Federal de Sergipe

É professora da Rede Estadual de Sergipe e da rede municipal de Aracaju

1. INTRODUÇÃO

Há inúmeros estudos que procuram respostas para resolver ou minimizar os problemas do fracasso escolar e linguístico enfrentado há anos na educação de pessoas com surdez.

No Brasil, a história da Educação de Surdos inicia quando, em 1855, Ernest Huet, professor surdo francês, trazido por D Pedro II, funda a primeira escola para surdos no país, hoje Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES. Para ensinar os surdos, Huet usava a Língua de Sinais francesa que, mais tarde, fundiu-se com a usada no Brasil, dando os primeiros passos para a origem da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, reconhecida como língua da Comunidade Surda pela Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.

Antes do reconhecimento da Libras como língua oficial, os surdos experienciaram outras formas de comunicação:

O oralismo, de acordo com Capovilla (200, p 101), no início do século XX, foi o método adotado por escolas de todo o mundo. Os alunos passavam horas na escola aprendendo a falar e a fazer leitura labial; a Libras e os professores surdos foram excluídos das escolas. Após décadas, evidenciou-se que esse tipo de intervenção não havia registrado os resultados desejados, a maioria dos surdos não desenvolveu uma fala satisfatória. Associado a isso, a constatação de que a aprendizagem da Língua Portuguesa apresentava grandes lacunas em relação à leitura e à

escrita, revelando-se sempre tardia e com o desempenho e competência linguística comprometidos. No Brasil, os resultados não foram diferentes:

Em todas as partes do Brasil e do mundo, os surdos têm sido condenados a um analfabetismo funcional, têm sido impedidos de alcançarem o ensino superior, têm sido alvo de uma educação meramente profissional (treinados para o “mercado de trabalho”), têm sido mantidos desinformados, enfim, têm sido impedidos de exercer sua cidadania. Esta situação resulta de múltiplas questões, sendo uma delas, certamente, o processo pedagógico a que foram/são submetidos (SÁ, 2003, pág. 91, apud MESERLIAN; VITALIANO, 2009, pag. 3744).

O fracasso sofrido pelo oralismo impulsionou a implementação de novas práticas para ensinar a Comunidade Surda. Surge a comunicação total ou o bimodalismo. Nessa proposta o principal objetivo era a comunicação, fosse por gestos, sinais, escrita, fala ou a soma de duas modalidades.

A modalidade Comunicação total faz uso de vários recursos ao mesmo tempo: alfabeto digital, leitura labial e de escrita, amplificação sonora, fonoarticulação.

De acordo com Costa (1994, p.103), citado por Meserlian e Vitaliano (2009, p. 3744), “A Comunicação Total é um procedimento baseado nos múltiplos aspectos das orientações manualista e oralista para o ensino da comunicação ao deficiente auditivo”.



Atualmente, há uma corrente muito forte de estudiosos, surdos e ouvintes usuários da Língua de Sinais que militam pelo bilinguismo; uma proposta aditiva, na qual a Libras seria a língua de instrução dos surdos, L1, e a Língua Portuguesa, não menos importante, língua adicional. A Comunidade Surda obteve um avanço importante relacionado a essa proposta: o recente Projeto de Lei aprovado pelo senado que inclui novos itens na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394, de 1996) que qualifica a educação bilíngue de surdos como uma modalidade de ensino independente.

Enquanto isso, a modalidade de ensino presente é a da inclusão. Vejamos como ela é abordada na Declaração de Salamanca (1994):

2. Acreditamos e Proclamamos que:


- toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,

- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

No modelo de educação inclusiva presente no país, os alunos surdos são locados em salas com maioria de alunos ouvintes, estudando a língua e a cultura oral-auditiva, não prestigiando a presença e as necessidades educacionais dos alunos surdos; os professores podem e precisam ter, mas não é exigido conhecimento e fluência da Libras. Na prática das salas inclusivas, as dúvidas e necessidades desses alunos são comunicadas através dos intérpretes, eles são os maiores responsáveis pela interação entre os alunos ouvintes, os alunos surdos, os professores e toda a comunidade escolar. Nesse mesmo contexto escolar, ainda há os alunos surdos filhos de pais ouvintes que não tiveram a oportunidade de aprender a Língua de Sinais.

O sistema educacional, tentando garantir os direitos à educação especializada que atenda às particularidades de cada aluno e incluir de forma efetiva e eficiente implementou as Salas de Recursos.

Vale lembrar que a Educação Especia-



lizada está assegurada na Constituição Federal de 1988, art. 208, inciso III, que declara: a educação aos portadores de necessidades educacionais especiais será efetivada mediante a garantia de atendimento educacional especializado.

Os anos 70 marcaram a instituição da Educação Especial em nosso país junto com a preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais nas escolas; porém, foi apenas na década de 80 que a ideia se consolidou com base na filosofia da Integração e Normalização, ou seja, aproximar a pessoa deficiente das condições normais de conveniência na comunidade em que está inserida no que diz respeito à vida social". (GLAN, FERNANDES, 2005, pág. 2).

Sendo assim, é importante salientar que para que os alunos surdos recebam as orientações e o suporte pedagógico qualitativo de que necessitam é preciso apoiar os professores tanto das salas de aula regular, quanto das salas do Atendimento Educacional Especializado e o comprometimento de toda a comunidade escolar em parceria com as famílias.

1.1. A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A Língua de Sinais Brasileira (Libras) é a língua natural dos surdos brasileiros, reconhecida oficialmente por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, estabelece em seu parágrafo único:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

A Libras não é universal; assim como qualquer outra língua, possui variações linguísticas e regionalismos. Há diferentes Línguas de Sinais em todo o mundo, com regras e estruturas gramaticais próprias, as quais carregam a Identidade e a Cultura da Comunidade Surda. Souza (2014) conceitua Libras como:

A Libras não é apenas uma gesticulação da Língua Portuguesa (LP) e sim uma língua como quaisquer outras línguas naturais e humanas existentes; ela apresenta níveis linguísticos como: fonológico, morfológico, semântico e pragmático; possui estrutura gramatical própria, sendo adequada para transmitir informação e para ensinar. (SOUZA et al, 2014, p. 60).

A história da trajetória das Línguas Sinalizadas é marcada por importantes acontecimentos; mas, certamente, o mais relevante foi o esclarecimento de que os surdos eram/são intelectualmente capazes. Essa revelação possibilitou a implementação de políticas inclusivas que contribuíram na educação dos surdos e, conseqüentemente, no fortalecimento da luta pelo reconhecimento da sua língua materna.



A influência das ideias de Charles Michel de L'Épée – um abade francês reconhecido como uma das figuras mais importantes da história da educação e da criação da língua gestual da Europa, muito religioso, desenvolvia trabalhos filantrópicos, dentre eles a tutoria de crianças, o que fez com que ele assumisse a responsabilidade do seu colega que estava a morrer.

O francês abade L'Épée se destacou na história, também a partir de 1760, por realizar um trabalho na educação de duas irmãs surdas que haviam perdido seu professor, padre Vanin. Embora disposto a continuar com a educação das mesmas, decidiu por mudar a metodologia que antes era utilizada através de imagens, pois limitava as mesmas de compreenderem conceitos mais profundos da religião. (REILY, 2004, apud AMARAL, 2017, p. 3).

Essa experiência convenceu L'Épée de que era possível ensinar os surdos através do uso de gestos. Ele então propôs a criação de uma instituição para atender outras crianças surdas; muitas pessoas surdas e ouvintes se interessaram pelo seu trabalho.

É importante recordar que Ernest Heut estudou no Instituto Nacional de Surdos de Paris, era um grande seguidor das ideias de L'Épée e que, mais tarde, vindo para o Brasil, teve forte influência na origem da Libras.

Estamos falando de aproximadamente 164 anos do início da história do

contato dos surdos brasileiros com uma língua gestual permitida no país até o ano atual e não é difícil encontrarmos ou ouvirmos relatos de pessoas surdas que não tiveram oportunidade de conhecer e muito menos de desfrutar a possibilidade de se comunicar e conviver, linguisticamente falando, com seus pares. Os motivos são diversos: surdos filhos de pais ouvintes que priorizam uma educação e comunicação oral; pais que desconhecem a existência ou não têm acesso à Libras; surdos que vivem em comunidades distantes sem contato com sinalizantes e outros motivos.

...as crianças surdas precisam ter a chance de desfrutar do encontro surdo-surdo. Os pais ouvintes precisam descobrir esse mundo essencialmente visuoespacial e conhecer a Língua de Sinais. As crianças surdas e seus pais ouvintes poderiam compartilhar o bilinguismo: Língua Portuguesa e Língua de Sinais brasileiros e ir além, descobrindo os vieses das culturas e identidades que se entrecruzam. (QUADROS, 2015, p 27).

Como vimos, reconhecer e possibilitar a aquisição da libras é fundamental para o processo de comunicação e de fortalecimento da Identidade Ssurda e é imprescindível no ambiente escolar para que haja uma verdadeira transformação nas condições oferecidas pelas instituições de ensino na vida educacional desses educandos.

2. OBJETIVO GERAL

Este artigo tem por objetivo discorrer sobre a prática do AEE nas escolas públicas e suas contribuições para a educação dos surdos

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Relatar experiências vivenciadas pelos professores e alunos no AEE;

Evidenciar a importância da participação da família na educação das crianças surdas;

Discorrer sobre a formação dos professores que trabalham no AEE.

3. METODOLOGIA

Este artigo utilizou o método de pesquisa bibliográfica, agregando o conhecimento prático da autora.

A pesquisa foi estudada e aplicada neste projeto de forma qualitativa, buscando entender e não quantificar questões que envolvem a formação dos professores que fazem atendimento a pessoas surdas em salas especializadas.

Nesta pesquisa, associei minha experiência no AEE aos conteúdos dos seminários ocorridos no curso de formação do InterCAS 2021, o qual agregou milhares de conhecimentos para futuras intervenções com alunos surdos com múltiplas deficiências.

...a teoria tem importância fundamental, pois ao nos apropriarmos de fundamentação teórica nos beneficiamos de variados pontos de vista para uma

tomada de decisão dentro de uma ação contextualizada, adquirindo perspectivas de julgamento para compreender os diversos contextos do cotidiano. A interação entre saberes gera o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma e emancipatória. (BOAS, 2018).

Desse modo, com as conclusões dos estudos teóricos e o trabalho de campo, foi possível realizar algumas reflexões que podem contribuir para a avaliação das práticas do professor e a organização e reorganização do trabalho desenvolvido com alunos surdos.

4. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Quando falamos do direito à acessibilidade da criança com deficiência, podemos citar como marco norteador a Constituição Federal de 1988 no seguinte trecho "o dever do estado será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988, ART. 208, III).

Essa Lei foi uma grande conquista para a aprendizagem efetiva dessas crianças, pois serviu como base para tentar equiparar a garantia à educação para todos os alunos. Porém, é importante entender que o atendimento educacional especializado serve como um complemento educacional para suprir particularidades de cada aluno e não substitui a modalida-



de do ensino regular. Podemos observar isso por meio do decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, em seu inciso 1º, o qual caracteriza o AEE da seguinte forma: “Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.”

O direito a esse atendimento foi e é de grande importância para o desenvolvimento integral desses alunos como vimos no texto do decreto citado anteriormente, isso em parceria com familiares e professores da sala regular.

O AEE também é assegurado pelo Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, instituído pela Lei 13.005/2014 – Item 7 - Meta 4, o qual dispõe:


Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) 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, públicos ou conveniados.

É comum que algumas pessoas confundam o AEE com Classes Especiais, mas as realidades são bem diferentes, vejamos como funciona cada uma delas:

O Atendimento Educacional Especiali-

zado, também conhecido como Sala de Recursos, funciona no horário oposto ao do ensino regular; os atendimentos geralmente acontecem duas vezes por semana, em média, por uma hora. Nas aulas, normalmente, matricula-se apenas um aluno por vez, pois é necessário trabalhar a dificuldade individual. Antes da primeira aula é imprescindível que a docente busque o máximo de informações sobre a criança em todos os âmbitos possíveis, relatos da família, dos professores anteriores, relatórios médicos... além da conversa com o próprio aluno. A partir daí será preparado um planejamento específico para o discente e, como sabemos, planejamentos são flexíveis; à medida que os atendimentos forem acontecendo, o professor estará atento para que, se o que ele havia planejado está suficiente ou não, pois é comum que a criança apresente evoluções, como também regressões e, a partir disso, esse planejamento poderá ser readaptado.

Já as classes especiais funcionam para os alunos que não se adaptam à rotina e aos conteúdos da sala regular. Nessas salas a frequência é diária, por em média três horas, com um quantitativo de 8 a 10 alunos. Possui um currículo geral diferenciado, aulas com foco nas atividades da vida diária, trabalhos manuais, músicas etc. A tendência é que as classes especiais sejam abolidas definitivamente, como podemos ver no trecho retirado do site do Ministério da Educação:



“O Ministério da Educação orienta a organização dos sistemas educacionais inclusivos, que supera a organização de sistemas paralelos de educação especial, investindo na articulação entre a educação regular e a educação especial. Esta concepção educacional se define pela efetivação do direito de todos à educação, tendo como princípio o reconhecimento e a valorização das diferenças humanas e a valorização da diversidade. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, traduz em seus objetivos e suas diretrizes essa orientação, ou seja, a garantia do acesso à escolarização na sala de aula comum do ensino regular e a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O atendimento educacional especializado deve ser organizado em salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado, no contraturno do ensino regular, disponibilizando recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a participação e aprendizagem, considerando as necessidades específicas dos alunos, conforme Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. O Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, que ratifica com status de emenda constitucional a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, traz em seu artigo 24 que os estados-parte devem assegurar sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis”¹

Porém, ainda podemos encontrar escolas que funcionam com classes espe-

ciais. Em alguns casos os pais optam por elas por acreditarem que seus filhos terão uma melhor recepção e não serão discriminados, medo comum, mas que aos poucos vai sendo dissipado com relatos de outros pais com filhos no ensino regular inclusivo que se encontram satisfeitos com o atendimento recebido.

4.1. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA ALUNOS SURDOS

Quando é falado sobre o AEE para alunos surdos, devem ser respeitados o ensino e aquisição da sua L1, sua língua natural. Sabe-se que a falta de escolas bilíngues em vários estados brasileiros prejudica a aprendizagem da criança surda, pois os conteúdos são ministrados na sala regular na L2- Língua portuguesa, o que dificulta o seu processo de aprendizagem devido à falta de entendimento dos conteúdos, por esse motivo o Atendimento Educacional Especializado é de suma importância para o desenvolvimento do educando, principalmente pela falta de escolas bilíngues. De acordo com Damázio (2007, p. 713, grifo nosso):

As pessoas com surdez enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas. Muitos alunos com surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, sócio afetivo [sic], linguístico

¹ <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/classes-especiais>. Acesso em: 01 jun. 2021.

e político-cultural e ter perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem.

Para que isso aconteça, é imprescindível que o profissional que irá atuar nessas salas tenha formação específica, seja fluente na Libras, conheça o Povo Surdo, sua cultura, características e suas identidades, pois poderá auxiliar a criança ou adolescente num aspecto fundamental que é a comunicação e isso servirá de base para o aprendizado dos conteúdos da sala regular, como também o entendimento de mundo de forma geral.

Segundo Vygotsky (1986), nos casos congênitos ou precoces, a surdez é um estado normal para o surdo; ele não se vê imerso em um mundo de silêncio. Por sua vez, o que torna a surdez um fato deficitário para a criança é o modo como as pessoas reagem socialmente a essa 'deficiência'.

O trecho acima mostra a nossa responsabilidade social como cidadão na aceitação, respeito e aprendizado da Língua de Sinais brasileira, para inclusão efetiva e independência no cotidiano da pessoa surda.


4.2. SUGESTÕES PARA O AEE COM ALUNOS SURDOS NO PERÍODO DE AQUISIÇÃO DA SUA L1

Além das dificuldades já encontradas no AEE do aluno surdo, uma nova barreira foi criada devido à pandemia e às

medidas de restrições impostas para diminuir o contágio do novo coronavírus. Os professores, então, precisaram inovar sua forma de atendimento e estratégias foram criadas para que o processo de aprendizagem não parasse. Podemos citar as experiências de alguns professores fluentes em Libras que atuam no atendimento especializado e que obtiveram um bom resultado: os docentes optaram por plataformas interativas, como canal para comunicação e verificação da aprendizagem: o WhatsApp, o zoom, o meet, videochamadas, google forms, disponibilização de link de vídeos explicativos das aulas postados no canal do youtube, criado especificamente para atendimento dos alunos surdos (o canal foi o primeiro meio utilizado, pois não usava a memória do celular e poderia ser visto a qualquer horário e quantas vezes fossem necessárias).

Durante o ano 2020, como professora do AEE, procurei da melhor forma possível dar continuidade ao atendimento; para isso utilizei todas as plataformas citadas acima com uma criança surda de 8 anos, além dos alunos surdos que atendo no ensino regular inclusivo. Citarei 4 atividades trabalhadas para o ensino da Libras como L1:

1. Foi enviado um link do youtube de um vídeo gravado por mim, mostrando as cores e os respectivos sinais. No primeiro momento, a criança assistiria junto com a mãe,



a qual já havia estudado os sinais no ano anterior no projeto implementado (esse projeto será citado posteriormente), e com a ajuda da sua genitora repetiria os sinais. Em um segundo momento, a mãe filmaria a filha sinalizando as cores trabalhadas, associando a algum objeto da casa com a mesma cor; dessa forma, a criança construiria frases simples na Libras, utilizando os sinais estudados no seu cotidiano familiar.

2. Gravei um vídeo pelo OBS STUDIO, contando uma historinha em Libras com sinais simples, os quais a aluna já havia estudado no ano anterior. Foi mostrada cada cena e explicado o que estava acontecendo. Depois disso, foram gravadas 10 perguntas, também em Libras, e pedido que a mãe gravasse as respostas da criança e enviasse pelo WhatsApp.
3. Pelo google FORMS foi postada uma imagem com uma cena e abaixo as respostas com imagens dos sinais. As perguntas eram simples e a mãe que já sabia contextualizar fazia as perguntas para a filha. Por exemplo, tinha uma boneca comendo uma maçã e a pergunta seria apenas "Menina comer o quê?". A aluna marcaria a resposta correta no próprio celular.
4. Videochamadas para conversas informais em Libras com a utilização

de sinais conhecidos pela criança. Nessas chamadas o vocabulário era ampliado, pois a professora mostrava as imagens correspondentes durante a chamada contextualizando e observando a fluência e uso da língua pela menina.

"Ser professor é inventar, é reinventar, é ser criativo, é ser palhaço, é ser mágico, é ser artista, pois cada aula ministrada é uma peça teatral apresentada, a qual será lembrada pelos alunos, pois será a base, o alicerce para construir o caminho do sucesso". (BATISTA, 2005-2021)

Enfim, foram testes, erros e acertos; mas, na situação em que o mundo se encontrava e ainda se encontra, foram as alternativas possíveis para não piorar ainda mais a defasagem na aprendizagem dos alunos surdos.

4.3. DESAFIOS DO AEE EM ARACAJU

De acordo com a observação e participação das autoras em reuniões dos professores das salas de recursos de uma escola pública da rede municipal de Aracaju, entre 2018 e 2021, notou-se que 70% desses docentes, em média, que atendiam crianças surdas, possuíam apenas o curso básico e intermediário, os quais normalmente utilizam apenas a abordagem comunicativa, com foco principal no vocabulário (Esquema hierárquico proposto por Edward Anthony e refinado por Brown, 1994), abordagem



essa que não utiliza a parte gramatical, ponto imprescindível para o ensino de qualquer língua. Sem falar que os outros 30% dos profissionais só conhecem o alfabeto digitalizado e alguns poucos sinais. O professor que irá atuar no AEE tem a obrigação de conhecer a Língua profundamente, pois será responsável pela base linguística dessa criança. A responsabilidade é ainda maior com os alunos surdos que não têm a Libras como comunicação diária no ambiente familiar, muitas vezes usando gestos, o que dificulta ainda mais a aquisição correta da sua L1.

“Diferentemente das crianças surdas, filhas de pais surdos, que adquirem a Língua de Sinais no convívio familiar, as filhas de pais ouvintes comumente chegam à idade escolar sem o conhecimento de uma língua. A língua majoritária na modalidade oral, comumente usada em famílias ouvintes, lhes é inacessível. No entanto, mesmo não partilhando a mesma língua que os pais, essas crianças desenvolvem linguagem gestual.” (PEREIRA, 2005, p. 81)

É óbvio que essa responsabilidade não pode ser colocada simplesmente nas “costas” do docente. Para que essa adequação no atendimento ao aluno surdo - seja para a contratação de professores com a formação específica ou para a capacitação efetiva dos professores já atuantes - aconteça, é necessário que as esferas superiores no sistema de ensino comecem pondo em prática as Leis já existentes.

5. RELATO DE EXPERIÊNCIA

A criança surda está pronta para receber milhares de informações novas e interagir, à medida em que vai aprendendo; mas, para que isso ocorra, é necessária a aquisição da sua língua materna, Libras. Neste tópico apresentarei alguns relatos da minha experiência na Sala de Recursos em uma escola pública de Aracaju.

Em fevereiro de 2019, eu elaborei um projeto intitulado “Prefeitura Municipal de Aracaju com foco na Educação Bilíngue: Português/Libras”. Esse projeto tinha como objetivo geral incluir, de maneira efetiva, o aluno Surdo na sala de aula regular, além de proporcionar a independência na interação com colegas, professores, funcionários e pais. Como parte desse projeto foi ofertado o ensino da Libras para os familiares. Os atendimentos com os alunos aconteciam duas vezes por semana: um dia com foco na L1- Libras e o outro dia com foco na L2- Língua Portuguesa. Com os familiares, os encontros aconteciam, também, duas vezes por semana e duraram todo o ano letivo com uma ótima frequência. A aprendizagem da Libras pelos alunos e familiares facilitou muito a comunicação entre os entes e as crianças surdas e foi de fundamental importância no período remoto, durante o qual foi possível o auxílio e a participação dos pais no complemento da educação das crianças para o reforço e explicações das atividades de forma geral. Vejamos os depoimentos de duas mães



de alunas surdas atendidas pelo projeto:

“As aulas que tive com a professora Bel, foram muito boas inclusive nesse momento de aulas remotas, pois tudo o que aprendi estou colocando em prática com a minha filha. E só assim, com essa aprendizagem, que pude ter facilidade em ensinar ‘Y’ nas suas tarefas e também no convívio do dia a dia.” (K)

“A importância do Curso de Libras para mim, como mãe, me ensinou o quanto minha filha necessita que eu aprenda Libras, a comunicação com ela, a sua educação, a aprendizagem... Nossa, esse curso para as mães de criança surda ou com deficiência auditiva foi fundamental.” (J)

É essencial que a criança surda, assim como a ouvinte, tenha acesso ao conhecimento por meio da sua língua natural. O ideal seria o contato com a Libras ainda com meses de idade, momento do início da sua aprendizagem e comunicação. Infelizmente não é o que ocorre na maioria dos casos: o que vemos são crianças, adolescentes e até mesmo adultos surdos com o conhecimento mínimo da sua língua e totalmente por fora dos acontecimentos no meio familiar, escolar, social, atualidades, informações importantes... resumindo, um estrangeiro em seu próprio país.

Vejamos agora como a falta de comunicação atrapalha o desenvolvimento e a

interação da criança surda.

No início do ano de 2018, a aluna “Y” chegou para estudar no primeiro ano do ensino regular na escola onde eu trabalhava como professora da Sala de Recurso. A criança tinha 7 anos e muita dificuldade em interagir com pessoas estranhas, não sabia Libras, a não ser alguns sinais de animais, a mãe falava oralmente e era nítido que a criança não entendia, ela não queria sair de perto da sua genitora em nenhum momento, gritava, batia no portão, chorava... a mãe também ficava muito preocupada, chegando a chorar também com toda aquela situação. Assim que eu ouvi os gritos, fui ao portão e entendi logo de cara que a criança não sabia se comunicar e não entendia nada do que estava acontecendo! Eu logo me prontifiquei a “cuidar” da criança, a mãe não confiou totalmente e apenas saiu do portão, mas ficou próximo da janela para se certificar... No primeiro dia que fui acalmar a menina, ela se debatia e se jogava no chão. Fui tentar ajudá-la a ficar de pé, mas ela estava descontrolada, puxou minha blusa e até rasgou um pouco na alça; então decidi mudar a estratégia e comecei a andar por um jardim que tinha no pátio, abaixei para olhar as plantas e a criança ficou me observando... chorava e me olhava. Eu continuei “mexendo” nas plantas, pegando flores... e, aos poucos, ela foi parando de chorar. Eu coloquei o dedo tentando que uma borboleta que estava no jardim pousasse nele e, por in-



crível que pareça, ela pousou. “Y” então chegou perto e começou a emitir uns sons, que era como ela costumava se comunicar, pois a mãe queria muito que ela aprendesse a falar oralmente. Foi nesse momento que nós começamos a nos entender, pois fiz questão de falar em Libras com ela. Em princípio, utilizamos uma comunicação alternativa usando gestos, mímica e um pouco da Libras, a Comunicação total (abordagem que defende a utilização de qualquer recurso linguístico, seja a Língua de Sinais, a linguagem oral ou códigos manuais, para propiciar a comunicação com as pessoas com surdez), e foi funcionando, fui ganhando a confiança da criança. De início, a menina só me obedecia e só deixava a mãe sair quando eu ia ao portão e pegava na mão dela... Muitas vezes a criança não queria ir para a sala regular, só queria ficar comigo na sala de recursos. Nesse período, a aluna era acompanhada por uma cuidadora, a quem ela não respeitava muito; a intérprete que ficaria com ela ainda não havia sido contratada. Então resolvi fazer um “trato” com “Y”: como sabia que ela adorava bichinhos, peguei um copo descartável transparente e fui procurar um inseto; achei uma mosca, consegui pegá-la, coloquei uma tampa e dei para ela segurar, a menina adorou. Então, com uma “Libras gesticulada”, disse que ela tinha que estudar e depois nós duas iríamos caçar outras moscas e ela aceitou... Enfim, aos poucos ela foi se adaptando às regras da escola e


a cada dia ela aprende novos sinais.

No mesmo mês, comecei a atender a criança na Sala de Recursos e, por causa dela, criei o projeto já citado anteriormente. Nos atendimentos presenciais, utilizei algumas estratégias para o ensino, valorização e divulgação da L1 dos alunos surdos:

- Para o ensino das cores, trabalhamos com massinha de modelar fazendo esculturas diversas e coloridas, aquisição quase que imediata dos sinais;

- Para os animais, pesquisávamos na internet imagens diversas e fazíamos os sinais de cada um deles, os movimentos, a aparência... Nas imagens de animais perigosos, a menina, por meio da expressão facial, fazia a “cara de medo” e mostrava que ele mordida, mordendo o próprio braço. Então logo ensinei o sinal de “medo” em Libras e ela começou a utilizar com os mais ferozes, até o momento que ela viu um gato, fez o sinal de “medo” e balançou a cabeça negativamente, mostrando que não tinha medo de gato; assim percebi que ela havia entendido o significado básico de “medo”;

- Para objetos da casa, levei vários móveis e utensílios de brinquedo e, durante a brincadeira, criávamos historinhas. Ela ainda misturava gestos com os sinais que já havia adquirido, mas já conseguia contextualizar e gostava de fazer o papel da “mãe”, botava a comida feita de massinha no prato e apontava para a boca, nesse momento ensinei o sinal de “comer”, “be-



ber”, “copo” ... em Libras. Durante essa atividade foi possível trabalhar diversos verbos de ação e objetos de casa. Nas aulas seguintes, a aluna sempre queria a brincadeira novamente;

- Para os sinais das pessoas da família, pedi que a mãe levasse fotos dos familiares mais próximos e mostrei que cada um precisava de um sinal. Ela então começou a criar e, a partir daí, a menina me contava fatos ocorridos com alguns deles; depois eu perguntava à mãe sobre o que a criança havia relatado e a mãe confirmava e explicava. Nessa aula mostrei também meu sinal e criei um sinal provisório para ela;

- Para valorizar a L1 da criança, ensinei uma música em Libras para os seus colegas da sala regular, na qual cada aluno ouvinte cantava um pedaço. Ela ficou muito à vontade, pois todos estavam usando a língua que, anteriormente, era só de nós duas. Essa atividade foi tão interessante que os alunos das outras salas também queriam fazer, então ensinamos em algumas salas e depois criei um “clipe” com várias pessoas fazendo os sinais (alunos, diretor, secretária, pessoal da limpeza...);

- Ensinei (informalmente) sinais básicos para os funcionários da escola, para que eles mesmos se comunicassem com ela;

- Nas aulas de Libras para os familiares, ela queria ficar junto, eu deixava e algumas vezes ela corrigia a mãe durante a execução dos sinais. Era lindo ver a carinha dela

de satisfação vendo a mãe aprendendo Libras. As mães também aprenderam músicas e apresentaram uma delas para toda a escola; suas filhas ficaram sentadas junto dos outros colegas, assistiram com atenção e notaram que algumas crianças ouvintes tentavam acompanhar fazendo os sinais;

- Numa aula, fomos para perto de cada funcionário da escola e a aluna ia batizando-os com sinais em Libras. Algumas vezes, depois da criação do sinal, quando já estávamos distantes da pessoa, a menina usava o sinal criado para o funcionário e fazia o sinal de “feio”; e daí perguntei dos outros e ela padronizava entre “feios” e “bonitos”, mas pela expressão facial que ela fazia, dava para identificar que a classificação de “feio” era usada para mostrar de quem ela não gostava. Aproveitei para ensinar o sinal de “gosto” e “não gosto”, exemplificando com comidas, animais etc. Depois dos funcionários “batizados”, eu sempre pedia que ela levasse alguma coisa para eles usando os seus sinais, uma forma de a menina interagir e não esquecer a quem pertencia cada sinal;

- Com a chegada da intérprete, fazíamos brincadeira para ensinar outros adjetivos: a intérprete me chamava de alta, eu falava que ela era feia, fazia careta... A criança achava graça e participava também; ela dizia que eu parecia uma girafa, que a intérprete era gorda... No computador eu mostrava fotos representando outros adjetivos visuais...



Hoje ela já tem um bom vocabulário e boa contextualização, apesar dessa interrupção na nossa rotina de aulas devido à pandemia, a aprendizagem da Libras pela mãe “K”, também foi importante para a continuação do ensino da L1 iniciado na escola, como já foi citado acima.


6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maioria dos professores mostra muito interesse em aprender a Língua Brasileira de Sinais para sua qualificação pessoal e, principalmente, para a comunicação durante o atendimento dos seus alunos surdos, mas sabemos que é necessário um estudo mais aprofundado e uma formação específica em curso de graduação, fato esse que dificulta, pois muitos desses profissionais trabalham geralmente em duas escolas, precisam corrigir e criar tarefas diariamente, não restando horário para esse aperfeiçoamento que normalmente dura cerca de quatro anos. Uma alternativa para esta dificuldade está sendo o curso de capacitação do InterCas, que está ocorrendo de forma remota, com encontros maravilhosos, com profissionais de diversas áreas do INES, escola referência na educação dos surdos do Brasil, os quais estão mostrando novos artifícios para que possamos ampliar nossos conhecimentos e colocá-los em prática com nossos alunos surdos e surdos com múltiplas deficiências.

Indo mais além do foco deste artigo, observa-se ainda que essa dificuldade enfrentada pelos professores do AEE estende-se também para os professores da sala regular inclusiva. Para uma efetiva educação seria necessária a implementação de escolas bilíngues públicas, na qual a pessoa com surdez tivesse um atendimento e educação de qualidade com o foco na sua necessidade que é prioritariamente a educação na sua L1. Já avançamos muito nesse aspecto em comparação há anos, mas ainda não é o suficiente! Felizmente, novas legislações deixam uma pontinha de esperança para a evolução do atendimento educacional da pessoa surda, como podemos observar no decreto 9.465, publicado no Diário oficial de 02 de janeiro de 2019:

Art. 38. Ao Instituto Nacional de Educação de Surdos compete:

- I - Subsidiar a formulação da Política Nacional de Educação na área de surdez;
- II - Promover e realizar programas de capacitação de recursos humanos na área de surdez;
- III - assistir, tecnicamente, os sistemas de ensino, visando ao atendimento educacional de alunos surdos;
- IV - Promover intercâmbio com as associações e organizações educacionais do País, visando a incentivar a integração das pessoas surdas;
- V - Promover a educação de alunos surdos, por meio da manutenção de órgão de educação básica, visando a garantir o atendimento educacional e a preparação para o trabalho de pessoas surdas;



VI - Efetivar os propósitos da educação inclusiva, por meio da oferta de cursos de graduação e de pós-graduação, com o objetivo de preparar profissionais bilíngues com competência científica, social, política e técnica, habilitados à eficiente atuação profissional, observada a área de formação;

VII - Promover, realizar e divulgar estudos e pesquisas nas áreas de prevenção da surdez, avaliação dos métodos e técnicas utilizados e desenvolvimento de recursos didáticos, visando à melhoria da qualidade do atendimento da pessoa surda;

VIII - Promover programas de intercâmbio de experiências, conhecimentos e inovações na área de educação de alunos surdos;

IX - Elaborar e produzir material didático-pedagógico para o ensino de alunos surdos;

X - Atuar de forma permanente junto à sociedade, mediante os meios de comunicação de massa e de outros recursos, visando ao resgate da imagem social das pessoas surdas; e

XI - Desenvolver programas de reabilitação, pesquisa de mercado de trabalho e promoção de encaminhamento profissional, com a finalidade de possibilitar às pessoas surdas o pleno exercício da cidadania.

As mudanças estão acontecendo aos poucos. Cada passo uma nova conquista para a tão esperada Educação Bilíngue a qual possa chegar a todas as regiões do Brasil e abarcar o maior número de surdos possíveis, de preferência todos.

O objetivo do projeto foi atingido, pois apresentamos alternativas de atendimentos que tiveram um bom resultado e podem ser seguidas, complementadas

e aperfeiçoadas por outros professores para o ensino da L1 dos alunos surdos, tanto no presencial quanto no remoto.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Sâmia Carvalho do. O surgimento da Libras e sua importância na comunicação e educação dos surdos. **Anais IV CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/37934>. Acesso em: 05 jul. 2021.

BATISTA, Lindomar. **Pensador**. 2005-2021. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MjAwMDIzNw/>. Acesso em: 01 maio 2021.

BOAS, Gilmara. **A importância das teorias na prática pedagógica**. Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/a-importancia-das-teorias-na-pratica-pedagogica/48753>. Acesso em: 08 jul. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988, Art. 208, III. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto 9.465 de 02 de janeiro de 2019**: Art. 38. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 05 maio 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**, § 1º. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 05 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436/02** – Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em surdez: oralismo, comunicação total e bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.6, n. 1, p. 99 -116, 2000. Disponível em: <https://abpee.net/pdf/artigos/art-6-6.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021.

CNE. CEB. **Resolução n. 4**, de 2 de outubro de 2009. Brasília: 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb. Acesso em: 01 abr. 2021.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 9, 2009, Paraná. **Análise Sobre a Trajetória Histórica da Educação dos Surdos**. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/241832/mod_resource/content/1/TEXT0%20II.pdf. Acesso em: 07 abr. 2021.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento educacional especializado**: pessoas com surdez. Brasília: MEC/SEESP/SEED, 1997.

FERNANDES, Eulália (org.). **Surdez e Bilinguismo**. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

GLAN, Rosana, FERNANDES; Edicléa Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial. **Revista Inclusão**, n.1, 2005, MEC/ SEESP. Disponível em: https://www.academia.edu/44094512/Da_Educa%C3%A7%C3%A3o_Segregada_%C3%A0_Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva_uma_Breve_Reflex%C3%A3o_sobre_os_Paradigmas_Educacionais_no_Contexto_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_Especial_Brasileira_1. Acesso em: 22 ago. 2021.

MESERLIAN, Kátia Tavares; VITALIANO, Célia Regina. **Análise Sobre a Trajetória Histórica da Educação dos Surdos**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3114_1617.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Há alguma determinação formal do MEC (lei, portaria, etc.) para o fim das classes especiais no Brasil?** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/125-perguntas-frequentes-911936531/educacao-especial-123657111/109-ha-alguma-determinacao-formal-do-mec-lei-portaria-etc-para-o-fim-das-classes-especiais-no-brasil>. Acesso em: 06 maio 2021.

PLANALTO (Brasil). **Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, instituído pela Lei 13.005/2014** – Item 7 - Meta 4. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 05 maio 2021.

SANTOS, Márcia Alcimária Bezerra. **Implementação das Salas de Recursos no Ensino Inclusivo no Brasil**. Brasília, 2011. 18f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biologia) - Universidade de Brasília, Goiás. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/1771/1/2011_Maria-Alcim%C3%A1riaBezerraSantos.pdf. acesso em: 01 maio 2021.



SOUZA, Rita de Cássia et al. **Introdução aos Estu-**

dos sobre Educação dos Surdos. Aracaju: Criação, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12 maio 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



O ATENDIMENTO EDUCACIONAL REMOTO DO ALUNO SURDO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CAS NATAL

*REMOTE EDUCATIONAL
SERVICE FOR DEAF STUDENTS
WITH INTELLECTUAL
DISABILITIES AT CAS NATAL*

DÉLIO HENRIQUE DELFINO DE OLIVEIRA
ANA KEILA LOPES GOMES

RESUMO

O presente estudo é um relato de experiência de atendimento educacional especializado que foi realizado no formato remoto durante a pandemia da Covid-19, no CAS Natal. Objetivou-se compreender como ocorreu o atendimento e o trabalho junto ao aluno com deficiência intelectual, para isso trabalhou-se a inclusão digital do aluno, bem como as questões de que ele necessitava, a saber: alfabetização e letramento em Libras. O trabalho mostrou-se promissor e com avanços no nível educacional do aluno acompanhado em AEE.

ABSTRACT

The present study is an experience report of specialized educational assistance carried out in a remote format during the Covid-19 pandemic at CAS Natal. The objective was to understand how the service and work with the student with intellectual disability occurred. For this, the digital inclusion of the student was worked on, as well as the issues he needed, namely: literacy and literacy in Brazilian Sign Language (Libras). The work proved to be promising and with advances in the educational level of the student monitored in AEE (Atendimento Educacional Especializado - Specialized Educational Service).

DÉLIO HENRIQUE DELFINO DE OLIVEIRA

Professor de Educação Especial Libras do CAS Natal, RN. Psicólogo Clínico e licenciado em Letras-Libras. delio_psi@yahoo.com.br

ANA KEILA LOPES GOMES

Diretora do CAS Natal, RN. Pedagoga e licenciada em Letras-Libras. anakeilalopes@hotmail.com



INTRODUÇÃO

A educação de alunos surdos tem encontrado suporte, atualmente, em instituições e serviços que objetivam amparar esse público diante de demandas específicas que a classe regular de ensino não contempla. Nesse sentido, os Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS – são estabelecimentos que também ofertam o Atendimento Educacional Especializado – AEE, além de outros serviços, atuando com demandas do processo de ensino e aprendizagem. Na cidade de Natal, estado do Rio Grande do Norte, o CAS tem atuado durante dezesseis anos contribuindo para o desenvolvimento linguístico, educacional e social dos alunos surdos, capacitando os profissionais da educação e difundindo a Língua Brasileira de Sinais - Libras, assim como definido por Lei 10.436 (BRASIL, 2002) e regulamentado no Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), por considerar que essa é a língua principal da pessoa surda e deve ser garantida pelos serviços de educação. Mesmo enfrentando dificuldades, de todos os âmbitos, para manter o seu serviço, o CAS Natal tem se mostrado implicado e atuante na luta pelos direitos da População Surda.

Quando se fala no trabalho do AEE com alunos surdos, o serviço de maior impacto nas práticas do CAS Natal, algumas problemáticas tomam o cenário, como as de ordem metodológica, econômica, política, estrutural, por exemplo, bem como as

particularidades da população atendida; questões que atravessam e demarcam o tipo de serviço solicitado por estas pessoas, com respeito ao aspecto singular da vivência de cada aluno. É com esse espírito que o CAS Natal realiza o seu trabalho: contando com profissionais igualmente implicados com a garantia dos direitos e pleno exercício da cidadania do aluno assistido nessa instituição.

Considerando essas questões, não são raras as convocações que são feitas para o serviço CAS Natal repensar suas práticas, pois constantemente chegam alunos com diagnósticos de outras condições para além da surdez, a saber: surdocegueira, autismo, comprometimentos físicos, entre outros. Relacionada a essa questão, a deficiência intelectual tem se feito presente na realidade das salas de atendimento do CAS Natal, seja sinalizada via algum documento de diagnóstico oficial seja percebida na experiência prática dos profissionais que ali trabalham. Por ser uma questão recorrente, elegeu-se essa temática para reflexão da experiência prática de um professor recém-egresso no serviço, que realizou atendimentos virtuais na modalidade remota. Sendo assim, surge a questão de pesquisa: como se deu o atendimento educacional especializado junto ao aluno surdo com deficiência intelectual durante o período da pandemia da Covid-19? Este estudo teve como objetivo geral: compreender como se deu o atendimento educacional espe-



cializado do aluno com deficiência intelectual no formato remoto síncrono, objetivando também compreender como a prática do atendimento se configurou e identificar os limites e possibilidades do atendimento remoto virtual síncrono.


O presente estudo, de cunho qualitativo, adota a narrativa como estratégia investigativa de compreensão da experiência vivida pelo profissional durante seus atendimentos. Por narrativa compreende-se que o humano, ao vivenciar experiências em sua história de vida, passa a atribuir sentidos, refletindo sobre o que aconteceu e buscando novos sentidos para nomear a experiência vivida, assim, transmitindo essas informações para grupos que possam ter o mesmo interesse. Para desenvolver a narrativa, assim como apresentada por Dutra (2002), o narrador constrói e reconstrói histórias e isso possibilita a modificação de sentidos; no caso desta pesquisa, a atualização de práticas que anteriormente foram pensadas para o formato presencial, mas que, diante de uma questão maior de saúde mundial, teve que reconfigurar sua estrutura e dar continuidade aos trabalhos do CAS Natal.

1. BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DA DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E DO ALUNO SURDO

A deficiência intelectual aparece no último manual diagnóstico dos transtornos psiquiátricos, DSM-V, na categoria dos

transtornos do neurodesenvolvimento. Anteriormente denominado por outros termos, como retardo mental, esses não se encontram mais em uso nas principais produções científicas; dito isso, não se utiliza mais o termo retardo, considerado pejorativo e não condizente com a real condição de vida da pessoa que vivencia essa deficiência. Atualmente, considera-se mais adequada a nomenclatura Deficiência Intelectual – em sua forma abreviada como DI – ou Transtorno do Desenvolvimento Intelectual. Esse transtorno é classificado como crônico, pode aparecer no início do período do desenvolvimento humano, possui quatro níveis de gravidade – leve (F70), moderada (F71), grave (F72) e profunda (F73) –, produz prejuízos intelectuais e funcionais, com alguns sinais visíveis já nos primeiros meses de vida (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

A condição da DI vai se acentuando com o passar dos anos em termos de comprometimentos de cunho cognitivo nas capacidades mentais genéricas, ou seja, o sujeito apresenta maiores dificuldades para desenvolver o campo intelectual no tocante ao pensamento abstrato, linguagem, raciocínio lógico, atenção, memória, aprendizagem instruída e/ou via experiência prática, entre outros agravantes necessários ao desenvolvimento mais autônomo, como também é o caso de alguns cuidados pessoais básicos, a saber: vestir-se, alimentar-se, cuidados com a higiene e outros relevantes ao de-



envolvimento do autocuidado. O campo social também pode sofrer limitações em decorrência dessa deficiência (BORATI; PANTANO, 2016).

Diante dessa tematização, voltando-se ao contexto educacional, o aluno com deficiência intelectual pode apresentar dificuldades para compreender o que está sendo apresentado pelo professor no tocante ao campo da linguagem ou de outras capacidades intelectivas, o que pode exigir desse profissional um trabalho diferenciado para abordar o conteúdo educacional, sem que exclua esse aluno do processo educativo, incluindo também os demais alunos da turma; com isso, visando a que todos desenvolvam a aprendizagem da temática presente em sala de aula (SANTOS; MARTINS, 2015).

2. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO REMOTO NA PANDEMIA DA COVID-19 REALIZADO NO CAS NATAL

Durante o ano de 2020, o mundo foi surpreendido por uma pandemia que modificou a experiência de vida da maioria das pessoas do planeta. A doença ficou conhecida em 2019 como Covid-19, afetando significativamente o Brasil a partir do ano de 2020. A Covid-19 é uma infecção respiratória transmitida pelo novo coronavírus, um vírus que ataca o sistema respiratório e pode levar o paciente ao óbito, conseqüentemente requer mui-

tos cuidados de saúde e mudanças nos padrões sociais de comportamento. Essa doença ainda gera muitas dúvidas sobre sua origem, transmissão e tratamentos, mas os cuidados foram orientados para que se evitasse ao máximo a contaminação (BRASIL, 2021).

Dentre esses cuidados, o distanciamento social foi um dos primeiros a produzir mudanças na vida da população brasileira e mundial, que tiveram transformações nos modos de trabalho, de estudo, de vivência familiar e relacionamentos sociais. Com isso, os países passaram a adotar medidas severas para tentar minimizar o impacto dessa pandemia. A educação foi um dos campos afetados, pois com o risco de transmissão do vírus, várias cidades brasileiras tiveram decretos oficiais de seus governantes proibindo a reunião de pessoas e a circulação em alguns espaços, ou seja, o contexto escolar foi suspenso em suas práticas presenciais, o que exigiu novas estratégias de ensino e atendimento aos alunos.

O CAS Natal funciona com o Atendimento Educacional Especializado – AEE, realizado presencialmente duas vezes por semana para cada aluno, que geralmente é atendido em grupo, ou, em casos mais particulares, com atendimento individualizado, nos turnos matutino e vespertino. Com a pandemia, o aluno passou a ser atendido remotamente via equipamentos como smartphone, computadores e rede de internet. De acordo com Miranda (2014), a utilização das tecnologias digi-




tais da informação e comunicação - TDICs - está cada vez mais presente nos processos educativos, pois esses recursos possibilitam explorar novos meios de trabalho e de produção de conhecimento na sala de aula. Segundo Peres (2019), por muitos anos a educação foi pensada e executada seguindo o modelo clássico educativo, com uso de materiais físicos, livros impressos, cadernos de papel, lápis, entre outros, assim como trabalhavam-se aulas expositivo-dialogadas tendo no professor o personagem principal, detentor do saber e criador das estratégias de ensino que, por muitos anos, tinha priorizado as modalidades mais tradicionais de ensino, inclusive com a majoritária concretização do ensino presencial.

Nesse cenário, o CAS Natal, por fazer parte da rede de ensino estadual, estava com atividades muito próximas ao modelo mais clássico de ensino, com utilização de materiais concretos, cadernos de atividades, aulas presenciais... o que foi desestabilizador ante a chegada da pandemia da Covid-19, visto que não estava preparado para dar conta da nova realidade dos alunos precisando de atendimento remoto. Mesmo assim, foram muitas as mudanças realizadas para buscar ao máximo contemplar o público que necessitava do CAS Natal. Modificações foram necessárias e aconteceram gradualmente, inclusive até o início do ano letivo de 2021, momento esse que o novo professor chega neste estabelecimento de ensino.

3. O ATENDIMENTO DE UMA ALUNA SURDA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Como citado anteriormente, o CAS Natal estava entrando em seu segundo ano de trabalho na pandemia da Covid-19 e, ao iniciar o ano, o professor novo na instituição encontrou atendimentos que estavam ocorrendo via aplicativos - como whatsapp, zoom e google meet - , começando assim, partindo do que já ocorria, para somente depois modificar algumas particularidades do AEE. Para ilustrar o atendimento educacional em questão é importante apresentar os personagens, a saber: o professor ingressante no CAS Natal, uma professora com boa experiência na instituição, a aluna com 41 anos, usuária de aparelho auditivo e que seria atendida remotamente, a intérprete que estava acompanhando a aluna presencialmente em sua residência e, por fim, o cenário da pandemia da Covid-19. As informações iniciais sobre o atendimento diziam de uma aluna com dificuldade grave de aprendizagem, que não aceitava bem a Libras e o contato com pessoas desconhecidas, que oralizava em sua comunicação e demonstrava lentidão na realização das atividades.

Os primeiros atendimentos mostraram o que foi informado. Eles ocorreram via whatsapp, com cada um em sua devida residência, exceto a intérprete e tradutora de Libras que, para facilitar a prática educativa e responder aos pedidos da mãe da



aluna, dirigia-se todos os dias para a casa da aluna no turno vespertino. Anteriormente, o professor foi orientado a enviar atividades impressas para facilitar o conteúdo que trabalharia sobre a Língua Portuguesa e a Libras. Assim ele fez: preparou o primeiro caderno de atividades com a ajuda da outra professora que assumiu a disciplina de matemática e enviou para a intérprete com algumas orientações antes do atendimento. Quando o atendimento iniciou, o aparelho celular da intérprete foi o utilizado na residência da aluna: nós, professores, comunicávamos algo e a intérprete realizava o atendimento. A aluna ficava voltada para os comandos da intérprete, com quem estabeleceu um bom vínculo afetivo, facilitando os trabalhos.

Durante esse atendimento o tema trabalhado foi alfabetização e letramento, iniciando com uma sondagem do nível instrucional da aluna. Percebeu-se que ela não compreendia o alfabeto escrito, pois, ao ser questionada sobre a ordem alfabética das vogais, ela já demonstrou dificuldades, sempre recorrendo à intérprete, como se esperasse uma resposta. Ao ser questionada, respondia prontamente com “não sei”, inclusive para atividades para as quais acabara de ser orientada, como por exemplo: colocaram-se as vogais impressas para que ela recortasse, atividade que demonstrava interesse, posteriormente trabalhou-se a ordenação das vogais, ao fim foi perguntado sobre qual vogal viria após a letra A. A resposta

foi negativa. A aluna teve o suporte dos professores e a repetição da atividade foi realizada algumas vezes até que a aluna demonstrou aprender a ordem. Durante a aula foi perceptível que ela utilizava a comunicação oral, não respondendo aos comandos em Libras. Também ficou evidente que ela não interagia com os professores via tela do smartphone. Com o término do atendimento, os professores discutiram o caso e identificaram que algum comprometimento estava presente. Buscaram a direção do CAS e não identificaram algum documento médico que respaldasse o quadro clínico da aluna, a não ser o de surdez.

O professor seguiu com os atendimentos durante algumas semanas, sempre percebendo que a aluna parecia ter melhor desempenho em copiar coisas em vez de responder, ou seja, a aluna demonstrava dificuldade cognitiva para compreender aspectos linguísticos e acessar campos intelectivos, como o da memória. Esses indícios já apontavam para algo que só foi mais esclarecido com estudos acerca da Deficiência Intelectual. Com muito receio o professor passou a utilizar esse termo quando planejava os atendimentos da aluna, com um pouco de receio de afirmar algo que estava ali presente e não fora classificado por outro profissional da saúde. Diante disso, fica evidente o papel que o educador tem para transpor o mero campo do processo de ensino e aprendizagem e ir de encontro ao aluno em sua




totalidade, inclusive lidando com as questões de saúde. Em consonância com Boer (2012), o professor deve realizar o diagnóstico pedagógico do aluno com DI, avaliando diversos campos da vida desse aluno. Isso evidenciou a importância de, nesse atendimento, proceder com estratégias investigativas que clarificassem o quadro de desenvolvimento educacional da aluna.

Essa problemática também foi abordada no curso de formação realizado pelo Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES, espaço que serviu de suporte para que o professor pudesse conhecer mais sobre a realidade de alunos surdos com outras condições/comprometimentos. Partindo das discussões do curso, novas reflexões surgiram e o atendimento foi se modificando. Um questionamento ficava presente: como trazer a aluna para o atendimento realizado pelo professor? Uma das mudanças foi com a inserção de aulas via Google Meet, portal de transmissão de vídeos e reuniões do sistema Google. Com essa plataforma foi possível utilizar slides e imagens, recursos que chamavam a atenção da aluna, que começou aos poucos a sinalizar e a aceitar mais a Libras. Os atendimentos traziam fotos ou vídeos relacionados ao conteúdo do dia, mesmo assim a aluna ainda ficava direcionada à intérprete de Libras. Com o passar de alguns meses o professor teve uma ideia, tardia ou apropriada para o momento, não é possível

saber ao certo, pois são tantas demandas de atendimentos, conteúdos e atividades orientadas pelo CAS Natal que fica difícil às vezes pensar em algo meio que óbvio. O professor pensou em trabalhar a inclusão digital da aluna, que é a questão de pesquisa deste estudo.

O questionamento que surgiu foi, como trazer a aluna para o atendimento e mantendo contato direto com o professor? Essa inquietação também se acentuava ao pensar na importância de a aluna desenvolver mais autonomia em sua vida, inclusive fazendo uso de um equipamento celular. Também surgiu diante de um momento específico em que a profissional intérprete ficou afastada por questões de saúde e a aluna ficou desassistida, pois em sua residência moram ela e sua mãe já idosa. Diante disso, o professor resolveu dar uma pausa nos conteúdos e trabalhar o acesso e o uso de celular com aplicativos digitais. Segundo Slomski et al. (2016), a educação tem muito o que explorar em termos de uso das TDICs em sala de aula, inclusive instruir o alunado sobre como fazer bom uso dessas ferramentas. Nesse sentido realizou-se o trabalho de inclusão da aluna nesta realidade virtual.

Para que isso pudesse ocorrer, o professor orientou que a intérprete instalasse os aplicativos no celular da mãe da aluna. Antes eles verificaram se a família teria condições de manter o atendimento virtual com uso de internet. Identificou-se que a família poderia utilizar o google



meet, mas que, se fosse necessário, recorreria ao whatsapp. O professor fez uma chamada em vídeo pelo celular da intérprete e orientou a mãe da aluna sobre o uso do aplicativo. Após a instalação dos aplicativos, a mãe foi orientada a acessar e conseguiram com sucesso. Depois de tudo instalado, acesso feito e orientações prestadas, repetiu-se o mesmo procedimento, para que a mãe fixasse as informações. Em seguida, a aluna foi abordada para passar também pelo processo de ensino sobre uso das TDICs para seus atendimentos.

No mesmo dia, após a mãe, a aluna foi a próxima a ser orientada. O professor, ainda em outra chamada com a intérprete, pediu que ela levasse o celular da família para que a aluna clicasse no link que tinha sido enviado pelo whatsapp. A orientação foi "clique no azul", com a sinalização em Libras. A aluna teve receio de clicar no botão, disse que não queria, o professor orientou que ela ficasse tranquila, pois iria ver o mesmo professor como estava vendo no celular da intérprete. A aluna clicou e ficou olhando para o celular, trocaram cumprimentos e o professor pediu para ela "clique no vermelho", fazendo referência ao término da ligação por vídeo. A aluna respondeu ao comando e a chamada foi encerrada. A repetição do processo foi realizada até que a aluna apreendesse a informação. Após isso, as aulas seguintes ocorreram com o equipamento da própria família e sem a presença da intérpre-

te, que já estava retornando ao trabalho presencial no CAS Natal.

O primeiro atendimento com o trabalho de conteúdos não foi tão fácil: a mãe auxiliava ao levar o celular para a filha, mas a relação das duas não era tão amistosa e a aluna passou a não aceitar o que a mãe pedia ou fazia. Sendo assim, após a mãe ligar o celular e mostrar que o professor estava se comunicando por aquela tela, retirou-se da sala, deixando o volume alto, caso fosse solicitada pelo professor que a chamaria oralizando, já que a mãe é ouvinte. Com a saída da mãe, a aluna ficou olhando a tela e a atividade se iniciou, mas ela não respondia aos comandos em Libras, porém o professor insistiu nessa língua, pois ficou evidente que a aluna precisava ser alfabetizada em Linguagem de Sinais, diante do seu incipiente conhecimento na língua. O trabalho foi apresentar sinais de coisas de que ela gostava, no caso desse dia, foram alimentos, pois sua mãe tinha falado que ela estava "comendo bastante" e a escolha do professor foi por algo que já estava na experiência de vida da aluna. Sinais de frutas e outros alimentos foram apresentados com imagens e sinalização por parte do professor. Após cada sinal, ele pedia que a aluna repetisse o sinal, mas ela não o fazia, por vezes ficava olhando para o lado, atenta a outra coisa que chamava sua atenção. Ao final, o professor pediu para clicar na cor vermelha e se despediu; a aluna apenas se levantou e não clicou encerrando a



ligação. Essa realidade persistiu por mais dois atendimentos. Até que, com repetição, a aluna passou a sinalizar metade dos conteúdos estudados, bem como fechar o aplicativo. O professor tomava o cuidado para sempre retomar em algum momento para ver se a aluna ainda lembrava os sinais; alguns eram lembrados e outros não.


Os atendimentos visavam a ensinar a Libras dentro de temáticas interessantes para que a aluna despertasse a aprendizagem. Cada dia iniciava com novos sinais e, ao final do atendimento, os sinais que foram estudados em outros dias eram revisados. Percebeu-se que a aluna foi entendendo melhor o que estava acontecendo ali com aquela tela de celular que ficava de frente para ela, pois passou a avançar em seu nível linguístico na Libras, objetivo dos atendimentos naquele momento. Algumas dificuldades surgiram, pois a aluna discutia bastante com a mãe e, em alguns momentos, ficava em seu quarto, sem querer responder aos chamados dela. Como era a mãe que entregava o celular, a aluna não aceitava e assim não tinha o atendimento. Com o passar de algumas semanas foi possível voltar presencialmente ao CAS, professores já com a primeira dose de vacina da Covid-19 e alunos aguardando o lento processo de vacinação. A aluna chegou aos atendimentos presenciais e pôde dar continuidade aos trabalhos em Libras, agora presencialmente, mas ainda com o

professor fazendo uso de recursos tecnológicos como projetor multimídia, vídeos, slides e atividades on-line realizadas no momento do atendimento educacional.

Para Gatti (2020), os aspectos positivos e negativos da relação do humano com as TDICs no cenário que vivemos ainda está em reflexão; mas, segundo essa pesquisadora, a educação tem papel fundamental na condução do uso das TDICs, permitindo construir algo positivo para a educação e, desse modo, produzir transformações sociais. Com isso, evidencia-se o quão importante é pensar na possibilidade de atendimentos do AEE no formato remoto, pois é uma realidade que pode ser solicitada em algum momento, assim como é importante trabalhar para que o aluno tenha acesso a esse tipo de atendimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das questões apresentadas, este estudo trouxe o relato de experiência e pode servir de inspiração para que outros profissionais reflitam sobre o acompanhamento de aluno com deficiência intelectual. Conclui-se que, no tocante ao lado educacional, o professor deve repensar suas práticas pedagógicas e recorrer aos novos recursos, como o das tecnologias digitais da informação e comunicação em sala de aula, inclusive com atendimentos remotos, com isso, aliado ao movimento de educação transformadora que avança junto ao mundo em que



vive, produzindo desenvolvimento social, mesmo em situações tão graves como a da pandemia da Covid-19.

Percebeu-se que o professor não deve ficar estagnado em práticas que surtiram efeito em determinado período da humanidade, mas precisa aprimorar e produzir novos modos de atenção ao aluno diante de suas demandas. Dito isso, o CAS Natal foi convocado a repensar o seu fazer, quando o ensino remoto se fez presente no estado do Rio Grande do Norte; chamado esse que foi respondido por cada profissional desse estabelecimento que demonstrou assumir o lugar de educador. Mesmo em situações tão adversas o ensino não parou no CAS Natal. Espera-se que com a experiência adquirida com o atendimento remoto, o profissional possa reconfigurar sua estrutura de trabalho sem perder o foco do atendimento, no caso do CAS Natal, valorizar a Libras e produzir processos de aprendizagem que ajudem o aluno a exercer a cidadania de modo pleno, inclusive no que diz respeito ao acesso e ao uso de TDICs em seus atendimentos. Para isso, o profissional não precisa somente de um espaço físico, ele também precisa de meios para transitar inclusive no espaço virtual, pois esse também é um local de cuidado e de atenção ao aluno surdo northeriograndense.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-5 - **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BOARATI, Miguel Angelo; PANTANO, Telma. Transtornos do neurodesenvolvimento. In: BOARATI, Miguel Angelo, PANTANO, Telma; SCIVOLLETTA, Sandra. **Psiquiatria da infância e adolescência**: cuidado multidisciplinar. Barueri-SP: Manole, 2016. p. 3-32.

BOER, Wania Aparecida. Avaliação Pedagógica: um recurso para a tomada de decisões. In: ALMEIDA, Maria Amélia (Org.). **Deficiência intelectual**: realidade e ação. São Paulo: SE, 2012. p. 85-97

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Guia de vigilância epidemiológica**: emergência de saúde pública de importância nacional pela doença pelo coronavírus 2019 – covid-19 / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2021.

BRASIL. Senado Federal. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 dez. 2021.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 7, n. 2, p. 371-378, jul. 2002. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi=S1413-294X2002000200018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 dez. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2002000200018>.

GATTI, Bernadete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estud. av.**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, dez. 2020. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi=S0103-40142020000300029&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 dez. 2021. Epub 11-Nov-2020. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>.

MIRANDA, Flávia Danielle Sordi Silva. Integração das tecnologias digitais da informação e comunicação em contextos educacionais: análise de três momentos de um curso oficial de formação de professores. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 53, n. 1, p. 55-77, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi=S0103-18132014000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 out. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132014000100004>.

PERES, Eliane. A constituição de um arquivo e a escrita da história da educação: do gesto artesão à prática científica. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Maringá, v. 19, e067, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi=S2238-00942019000100508&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 nov. 2021. Epub 29-Jul-2019. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e067>.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 21, n. 3, p. 395-408, set. 2015. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi=S1413-65382015000300395&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 nov. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000300006>.

SLOMSKI, Vilma Geni et al. . Tecnologias e mediação pedagógica na Educação Superior à distância. **JISTEM J.Inf.Syst. Technol. Manag.**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 131-150, abr. 2016. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-17752016000100131-&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 dez. 2021. <https://doi.org/10.4301/S1807-17752016000100007>.





O TRABALHO EM REDE COM O ALUNO SURDO AUTISTA NO CAS/NATAL

*NETWORK-ORIENTED
APPROACH WITH THE DEAF
AND AUTISTIC STUDENT
AT CAS/NATAL*

CLAUDIA MACÊDO FEITOSA

RESUMO

O presente artigo tem o intuito de mostrar a importância do trabalho em rede, desenvolvido com o aluno Surdo autista, na sala do AEE do Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento às Pessoas com Surdez CAS/Natal, formado por profissionais preocupados e envolvidos com a aprendizagem do aluno, levando em consideração o perfil, nível de desenvolvimento e o meio em que este está inserido. Diante de nossos anseios foi se formando uma rede colaborativa entre professores do CAS-Natal, professores da escola regular, terapeuta da ciência ABA, fonoaudiólogo e a família, com a finalidade de viabilizar a interação entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do aluno. Essa parceria possibilitou avanços percebidos por todos no desenvolvimento da criança, assim como também norteará futuras intervenções, com outros alunos com outros comprometimentos. Na busca por um ensino de qualidade que considere as especificidades dos alunos atendidos pela instituição, pretendemos cada vez mais intensificar e fortalecer o trabalho em rede buscando novos parceiros.

Palavras-chave: Aprendizagem. Parceria. Trabalho em rede.

ABSTRACT

This article aims at showing the importance of a network-oriented approach, as conducted with deaf and autistic students, in the AEE room of the Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento às Pessoas com Surdez (Center for Training of Professionals in Education and Care for Deaf People) CAS/Natal, comprised of professionals concerned and compromised with the students' learning process, taking into account their profile, development level and the environment in which they are inserted. In light of our hopes, a collaborative network was formed between CAS-Natal teachers, regular schoolteachers, an ABA science therapist, a speech therapist, and the student's family, to facilitate the interaction between all those involved in the teaching-learning process of the student. This partnership has enabled advances noticed by all of those involved in the child's development and it will guide future interventions with other students with other impairments. In the search for a quality teaching that takes into account the characteristics of the students assisted by the institution, we intend to increasingly intensify and strengthen the network by searching for more partners.

Keywords: Learning. Partnership. Network-oriented approach.

CLAUDIA MACÊDO FEITOSA

Professora de Libras da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte - SEEC; Pós-graduada em Língua Brasileira de Sinais – Libras (FAIARA); Pós-graduada em Gestão Escolar e Orientação Educacional (FAIARA); Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena (UVA).



INTRODUÇÃO

Pensar na inclusão é refletir sobre a inserção de alunos com surdez e outros comprometimentos na cultura socioescolar, levando em consideração a cultura vigente e os modos de transformá-la para melhor atender às necessidades desse indivíduo; pois, não basta só incluir o aluno na sala, é preciso muito mais que isso, é necessário que haja uma interação de línguas, culturas e saberes na prática. A inclusão não se trata de apenas incluir a pessoa com deficiência na sala, mas também há uma necessidade de que todos aprendam a conviver com ela.

Incluir não significa tornar os outros como nós, ou, inversamente, desistir de nossa identidade para assumir a do outro, mas construir pontes entre as pessoas, as situações e as habilidades. Uma política inclusiva aumenta a integração, quando consegue tecer as vozes de todas as partes interessadas de forma aberta, criando espaços de vida que são fruto da participação de todos, cada um com as próprias características, e nos quais as diferenças se tornem riquezas (PARMEGGIANI, 2018, p. 21, apud CECCIM; FREITAS, 2021)

A relação entre os seres humanos só é possível por meio da comunicação, e isso tem sido uma barreira na vida do surdo, que necessita se apropriar de uma linguagem para poder desenvolver o seu processo de ensino-aprendizagem; lembrando que nem sempre essa linguagem se trata da fala, mas a forma como cada um

se comunica. Isso envolve muito mais do que habilidades ou competências. “Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitas dos quais não têm necessariamente relação com a escola” (KLEIMAN, 2005, P.18).

Na verdade, linguagem não é fala e sim comunicação simbólica, a qual pode se dar por diferentes modalidades: a auditiva, a visual, a corporal, a pictórica etc. A oralidade representa apenas uma possibilidade de expressão da linguagem, predominante, é verdade, mas não a única. (FERNANDES, 2005, p.21)

No caso dos alunos com surdez e outros comprometimentos, principalmente o Surdo Autista, nem sempre isso se aplica a eles, pois sabemos que a maioria são filhos de pais ouvintes, como aponta MACHADO (2021, apud DIAS, 2015, p. 16) que, aproximadamente, [...] “95% dos surdos são nascidos em famílias ouvintes, sem contato com outros surdos; esse desejo de interação do filho à maioria ouvinte torna-se compreensível”. Com isso notamos que a maioria das famílias possui pouco ou nenhum conhecimento da Libras, transferindo para a escola a responsabilidade da aquisição da língua da criança, sendo que a aquisição dessa língua em geral se dá no seio familiar. No entanto, não é isso que acontece com os 95% dos surdos nascidos em famílias de pais ouvintes, acarretando a aquisição da língua tardia.

Os surdos com aquisição tardia da Língua de Sinais têm diferentes níveis de fluência nessa língua. Os pais desses surdos também têm suas histórias com mais ou menos frustrações em relação a ter um filho surdo. Alguns simplesmente ignoram o mundo dos surdos e acreditam que podem investir na possibilidade de tornar seus filhos ouvintes. Outros aprendem a Língua de Sinais e se inserem no mundo dos surdos, e aprendem sobre ele para poder compartilhar essa experiência com seu filho surdo. Isso também fica gravado na história desses surdos. (QUADROS, 2017, P.79)

A proposta da Base Nacional Comum Curricular, no que se refere à igualdade, diversidade e equidade, sugere que os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes e devem ser respeitadas e atendidas (BNCC, 2018).

Mesmo com todo o avanço com base na lei, percebe-se que ela ainda é pouco praticada pela sociedade em geral. Um dos motivos para que isso ocorra é que seu ensino não está disponível na grade curricular das escolas públicas regulares, tornando-se uma aprendizagem que, na maioria das vezes, acontece apenas para as pessoas surdas e familiares mais próximos, porém o ensino não é exclusivo para essas pessoas. (SILVA, 2021)

Neste sentido, percebemos que, na aprendizagem do aluno surdo, a barreira linguística tem sido o principal fator que dificulta esse processo. Sabemos que a


comunicação se torna um fator essencial na existência dos indivíduos e a falta dela traz perdas irreparáveis para a vida do ser humano.

Para o Surdo autista isso se agrava ainda mais, por ser uma das suas características, da pessoa com TEA, a dificuldade de comunicação, trazendo grandes prejuízos em seu processo de aquisição da linguagem, que acontece de forma tardia na maioria das vezes. Isso quando acontece, pois sabemos da enorme dificuldade que tanto as famílias quanto as demais pessoas que lidam com esse sujeito têm em adquirir a Libras como segunda língua, e tornar inacessível o ambiente dessa criança ou jovem.

Segundo Groce,

Os surdos foram privados de se comunicarem em sua língua natural durante séculos. Vários estudos têm apontado a difícil relação dos surdos com a língua oral majoritária e com a sociedade ouvinte. Escolas, profissionais da saúde e familiares de surdos têm seguido uma tradição de negação do uso dos sinais. (Groce, 1985, apud GESSER, 2009)

Apesar das lutas e reivindicações na busca pela legalidade e pelo direito à educação para todos, após a Declaração de Salamanca (1998), que proclamou que o direito à educação deve respeitar a diversidade humana e as especificidades educacionais individuais de cada estudante (COSTA; MARQUES; SILVA, 2018), não podemos negar que houve muitas mudanças desde essa Declaração para



cá, mas não podemos ignorar as muitas falhas que acompanham essas mudanças, como a falta de políticas públicas que favoreçam e garantam a aplicabilidade dos direitos adquiridos com muitas lutas e, muitas vezes, as falhas encontradas nas políticas públicas existentes. Porém, mesmo assim, ainda existem entraves que dificultam e até impedem a inclusão escolar de alguns alunos, os quais se apresentam também como desafios para os educadores.

De acordo com Fernandes:

A inclusão de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais exige uma ação essencialmente pedagógica. Mesmo que em razão de suas condições ou situação social apresentem problemas de aprendizagem que requeiram atendimento educacional especializado, é fundamental que isso seja realizado tendo-se em mente que esses sujeitos sociais estão historicamente situados, têm interesses e necessidades relativos à sua faixa etária, têm direitos e deveres, entre os quais o do acesso à educação escolar formal. Assim, como sujeitos sociais, eles não devem ser considerados outros sujeitos na educação, ainda que sejam relevantes as singularidades e as diferenças relativas ao processo educacional, não consideradas para a grande maioria dos alunos. (2005, p. 43)

Buscando contribuir significativamente com a Educação de estudantes surdos com Comprometimentos Multissistêmicos e proporcionar um ambiente educacional inclusivo e satisfatório para esses indivíduos, o CAS/Natal tem procurado

aliar a sua proposta pedagógica a parcerias com a família, professores e mediadores do ensino regular, terapeuta da ciência ABA e demais profissionais que atuam nesse processo, formando assim uma rede de colaboradores que pensam e articulam propostas que visam facilitar o atendimento desse aluno.

OBJETIVO GERAL

Incentivar o envolvimento de profissionais de diferentes áreas que atuam com o aluno com deficiência a participarem do seu processo de ensino-aprendizagem através do trabalho em rede.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Chamar a atenção para a importância do trabalho em rede,

Disseminar e valorizar o trabalho em rede.

REFERENCIAL TEÓRICO

O CAS/Natal vem atuando desde 2005 no desenvolvimento de atividades na área do atendimento educacional especializado – AEE voltadas para o aluno com surdez e também surdos com outros comprometimentos que, mesmo antes de legislações vigentes, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (BRASIL, 2015), já davam suporte para esses estudantes, buscando dentro de uma proposta pedagógica bilíngue atenuar as dificuldades em torno da aprendizagem dos saberes escolares, num movimento constante de articulação



do pensar a prática pedagógica com as diversas instituições educacionais, profissionais e com todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem desses estudantes.

Atualmente, a prática pedagógica do CAS Natal segue como base na sua organização pedagógica a Lei do Plano Estadual de Educação (PEE) nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016, alinhada à BNCC 2018, organizando-se através dos seguintes núcleos:


NÚCLEO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE: Considerado o principal núcleo, pois é onde são oferecidos os atendimentos ao aluno surdo, ofertados de forma complementar e/ou suplementar, a partir das necessidades, especificidades, interesses e conhecimentos prévios do aluno, identificados através de avaliações, de relatório enviado pela escola e diálogo com a família. Mediante a avaliação diagnóstica, o aluno tem seu plano de atendimento, assim como o acompanhamento individualizado e coletivo que, juntamente com as informações fornecidas pela escola e pela família, respaldará todo o desenvolvimento conseguido por ele e também as metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva durante o ano letivo.

NÚCLEO DE FORMAÇÃO: Também muito importante, tem como objetivo promover a capacitação continuada de professores e profissionais da educação nas diversas modalidades, tornando-os

agentes multiplicadores da Libras e levando a acessibilidade para os surdos nas escolas.

NÚCLEO DE CONVIVÊNCIA: É o espaço destinado às famílias para trocas de experiências, informações, pesquisas, orientações, discussões, que proporcionem momentos de reflexões, a fim de promover o desenvolvimento afetivo entre familiares e seus filhos surdos; é onde também são oferecidos cursos de Libras de forma bastante elementar, pois sabemos que existe uma diversidade entre as famílias, mas é de extrema importância que essa família aprenda a se comunicar com seu filho. Também é oferecido o curso de Libras avançado àqueles que possuem um grau de escolaridade maior e que queiram investir na carreira profissional na área da Libras. Hoje o CAS possui em seu quadro de profissionais, uma professora efetiva que é fruto desse núcleo.

NÚCLEO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO: Onde são feitas adequações na elaboração de materiais didático-pedagógicos em Libras, além de adaptar materiais já existentes, tornando-os acessíveis ao público-alvo. Alguns autores evitam usar o termo "adequações", preferem o termo "adequações" curriculares, mas sabemos que, para que isso aconteça, não depende só de nós, professores, e por isso não é algo imediato; por outro lado, enquanto essas adequações não acontecem, é possível sim fazermos adaptações de materiais já existentes, tornando, de



alguma forma, acessível o ensino desses indivíduos.

NÚCLEO DE PESQUISA: Favorece e possibilita a formação de grupos de estudos, em parceria com as universidades e outras áreas de atuação, que tenham o interesse em fomentar projetos de pesquisa que tragam contribuições significativas para a área da Educação de Surdos.

ARTICULAÇÃO COM A ESCOLA REGULAR: Espaço de diálogo e trocas de experiências entre CAS/escola, na busca de firmar o trabalho em rede, que proporcione melhores metodologias e estratégias de ensino para facilitar a aprendizagem do aluno. Isso ocorre tanto com o CAS adentrando as escolas para realizar oficinas, palestras e formações, como também com a visita das escolas ao CAS para participarem de cursos, formações ou simplesmente ir conhecer o trabalho realizado pelo CAS, a fim de ver a prática na prática e adquirir conhecimentos que lhe sirvam de apoio em sala de aula.

Cada núcleo tem sua importância e participação direta e indiretamente com o ensino-aprendizagem do aluno surdo, e a parceria e a articulação entre esses núcleos trocando ideias e informações mantêm e fortalecem o trabalho em rede que, na opinião dos autores Ceccim e Freitas (2021), “uma rede não é uma associação, é um espaço por onde se transita, emitindo, recebendo informações ou fazendo-as circular. Um espaço de troca e construção coletiva”.

O trabalho em rede, além de aumentar a capilaridade das ações, tem muitas outras vantagens, como a troca de experiência entre os vários atores institucionais que potencialmente podem transformar-se em acúmulo de experiência e de conhecimento, aumentando a difusão e disseminação em regiões as mais remotas. (CECCIM; FREITAS, 2021)

De acordo com os fundamentos pedagógicos da BNCC 2018, as decisões pedagógicas tomadas pelos docentes devem estar orientadas para o desenvolvimento das competências e habilidades do que os alunos devem saber e saber fazer. Para que isso aconteça, os docentes deverão demonstrar flexibilidade na forma de envolver e motivar os alunos nas diversas situações de aprendizagem.

Vale pensar que a relação pedagógica não é dada a priori, mas vai sendo construída aos poucos a partir das interações, das trocas, dos posicionamentos de cada envolvido. Não passamos a ser aluno e professor porque nosso nome consta em uma lista de chamada. Aprendemos quando somos escutados e podemos escutar. [...] aprendemos quando confiamos no outro, em nós mesmos e no espaço de relação que se oferece. Aprendemos quando somos escutados e atendidos (FREITAS; BAPTISTA, 2017, p. 6).

Neste sentido, quando o docente organiza o processo de ensino e aprendizagem deve equacionar estratégias que suscitem o interesse dos alunos e facilite a interação professor/aluno e aluno/alunos. Na realidade, não há um meio de envol-



vimento e de motivação ideal para todos os alunos em todos os contextos; por isso é essencial implementar múltiplas opções para envolver e motivar os alunos para a aprendizagem.

As propostas curriculares, quando contextualizadas, reconhecem e valorizam os alunos em suas peculiaridades de etnia, de gênero, de cultura. Elas partem das vidas e experiências dos alunos e vão sendo tramadas em redes de conhecimento, que superam a tão decantada sistematização do saber[...] (ROPOLI, 2010, p. 65).

Na visão de alguns especialistas, o Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA está diretamente relacionado à eliminação das barreiras arquitetônicas e, conseqüentemente, à acessibilidade. Esta é uma abordagem curricular que procura minimizar as barreiras à aprendizagem e maximizar o sucesso de todos os alunos e, nessa medida, exige que o professor seja capaz de começar por analisar as limitações na gestão do currículo, em vez de sublinhar as limitações dos alunos. Neste sentido, a articulação do trabalho em rede incluindo todos os envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem do aluno acaba sugerindo também a implantação de novas políticas públicas voltadas para a educação das Pessoas com Deficiência.

De acordo com Ceccim e Freitas,

Além de não existir por si só, a rede e sua identidade, seu papel são elementos a serem construídos por todos aqueles/as que estão a ela articulados

e constantemente revisados, reconstruídos e reavaliados, pois o dinamismo é o que move a rede. A comunicação exerce, portanto, um papel fundamental na articulação das redes, principalmente aquele cujo objetivo é influenciar as políticas públicas. (CECCIM; FREITAS, 2021)


METODOLOGIA

Este artigo discute a aprendizagem de pessoas com deficiência, tomando como referência os conceitos de diferenciação curricular e o trabalho colaborativo de todos os profissionais que fazem parte desse processo, como fundamentos epistemológicos para efetivar a inclusão no ambiente educacional.

A adequação curricular de maneira individualizada se torna um elemento de resposta à diversidade encontrada em sala de aula e tem como objetivo moldar o currículo conforme a necessidade educativa de cada aluno, construindo um currículo sob medida, sem criar um currículo paralelo, já que é feito em cima do planejamento de seu ano de escolaridade e/ou grupo. (COSTA; MARQUES; SILVA, 2018)

O tema do artigo foi escolhido baseado em experiências exitosas em sala do AEE do CAS/Natal, com aluno Surdo Autista. Trata-se de uma criança de 11 anos de idade que frequenta regularmente a instituição, assim como a escola regular, e também faz outros atendimentos terapêuticos incluindo a ciência ABA.

Quando o aluno começou a frequentar o CAS, iniciaram-se também nossos pri-



meiros contatos com alguns profissionais que já atendiam o aluno pela sua condição de TEA, ou seja, desde o primeiro momento estabelecemos uma parceria riquíssima que nos possibilitou o acesso a informações sobre o comportamento e sobre o desenvolvimento cognitivo do aluno.

No período de pandemia, que ocasionou o distanciamento social e o fechamento das escolas, houve uma grande preocupação e angústia de nossa parte, professores de pessoas com deficiências, com relação ao formato do ensino remoto ao qual fomos todos submetidos. Tínhamos conhecimentos das dificuldades desses alunos no ensino presencial e no ensino remoto só nos restavam dúvidas. Foi um longo processo de adequações e adaptações tanto para nós professores como para alunos e familiares.

Porém, foi neste cenário que tivemos a oportunidade de ampliar o trabalho em rede envolvendo todos os profissionais que atuam com o aluno e foi a partir desses momentos de trocas e interações que percebemos os avanços apresentados pela criança. Têm sido muito importantes as contribuições de cada profissional envolvido. Porém, a interação com o terapeuta da ciência ABA tem sido primordial nesse processo, pois o feedback se dá por meio deste profissional. Outro aliado essencial é a família que dá todo apoio e suporte para o filho.

Vale ressaltar que, o que vem fazendo a maior diferença na vida desse aluno é o

fato de sua mãe estar fazendo o curso de Libras, oferecido pelo CAS, e o terapeuta ABA receber junto com as atividades do aluno um glossário em Libras com os sinais contidos nelas, feito pela professora em forma de vídeo. E foi a partir do momento em que as pessoas que mais têm contato com o aluno começaram a aprender a Libras e utilizá-la como língua de instrução, que ele, que antes não demonstrava interesse pela Libras, automaticamente começou a dar resposta em Libras de forma consistente.

Dessa forma, podemos analisar que o desempenho na aprendizagem da Libras como segunda língua, L2, para as pessoas mais próximas do aluno, ocasionou no processo de aquisição da Libras como primeira língua, L1, para o aluno.

É a família, de modo geral, que, ao transitar entre escola-atendimentos, constrói uma ponte entre os diferentes espaços e fomenta a potência de produzir encontros entre os que estabelecem cuidado e atenção à criança/filho/aluno. Na direção de produzir laços, linhas, encontros, o convite pode vir de qualquer um da rede da criança/ aluno. (CECCIM; FREITAS, 2021)

Segundo Souza e Maia (2009, p. 942, apud OLIVEIRA, 2019), a família e a comunidade são responsáveis por esse "letramento emergente", isto é, são os mediadores sociais da criança em seus primeiros anos de vida, cabendo também à escola oferecer à criança essa possibilidade, para que ela desenvolva e domine



a linguagem. Logo devem considerar as peculiaridades da criança para que expresse a sua realidade inerente.

Concluimos que quando a família está de fato envolvida no processo de ensino aprendizagem do seu filho, maior é a chance de a criança se desenvolver de forma satisfatória. Para compreendermos melhor esta afirmação, vejamos a seguir o depoimento da família do aluno, concedido por ocasião do Dia Nacional do Surdo, mostrando a evolução do aluno nos atendimentos do AEE do CAS/Natal.

Dia 26 de setembro é um dia muito especial na nossa família. É o dia nacional dos surdos! Neste dia, a Comunidade Surda celebra as suas conquistas e reafirma a necessidade de continuar lutando para mais visibilidade e maior inclusão na sociedade.

O sentimento que hoje nutrimos, de fato, é bem diferente daquele, há 11 anos, quando descobrimos que o nosso filho não podia ouvir.

Para nós, pais ouvintes, naquele momento, a declaração da surdez significou sinônimo de impossibilidades ou de muitas limitações para o nosso João Vicente: impossibilidade de ouvir o som da nossa voz ou das músicas de ninar que enchiam seu quarto à noite, no intuito de lhe embalar um sono tranquilo e aconchegante; impossibilidade de falar e, o mais difícil de aceitar, para nós, impossibilidade de pronunciar o doce som da palavra “mamãe” ou vibrante “papai”. Nossa! Quantas “impossibilidades” passaram na nossa cabeça nos segundos em que a “sentença” foi proferida pela fonoaudióloga que realizou seus exames auditivos, naquela manhã de primavera de 2010.

Hoje, vemos que, na verdade, era especialmente o eco das nossas expectativas frustradas que latejavam insistentemente sem nos permitir enxergar outras possibilidades... despertadas dos devaneios aterradores apenas quando a fono nos comunicou do Implante Coclear (IC) e, com ele, da possibilidade do João ouvir e falar...


Aos 5 anos, já usuário de IC desde seu 1º ano de idade, sem, no entanto, expressar uma só palavra, veio o segundo diagnóstico do João, nosso único filho, autismo severo.

Com profundas dificuldades de comunicação e socialização, contraditoriamente, foi pela sua condição de surdo que nós conhecemos a sua fala... em LIBRAS. Disso se descortinou um novo mundo e um mundo novo cheio de possibilidades e esperanças renovadas.

Somos, pai e mãe, GRATOS, primeiramente, a Deus por cada conquista do nosso filho na sua longa jornada ao encontro conosco, com os que estão à sua volta e consigo mesmo. Somos GRATOS, em especial, àqueles profissionais que, cruzando o nosso caminho, intervieram positiva e propositivamente, engajando-se com todo o seu conhecimento, amor à profissão e respeito à dignidade do outro, seu aluno ou paciente, resultando em experiências incríveis, ricas de aprendizado e descobertas mútuas, que nos surpreendem e emocionam ante os avanços no desenvolvimento comportamental e cognitivo do João. A todos vocês, o nosso muito obrigado! (RN, MÃE, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento atual em que vivemos e tivemos que nos adequar e adaptar a diferentes comportamentos em decorrência da COVID-19, também tivemos oportu-



tunidades nunca tidas antes de participar de cursos e formações de forma remota, que têm feito grande diferença no nosso novo olhar para o ensino de alunos com deficiência, pois, o distanciamento social nos fez perceber o quanto temos que fazer ainda para melhorar a acessibilidade dessas pessoas. E isso só será possível se estivermos de mãos dadas com todos os envolvidos nesse processo, por meio de um trabalho em rede, em que todos contribuem dentro da sua área de atuação,

Dialogando com documentos oficiais e também com dados de pesquisas locais, nossas análises evidenciam, entre outros aspectos, a falta de acessibilidade curricular e a fragilidade das ações pedagógicas dirigidas para os alunos com deficiência, em particular com deficiências múltiplas. Igualmente, mostram as possibilidades de aprendizagem a partir de estratégias pedagógicas que tomem como referência a diferenciação curricular e o trabalho em rede.

Por fim, compreendemos a importância do trabalho articulado em rede, os ganhos que essa parceria traz para alunos, professores e demais profissionais envolvidos. Também percebemos a influência que as formações proporcionadas pelo INES/MEC, em 2020 e 2021, em nossa área de atuação, tem causado na nossa prática em salas do AEE, nos transformando em profissionais cada vez mais habilitados para atuar com alunos surdos com outros comprometimentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial** da União, Brasília, 26 ago. 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**: Seção I, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27834-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016. Plano Estadual de Educação (PEE). **Diário Oficial do Rio Grande do Norte**, 27 jan. 2016.

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). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: MEC/UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEE, 2008.

CECCIM, Ricardo Burg; FREITAS, Cláudia Rodrigues de (org.). **Fármacos, remédios, medicamentos**: o que a Educação tem com isso? 1. ed. Porto Alegre: Rede Unida, 2021. (Coleção Vivências em Educação na Saúde). E-Book (PDF; 4,36 Mb). ISBN 978-65-87180-29-8.

CENTRO ESTADUAL DE CAPACITAÇÃO DE EDUCADORES E DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM SURDEZ – CAS, PPP – **Projeto Político Pedagógico**, 2020-2022, RN. SEEC/CODESE/SUESP.

COSTA, Dora Vieira da; MARQUES, Flávia de Abreu; SILVA, Keila Ferreira da. A construção do Plano Educacional Individualizado como ferramenta de Inclusão do aluno Surdo com comprometimentos no CAP/INES. **Revista Arqueiro** - INES, janeiro – junho 2018. Edição #37

DIAS, Gilka da Mata. **Manual da Cidadania**. Natal (RN): AMPERN, 2002.

FERNANDES, Sueli. **Metodologia da Educação Especial**. Curitiba: IBPEX, 2005.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de; BAPTISTA, Cláudio Roberto. A atenção, a infância e os contextos educacionais. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 29, e140387, 2017.

FURTADO, Rita Simone Silveira. **Surdez e a relação pais - filhos na primeira infância**. Canoas: Ed. ULBRA, 2008.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da Realidade Surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino; 14).

MACHADO, P. C. A influência da língua viso espacial no desenvolvimento cognitivo da criança surda. **Revista Linhas – UDESC**. Florianópolis, v. 2, n. 2, 2021.

MANTOAM, Maria Teresa Eglér. Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva. IN: GAIO, Roberta; MENECHETTI, Rosa G. Kroob (org.). **Caminhos pedagógicos da Educação Especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, Amália Rebouças de Paiva; MUNSTER, Mey de Abreu van; GONÇALVES, Adriana Garcia. Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma Revisão Sistemática da Literatura Internacional. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online], v. 25, n. 4, p.675-690, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400009>. Acesso em: 22 set. 2021.

OLIVEIRA, José Carlos de. Letramento e Alfabetização de alunos com Surdocegueira: desafios e possibilidades. **Revista Arqueiro - INES**, v. 39, julho - dezembro 2019.

PARMEGGIANI, Roberto. **Desabilidade**. São Paulo: Nós, 2018.

PRAZERES, Michelle. **Desafios da atuação em Rede**. Disponível em: <https://parceirosvoluntarios.org.br/desafios-da-atuacao-em-rede/>. Acesso em: 25 nov. 2021.



QUADROS, Ronice Müller de. **A Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. Qual é a peça que se encaixa no quebra-cabeças da inclusão de surdos? **Revista Pátio**. Rio de Janeiro, ano IX, n. 36, Artmed, nov. 2005/jan. 2006.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SILVA, Iara Maria da. Relato de experiência sobre a inclusão de pais de alunos surdos através do x - Encontro da Família Bilingue. **Revista MultiAtual** - ISSN 2675-4592. v.2, n.7, 2021.

SILVA, Rafael Dias (org.). **Língua Brasileira de Sinais**: Libras. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2015. p. 16. ISBN 978-85-430-1673-3.



A IMPORTÂNCIA DOS MATERIAIS ADAPTADOS NO ENSINO DO ALUNO SURDO E DEFICIENTE INTELECTUAL

*THE IMPORTANCE
OF ADAPTED MATERIALS
IN TEACHING DEAF AND
INTELLECTUALLY DISABLED
STUDENTS*

FRANCIMARA CABRAL CAMPOS
MARISE GONÇALVES COSTA
WILLAS DIAS COSTA

RESUMO

Este ensaio tem como objetivo considerar a importância dos materiais adaptados no ensino do aluno surdo com deficiência intelectual. Essa temática é relevante para o meio acadêmico devido à discussão e à problemática levantada na consolidação de políticas públicas na área da educação especial na perspectiva inclusiva, dos educandos surdos com condições associadas. Resolvemos adotar esta temática para o debate por sempre estarmos observando quando assessoramos as escolas e percebemos a falta do uso desses materiais no ensino do aluno surdo, sendo que o surdo tem como principal canal de aprendizagem a percepção visual e tátil, e a não utilização desses recursos acarreta grandes prejuízos em sua aprendizagem. Na educação de surdos com deficiência intelectual, exige-se que os professores tenham um olhar direcionado para novas estratégias e metodologias de ensino eficazes, que alcancem o aprendizado dessa clientela, considerando sempre uma educação bilíngue, fazendo uso de materiais visuais e diferenciados, levando sempre em consideração o tempo necessário de aprendizado do aluno.

Dentre as fontes deste estudo, são privilegiados os documentos oficiais do MEC, a Constituição Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e livros de autores na área da perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão. Surdo. Deficiência intelectual. Materiais adaptados.

ABSTRACT

This essay aims to consider the importance of adapted materials in teaching deaf students with intellectual disabilities. This theme is relevant for the academic environment due to the discussion and the problem raised in the consolidation of public policies in the Special Education area in the inclusive approach, of deaf students with associated conditions. We decided to adopt this theme for the debate because, when advising schools, we noticed the lack of use of those materials in the education process of deaf students, as the deaf has visual and tactile perceptions as their main learning channel, and the non-use of these resources causes great damage to their learning. The education of deaf people with intellectual disabilities requires teachers to be up-to-date with new effective teaching strategies and methodologies, which reach the learning of this clientele, always considering a bilingual education, making use of visual and differentiated teaching materials and, always taking into account the student's learning time. The most important sources for this study are MEC (Brazilian Ministry of Education) official documents, the Brazilian Constitution of 1988, the Law of Guidelines and Bases of National Education 9394/96, and books by authors in the inclusive approach area.

Keywords: Inclusion. Deaf. Intellectual disability. Adapted materials.

DÉLIO HENRIQUE DELFINO DE OLIVEIRA

Professor de Educação Especial Libras do CAS Natal RN.
É Psicólogo Clínico e licenciado em Letras Libras

ANA KEILA LOPES GOMES

Diretora do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) Natal/RN. Pedagoga e licenciada em Letras Libras



INTRODUÇÃO

Quando abordamos a temática da inclusão escolar, abre-se espaço para a discussão sobre políticas inclusivas, centra-se em dois eixos da organização sociopolítica e os direitos individuais do público a que se destina. A questão é mais complexa do que se imagina: de um lado temos o governo com a demanda de criação de Leis e normas que se encaixem em padrões de indivíduos; de outro lado, a sociedade civil que compreende grupos de pais e pessoas com ou sem deficiência que querem ser ouvidos e atendidos. E no meio desse debate tem a escola que, em muitos momentos, deveria ser vista como protagonista dessa discussão, mas fica, na verdade, absorvendo essas demandas. Nesse sentido, a “escola sofre pressões para acompanhar novos tempos e lidar melhor com a diversidade do público que deve atender” (PAULON, 2007).

A efetivação de uma educação inclusiva neste contexto não é uma tarefa fácil, pois envolve um Estado que tenta organizar uma política pública que tenha um caráter de universalidade, garantindo acesso a todos os seus cidadãos que delas necessitam; “é necessário que todos os agentes institucionais percebam-se como gestores e técnicos da educação inclusiva” (PAULON, 2007, p. 23) .

Na organização deste texto foram abordados alguns temas determinantes no debate sobre o atendimento do aluno surdo com deficiência intelectual, conceitos sobre deficiência múltipla, especifi-

cando a surdez e a deficiência intelectual, práticas pedagógicas no ensino do aluno surdo no sistema regular de ensino. Foram utilizados documentos legais nacionais que ratificam o compromisso com a educação dessas populações: a Constituição da República Federativa do Brasil (CF 88), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e a Política Nacional de Educação (PNEE). Também utilizamos, neste ensaio, autores que discutem a temática da educação inclusiva no âmbito escolar, em contexto nacional, como Mazzota (1993), Dantas (2018), Daxemberger (2018) e Quadros (2004). Com base nessas abordagens, concretizamos nosso debate na importância do uso de materiais adaptados em LIBRAS no ensino do aluno surdo com deficiência intelectual, sendo este o público que encontramos nas escolas regulares e que muitas vezes ficam invisíveis aos olhos do professor e de toda comunidade escolar. A adoção de estratégias por parte do professor que incluam esse aluno é fundamental para a concretização da inclusão que tanto almejamos.

OBJETIVO GERAL

Demonstrar a importância dos materiais adaptados ao ensino do aluno surdo e com deficiência intelectual.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Evidenciar o contexto histórico educacional que envolve o sujeito surdo e com deficiência intelectual e suas necessida-



des de recursos adaptados.

Demonstrar técnicas de práticas pedagógicas no ensino ao aluno surdo com deficiência intelectual.

REFERENCIAL TEÓRICO

Quando observamos ao longo da história, é possível perceber como foi difícil, e continua sendo, a convivência em sociedade, principalmente para as pessoas que não se enquadram nas expectativas de normalidade estabelecidas como padrões sociais, como: ser capaz de andar, de falar ou de desenvolver algum tipo de trabalho. A sociedade valoriza o que culturalmente se convencionou como belo, sadio, forte, eficiente e produtivo. Dentro desta perspectiva, quem possui estas características é considerado um ser normal. Os indivíduos que não se enquadram nesses padrões e que apresentam alguma anomalia, seja ela congênita ou adquirida, são pessoas que não poderiam estar convivendo com as demais, privando-as de todo e qualquer convívio, sendo depositados em lugares insalubres que não favoreceriam sua autonomia e desenvolvimento.


Outra forma de pensamento em relação à deficiência estava ligada ao sobrenatural, aliado ao senso comum, principalmente na época em que a igreja católica encucava em seus fiéis, a ideia de que Deus era símbolo de perfeição física e mental. Com base na ideia de "perfeição" e "segregação", os deficientes foram perseguidos, mortos e marginalizados

socialmente, visto que eram designados como manifestações demoníacas. E como os seres humanos temem tudo o que é desconhecido, os deficientes sofreram as mais diversas atrocidades, sendo por ignorância ou por preconceito.

Com o desenvolvimento da medicina, nos séculos XVI e XVII, o pensamento humano começou a receber novas influências, adotando posturas mais concretas, descobrindo causas orgânicas relacionadas às deficiências. Com esse pensamento, buscou-se a cura dessas deficiências e transtornos, com introdução medicamentosa, terapias com choque etc. Hoje sabemos que muitos desses tratamentos agravam ainda mais a vida dessas pessoas.

A partir do século XIX, surgiram os primeiros movimentos e começaram a inspirar-se em experiências concretizadas na Europa e nos Estados Unidos, passando a organizar serviços de atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos. Tais iniciativas despertaram "o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dos portadores de deficiências" (MAZZOTTA, 1993, p. 27).

No Brasil, a política educacional de inclusão só ocorreu no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta, do século XX. Com a implementação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, assegurou-se o direito dos excepcionais à educação, que em seu Artigo 88 afirma que a sua educação deve ocorrer com a utilização



dos mesmos serviços disponíveis à população em geral.

Na década de 70, com a visita de Ivette Vasconcelos, educadora de surdos da Universidade Gallaudet, chegou ao Brasil a filosofia da Comunicação Total e, na década seguinte, a partir das pesquisas da Professora Linguista Lucinda Ferreira Brito, sobre a Língua Brasileira de Sinais, e da Professora Eulália Fernandes, sobre a educação dos surdos, o Bilinguismo passou a ser difundido. Atualmente, a educação bilíngue está em processo de implementação e expansão.

Segundo Mazzotta (1993), em 1971, a educação especial é novamente explicitada na LDB 5.692/71, colocando a questão das necessidades educacionais dos excepcionais como um caso de ensino regular, apresentando a educação como uma condição para o desenvolvimento da sociedade, dando início, dessa forma, a uma política de educação especial com perfil escolar.

Segundo o autor, em 05 de outubro de 1988, foi promulgada a nova Constituição brasileira; com isso, o Brasil deu um grande salto no que diz respeito à inclusão, uma vez que em seu Artigo 205 assegura que "A educação é direito de todos, sendo dever do Estado e da família", promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, desenvolvendo as pessoas, preparando-as para o exercício da cidadania e qualificando-as para o trabalho.

A Lei supracitada recomenda a integração do deficiente na rede regular de

ensino, afirmando em seu art. 208, no Capítulo III que "haverá atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências preferencialmente na rede regular de ensino" (JOELISE et al., 2007). Com a Constituição de 1988, o portador de necessidades educacionais especiais passou a ter o direito a uma matrícula efetiva no ensino regular, mas isso não foi o suficiente para diminuir o número de ensinos em escolas especiais no país.

Entre 7 e 10 de junho de 1994, ocorreu na Espanha a Conferência Mundial de Educação Especial. Desse encontro resultou a Declaração de Salamanca e o Brasil adotou tais propostas, reafirmando o direito à educação para todos. Porém, no que se diz respeito à qualidade educacional, "o Brasil ainda continua com esse desafio de atingir escolas para todos, mas não educação para todos" (ANDRADE apud FERREIRA, 2005, p.05). Os números de estruturas escolares aumentaram nas últimas décadas, mas a educação com qualidade ainda continua a ser um objetivo almejado.

Ao longo da história, percebeu-se que o Brasil buscou adequar-se às demandas ocorridas na sociedade no decorrer dos anos, principalmente no que se refere à inclusão, fato que se reflete na legislação educacional, com a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, no qual o Capítulo V é integralmente dedicado à Educação Especial. Pressupostos que garantem o acesso e a permanência desse indivíduo no ensi-



no regular, pois, até então, a Constituição lhes assegura o direito a ingressar na escola, mas não a permanência adequada.

Com a LDB, a pessoa com necessidades educacionais especiais, adquiriu o direito aos serviços especializados. Estes serviços compreendem a utilização da sala de recursos e o uso de metodologias e ferramentas que facilitem o acesso ao currículo. A Lei nº 9394/96, em seu Artigo 58, entende a educação especial como: “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (LDB, 1996, art.58, p.157). E o parágrafo 1º dessa Lei abrange um amplo atendimento no que se refere à educação especial: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial” (LDB, 1996, pr.1º. p. 157).

Ainda sobre legislação educacional, aprofundando para o atendimento à pessoa com surdez, deficiência auditiva, surdocegueira, ocorreu a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, passando a vigorar a Lei Nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, acrescida do Capítulo V-A: DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS. Art.60-A


Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais

(Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva, simpatizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (BRASIL, 2021)

Atualmente esta lei vem para fortalecer um anseio da Comunidade Surda, que por muitos anos ficou silenciada, pela falta de políticas públicas que compreendessem a necessidade dessas pessoas. A Língua Brasileira de Sinais não é só uma forma de se comunicar, tem uma estrutura linguística assim como qualquer outra língua, por isso a necessidade de estar em contato desde o nascimento para que se adquiram tais conhecimentos linguísticos.

Quando trabalhamos com crianças e jovens com duas deficiências associadas, precisamente, pessoas com surdez e deficiência intelectual, percebemos claramente os indivíduos que foram expostos a estímulo e indivíduos que não o receberam. Esta estimulação na área da linguagem, que seria a LIBRAS, e atividades de desenvolvimento psicomotor são fundamentais para o desenvolvimento das primeiras aprendizagens, às quais essas crianças e jovens deveriam ser expostos.

Quando chegam ao período de escolarização, esses alunos devem ser expostos a estímulos visuais recorrentes, no sentido de trabalhar sua memória visual, com



significados, para que consigam contextualizar com sua realidade.

Os docentes que proporcionam aos alunos surdos e com deficiência intelectual a oportunidade a um nível de compreensão maior para expressar suas inquietações através de jogos, brincadeiras e materiais didáticos adaptados estão oportunizando aos estudantes melhores formas de aprender e expressar seus sentimentos.

Dantas e Daxenberger (2018, p.10),

Destacam a importância dos materiais criativos a serem utilizados, como as roletas e jogos silábicos, que servem para a identificação e compreensão das sílabas; quebra-cabeça, usado para aguçar a memorização; vocábulos, jogos dos sinônimos, para aperfeiçoar e expandir seu dicionário pessoal; e outros que podem ser utilizados.

Tudo isso é recomendado no processo de ensino dos alunos surdos e com deficiência intelectual, pois entende-se que essa forma de ensinar facilita o aprendizado.

Todos esses materiais e jogos adaptados em LIBRAS consideram-se distintas possibilidades visuais de ensino para os estudantes surdos e com deficiência intelectual, que são utilizadas em consonância com a didática da LIBRAS, sendo eficazes no aprendizado dos alunos, principalmente nas séries iniciais, tendo como premissa a ideia de que quando se parte do concreto para o abstrato, a aprendizagem fica mais clara e facilita a interna-

lização.

Neste sentido, Oliveira e Cardoso (2011, p. 3070) apontam, por sua vez, que o uso de Dicionário Temático Ilustrado – contendo palavras–, adicionando os sinais de LIBRAS, ideias, usando conceitos que se relacionam aos temas vividos no cotidiano, também exemplificam tipos de recursos adaptados para os alunos.

De acordo com Ausubel (2003), essa proposta é voltada para o processo educacional do aluno surdo com deficiência intelectual, na qual se determina que os conhecimentos adquiridos pelos alunos são denominados conhecimentos prévios e que façam parte deste contexto de aprendizagem significativa, mas isso só ocorre no momento em que uma nova informação se transforme em conceitos ou proposições relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva do aluno. Assim é a estrutura da mente humana, em vários níveis de conhecimento, que constantemente faz assimilação de outros novos conceitos até chegar à aprendizagem significativa para a fase.

Nesse caso, onde os alunos necessitam de materiais facilitadores para acontecer a aprendizagem significativa, é necessária a utilização de material potencialmente significativo, como os materiais adaptados, para que haja uma relação e estabelecimento do novo conhecimento com aquele já existente e, só assim, acontecerá esta aprendizagem.

Outro ponto importante a ser trabalhado são os materiais concretos que, se uti-



lizados de forma certa, alcançam excelentes pontos positivos. Ao usar essa técnica de materiais concretos, o professor deve deixar o estudante manusear o objeto em estudo, em seguida explicar o significado e os sinais em LIBRAS do referido objeto; com isso, o aluno amplia seu vocabulário, enriquece a escrita na Língua Portuguesa e os sinais em LIBRAS. Reily expressa que: "Se a palavra é para todos, a imagem também tem de ser" (2006, p.26). Nessa perspectiva sobressaem-se a importância do uso de imagens e materiais concretos no ensino dos estudantes.

Outro material necessário e de grande valia são os jogos adaptados em LIBRAS. Eles cumprem um papel fundamental nas atividades pedagógicas e sociais dos estudantes. Os jogos são formas de prazer no cotidiano escolar dos educandos, nos quais estão presentes as vivências sociais de cada um. São também uma fonte de conhecimento sobre o mundo e de si mesmo, distraem a mente e minimizam o preconceito na escola. É um recurso facilitador para a aprendizagem, ajuda na atuação dos estudantes surdos com condições associadas, assim como entre os ouvintes, nas tarefas de construção de significados sobre o aprendizado dos conteúdos.

Os jogos são formas mais prazerosas de aprender e facilitam a aprendizagem de todos os estudantes, valorizam a autonomia; são algumas das atividades que privilegiam os recursos visuais, melhoram o relacionamento entre as pessoas, esti-


mulam o cognitivo tornando-se aliados prazerosos no momento de aprender os conteúdos. As crianças apresentam um melhor desempenho e melhores atitudes frente aos seus processos de conhecimentos. Veja o que diz a autora Quadros:

Considerando a percepção visual, principal via de acesso ao conhecimento para os surdos e aspectos que valorizam o papel ativo do sujeito como construtor de seu conhecimento, e que valorizam o meio como desencadeador desta construção, destaco o valor dos jogos (2004).

É necessária a busca de novas práticas pedagógicas frente às necessidades existentes dos alunos surdos e com deficiência intelectual e, assim, melhorar e ampliar seus conhecimentos existentes, valorizando suas habilidades, respeitando seus limites e possibilitando novos conhecimentos a partir de utilização de materiais concretos como os jogos adaptados em LIBRAS e outras formas de facilitar o aprendizado.

Os cartazes adaptados em LIBRAS são outros recursos que favorecem o aprendizado do aluno surdo com deficiência intelectual. São facilitadores no repasse de conteúdos por parte dos professores. Os cartazes fixados nas paredes das salas de aula dão suporte para o estudante, no momento em que ele esquece do conteúdo. Nesse ínterim ele pode recorrer aos cartazes que estão expostos.

Na educação de surdos com deficiência intelectual, exige-se que os professo-



res tenham o olhar focalizado para novas estratégias e metodologias de ensino eficazes, que alcancem o aprendizado dessa clientela, considerando sempre uma educação bilíngue, fazendo uso de materiais visuais e diferenciados, levando sempre em consideração o tempo necessário de aprendizado do aluno.

Outra estratégia são as adaptações das atividades a serem trabalhadas com os alunos surdos às quais os professores devem ter um olhar bem criativo, uma sensibilidade tamanha para dar a esses alunos a oportunidade de compreensão das duas línguas, a Língua Brasileira de Sinais (L1) como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2), facilitando o aprendizado da leitura e da escrita, reconhecendo os significados do que se lê, aprendendo a LIBRAS e a escrita na Língua Portuguesa.

É necessário que o aluno surdo com deficiência intelectual se conscientize de que tem necessidade de assumir sua Identidade Surda e de que necessita da Língua de Sinais, usando a LIBRAS como língua própria, na perspectiva de construção de seu conhecimento. Utiliza-se ainda da percepção visual, principalmente como meio de acesso a novos aprendizados. Com isso destaca-se a importância dos jogos didáticos e materiais adaptados em Libras para os surdos e com deficiência intelectual, na perspectiva de avanços significativos no processo de educação dos estudantes.

Portanto, destaca-se a importância o uso dos materiais adaptados em Libras os

quais tornam-se uma metodologia adequada e eficaz em seus diversos níveis, para o ensino do aluno surdo com deficiência intelectual, assim, garantindo aos estudantes o direito de uma educação pautada nos princípios da equidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola inclusiva é o lugar que deve proporcionar a diferença. Sua ação deve centrar-se em uma pedagogia que coloque em discussão e constante reflexão suas práticas pedagógicas, buscando a participação de todos. Não é fácil adotar tais mudanças; também não é só tarefa do professor que está com aquele aluno. O professor pode e deve criar condições de uma ação pedagógica inclusiva, mas somente será efetivado quando toda a escola participar. Ficamos refletindo quando chegará o momento da adoção de tais posturas, para que os alunos surdos com outros comprometimentos tenham acesso a um currículo inclusivo; que na prática não se pregue um discurso e se realize uma ação contrária. "É patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas compatíveis com a inclusão" (RAPOLI, 2010, p.9). Resolvemos adotar esta temática para o debate, por sempre a estarmos observando quando assessoramos as escolas e percebemos a falta do uso desses materiais no ensino do aluno surdo, sendo que o surdo tem como principal canal de aprendizagem a

percepção visual, tátil e a não utilização desse recursos acarreta grandes prejuízos em sua aprendizagem. Espera-se com este trabalho contribuir com as reflexões que envolvem o sujeito surdo com deficiência intelectual

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994: Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº. 14.191, de 03 de agosto de 2021**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 11 out. 2009.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil** - Leitura Crítico-compreensiva: artigo a artigo. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DANTAS, Jailma da Costa Silva; DAXENBERGER, Ana Cristina Silva. **A importância da adaptação de recursos didáticos na educação de surdos**. Disponível em: http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro08/LTAA8_a09.pdf. Acesso em:

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e política públicas. São Paulo: 1993. 208p.



OLIVEIRA, Fátima Inês Wolf De. CARDOSO, Luciana Santana. **Recursos didáticos adaptados para alunos com surdez**: Sugestões compartilhadas por uma bolsista PIBID. VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina de 08 a 10 novembro de 2011 - ISSN 2175-960X – Pp. 3066-3074. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/NOVAS_T

ECNOLOGIAS/283-2011.pdf . Acesso em: 14 abr. 2020.

QUADROS, R. M. Educação de Surdos: Efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (org.). **Temas em Educação Especial IV**. São Carlos: Ed. UFSCar, 2004. p. 55-61.

REILY, L. **Escola inclusiva**: Linguagem e mediação. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. V1. Coleção A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar.



O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO A UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA.

*SPECIALIZED EDUCATIONAL
ASSISTANCE TO A CHILD
WITH MULTIPLE DISABILITIES:
REPORTS OF AN EXPERIENCE.*

JOSIANI ISRAEL ROSALEN
ROSIENE QUERES DE AGUIAR SOARES
VANDERLEIA PIRES DOMARADSKI POCIDONIO

RESUMO

Neste artigo, as autoras relatam sobre o trabalho com uma aluna surda e com deficiência múltipla no atendimento educacional especializado do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS, no ensino da Libras como primeira Língua. O artigo traz importantes inferências sobre o desenvolvimento de atividades práticas que tinham por objetivo a ampliação vocabular, apreensão de conceitos abstratos e estímulo à comunicação e aprendizagem da Língua de Sinais para auxiliar no desenvolvimento da linguagem, tendo como metodologia brincadeiras de papéis sociais, teatros, construção de diálogos, contação de histórias e interação entre alunos. Sobre a Deficiência Múltipla, buscou compreender a deficiência e as possibilidades de desenvolvimento educacional e social, por meio de um ensino voltado para as especificidades da aluna. Podemos concluir que foi possível constatar resultados positivos e as mudanças visíveis no desenvolvimento global da aluna.

Palavras-chave: Deficiência Múltipla. Atendimento Educacional Especializado. Aquisição da Libras.

ABSTRACT

In this article, the authors report on the work with a deaf student with multiple disabilities in the specialized educational service of the Training Center for Education Professionals and Assistance to People with Deafness - CAS, in the teaching of Libras as a first language. The article brings important inferences about the development of practical activities that aimed to expand vocabulary, apprehension of abstract concepts and stimulation of communication and learning of Sign Language to help in language development, having as a methodology social role playing, theaters, construction of dialogues, storytelling and interaction between students. Regarding Multiple Disability, it sought to understand the disability and the possibilities for educational and social development, through teaching focused on the specificities of the student. We can conclude that it was possible to observe positive results and visible changes in the student's global development.

Key-words: Multiple Disability. Specialized Educational Service. Acquisition of Libras.

JOSIANI ISRAEL ROSALEN

Professora da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR, atuando como professora no Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e atendimento às Pessoas com Surdez (CAS); mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste); Pós-graduada em Educação Especial pela Faculdade EFICAZ e em Educação Infantil pela UNIPAN; Graduada em Pedagogia pela UNIPAN.

ROSIENE QUERES DE AGUIAR SOARES

Professora da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR, atuando como Coordenadora Pedagógica Municipal no Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS); mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste); Pós-graduada em Educação Especial pelas Faculdades Integradas do Vale do Iváí (UNIVALE); Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

VANDERLEIA PIRES DOMARADSKI POCIDONIO

Professora da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR, atuando como professora no Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e atendimento às Pessoas com Surdez (CAS); Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado pela UniCesumar; Graduada em Pedagogia pela UniCesumar; Bacharel em Letras/Libras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).



INTRODUÇÃO

Na trajetória como docente, nos deparamos com diversas situações e condições; porém, nem sempre estamos preparados ou sabemos como proceder. A condição da deficiência múltipla nos causa, nos suscita, num primeiro momento, o medo, a insegurança e sentimento de incapacidade e, ao mesmo tempo, nos desafia a buscar um novo olhar sobre o ensinar.

Nesse contexto, faz-se necessário compreender os fatores que determinam essa condição e os encaminhamentos a serem tomados no ensino dos alunos.

Neste artigo, as autoras relatarão a experiência de trabalho com uma aluna com deficiência múltipla e surdez, no processo de ensino e aquisição da Libras como primeira língua (L1). A aluna em questão foi avaliada pelo CAS em maio de 2015, iniciou o atendimento neste centro em outubro do ano de 2016, onde permaneceu até julho de 2021 quando foi transferida para outro município.

A avaliação da aluna em 2015 se deu por meio do encaminhamento realizado pela escola de origem, que ficava localizada na zona rural do município de Cascavel, Paraná.

Na época, a escola informou sobre uma aluna com diagnóstico de surdez e relatou necessitar de avaliação pedagógica para verificar quais encaminhamentos deveriam ser dados. Foi solicitado que a família levasse a criança até o CAS para que os profissionais pudessem conhecer

a criança e realizar atividades, a fim de verificar o que a criança já compreendia e quais necessidades pedagógicas apresentava. No dia da avaliação, o pai da criança acompanhou todo o processo, o tempo todo resistente à possibilidade do aprendizado da Libras. Nessa avaliação inicial, o pai relatou que a criança tinha inflamações recorrentes no ouvido, o que impedia o uso de aparelho auditivo. Ela apresentou dificuldade motora fina e ampla, compreendia os comandos oralmente, mas a sua fala era de difícil compreensão. Já no ano de 2016, no mês de agosto, a mãe trouxe a aluna para Cascavel e a matriculou em uma escola central, cuja equipe pedagógica entrou em contato com o CAS e solicitou uma reunião junto com a responsável. Nessa reunião, após ser explicado sobre a Libras e o atendimento ofertado pelo CAS, a mãe aceitou o ensino da Língua de Sinais, sendo esta matriculada nos cursos de Libras do CAS e a criança nos atendimentos de Ensino de Libras como primeira língua (L1) e Língua Portuguesa como segunda língua (L2) no período contrário ao ensino regular. Um Professor de Apoio Pedagógico Bilíngue (PAP Bilíngue) passou a trabalhar com a aluna na sala de aula do ensino regular.

Nesse processo, a mãe foi trazendo novas informações sobre a aluna e novos atendimentos, além dos ofertados pelo CAS, foram sendo agregados, tudo contribuindo para o desenvolvimento educacional e social da aluna.

De acordo com os relatos da mãe, não



é possível dizer com exatidão a síndrome da criança; foi necessário, na época, interromper a investigação com geneticista, pois o custo do tratamento era muito elevado. Segundo os laudos que foram apresentados, a aluna possui surdez mista, de grau severo à esquerda e profundo à direita, tem baixa visão e deficiência intelectual, sendo considerada com deficiência múltipla.

DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA: O QUE SABEMOS?

Ao estudarmos os acontecimentos históricos sobre as deficiências, percebemos que todas as modalidades passaram por um processo de negação social, exclusão e de impureza espiritual. Este caminho foi basicamente o mesmo no decorrer da história para qualquer tipo de deficiência, no momento em que nascia uma criança fora dos padrões normais impostos pela sociedade, colocando esta e a família em uma situação de castigo, pecado, maldição e negação (FOUCAULT, 2004, p. 18).

No caso das deficiências múltiplas, podemos dizer que a trajetória histórica percorreu um caminho mais lento, devido à complexidade da situação que envolve esta modalidade, principalmente no âmbito educacional, onde ainda existem poucas pesquisas aprofundadas sobre o assunto.


De acordo com dados da Organização Mundial de Saúde, em torno de 1% da população mundial apresenta deficiência múltipla (OMS, 1996). Este número

aponta para a baixa incidência de pessoas com esta gravidade. No Brasil, com relação ao número de alunos matriculados, “existem dados de 2012 referentes ao ano letivo de 2010 onde foram identificados 621.086 alunos com deficiência múltipla sendo 179.235 matriculados em escolas ou classes especiais e 441.851 em classes comuns” (BRASIL, 2012).

O termo deficiência múltipla tem sido utilizado, com frequência, para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. No entanto, não é o somatório dessas alterações que caracterizam a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas. (MEC, 2006, p. 11).

Embora estes estudos abordem a deficiência dentro da Educação Infantil, podemos utilizá-los como material de apoio no que tange à parte pedagógica, pois ele auxilia os profissionais a trabalharem com esta deficiência e como a aluna se apresenta dentro de uma perspectiva emocional e clínica. Desta maneira, este livro auxilia o professor em suas dificuldades e dúvidas que possam existir frente ao trabalho realizado com esta aluna

As crianças com deficiências múltiplas podem necessitar de mais tempo para adquirir mecanismos de adaptação às novas situações, mas com uma



boa mediação de professores e pais poderão criar estratégias de ação e pensamento; assim, poderão auto-regular com ajuda seu comportamento e desenvolver a autonomia pessoal, social e intelectual. (MEC, 2006, p. 21)

No Município de Cascavel/PR, a Secretaria Municipal de Educação elaborou um Currículo próprio, que embasa o trabalho pedagógico e a linha teórica, a ser seguido pelos professores no planejamento de suas atividades. Sobre a Educação Especial, foi organizado um volume único, onde estão especificados autores, atividades, metodologias e conceitos referentes a cada deficiência.

Os alunos com deficiência múltipla quando a deficiência for associada à surdez, neste município, se concentram no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS. Além deste Centro de Atendimento, as crianças que apresentam este comprometimento também podem ser atendidas em sala de recursos multifuncionais (SRM) e na sala do ensino regular têm direito ao PAP Bilíngue.

De acordo com Cascavel (2020, p. 239) "...a pessoa com deficiência múltipla não deve ser rotulada pelo que ela não faz (não anda, não fala, não se comunica etc.), mas sim devem ser constatadas as possibilidades de aprendizagem por vias que estejam íntegras". Dessa forma, as crianças com deficiência múltipla têm a oportunidade de desenvolver as suas potencialidades, visto

que, de acordo com o currículo municipal, cabe aos profissionais envolvidos com a área buscar alternativas que valorizem as capacidades educacionais dessas crianças.

Portanto, o trabalho realizado nesta pesquisa busca expressar a forma como são desenvolvidos os trabalhos pedagógicos relacionados à deficiência múltipla em nosso município, bem como apresentar uma proposta de trabalho que resultou em uma experiência positiva na aquisição de conceitos e no desenvolvimento integral da criança.

RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA

Após as avaliações feitas pelos profissionais do CAS e início do atendimento, começamos o trabalho de observação e planejamento das atividades. A falta de vocabulário para comunicação permitia que o pensamento da aluna se fixasse apenas em frases curtas e repetitivas, de forma oral.

Como forma de organização do trabalho a ser desenvolvido, foram estabelecidos alguns objetivos para dar encaminhamento às atividades a serem realizadas pelos professores. Os principais objetivos do trabalho com esta aluna foram:

- Ampliação vocabular;
- Apreensão de conceitos abstratos,
- Estímulo à comunicação e aprendizagem da Língua de Sinais para auxiliar no desenvolvimento da linguagem.

Traçados os objetivos, iniciou-se o tra-

balho de ampliação vocabular de forma contextualizada, com ensino do vocabulário em Libras e aulas de Língua Portuguesa escrita, com uso de imagens e frases em contextos.

O vocabulário era apresentado à aluna por meio de sinais, imagens e palavras. Exemplo:

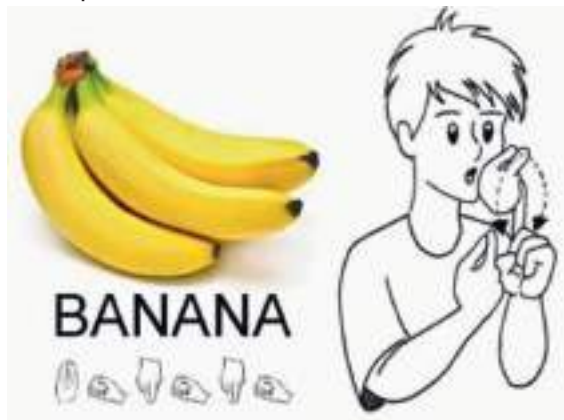


Figura 1 – Representação de estratégia de ampliação vocabular – sinal Banana

Fonte: <https://vidacff.blogspot.com/2014/08/frutas-em-libras-para-educacao-infantil.html>

Sempre que possível, utilizávamos materiais concretos para auxiliar na apreensão de conceitos. Em uma atividade relacionada ao vocabulário de “Frutas”, utilizamos variedades de frutos, para que fosse possível o aprendizado dos sinais em Libras, bem como relacionar ao conteúdo dos “Cinco sentidos”.

As atividades de registro impressas eram feitas com ampliação sugerida entre as fontes 18 e 22 - Arial Black, pois a aluna apresentava baixa visão e o caderno utilizado era com espaçamento de pauta de 1 cm.

Nas atividades para contextualização de sinais, eram apresentadas à aluna, imagens relacionadas a vocabulários an-

teriormente trabalhados, para que ela realizasse frases em Libras. Como exemplo desta situação, temos a imagem abaixo:



Figura 2 – Imagem representativa de um cachorro correndo com uma bola para auxiliar no processo de ampliação

vocabular

Fonte: <https://www.portaldodog.com.br/cachorros/curiosidades/por-que-os-cachorros-pegam-algo-com-boca-quando-estao-muito-animados/>

Neste contexto, a professora questiona o que está representado na imagem. A aluna responde: “Cachorro bola.” Para auxiliar a aluna a fazer a frase em português, a professora instiga a mesma a observar mais a figura, realizando as seguintes perguntas: “Sim, é um cachorro, mas está fazendo o quê? Parado ou correndo? Onde está brincando? Com o que está brincando?” A professora auxilia a aluna e registra a frase em Língua Portuguesa. Neste caso, a frase final ficou organizada da seguinte forma: “O cachorro brinca com a bola na grama.”

Após a conclusão das frases, era feita a leitura novamente pela aluna em Língua de Sinais. Desta forma, a aluna era incentivada a ler as imagens e se expressar de forma contextualizada, dando significado

ao vocabulário já apreendido anteriormente. Nas atividades de registro, a aluna apresentava muita resistência para fazer, mas com o tempo mostrou um pouco mais de aceitação, devido ao fato de começar a fazer sentido para ela.

A criança desenvolve uma generalização abstrata dos atributos essenciais dos conceitos, separando-os da experiência concreta. A síntese abstrata se converte na forma principal do pensamento, com ajuda do qual se concebe e se toma consciência da realidade circundante. Estes conceitos, enquanto funções psicológicas superiores, representam generalizações em um nível abstrato, consolidando-se na função simbólica da linguagem (NÚÑEZ, 2009, p. 37).

Compreende-se que o vocabulário a ser ensinado para a criança deva ser apresentado dentro de um contexto que motive a compreensão de conceitos abstratos para que seja possível alcançar o significado de cada palavra expressada.

Para estimular a elaboração de contextos abstratos, foram simulados pequenos diálogos entre os colegas de sala. Estes eram produzidos intencionalmente. Colocava-se um aluno em frente ao outro e eram orientados a como fazer, exemplo:

Oi, tudo bem? Sim, tudo bem!

Como é seu nome? Julia.

Como é seu sinal? (Faz-se o sinal)

O que você gosta de comer? (Referente a vocabulário já aprendido)

Em outro momento, foi organizada a sala como se fosse uma casa, com mesa e

duas cadeiras, alimentos para o café (bolacha salgada e doce, chá, suco e banana), de forma simples, conforme a possibilidade do momento. Neste exemplo, o diálogo se organizou da seguinte maneira:

Um aluno chega à porta, a dona da casa o recebe:

Oi, entre.

Oi, tudo bem?

Sim, sente-se, preparei algo para comer.

O aluno senta-se.

Aqui tem bolacha doce e salgada, qual você prefere? Tem banana também.

O aluno escolhe.

E para beber: suco ou chá?

O aluno escolhe o que quer e se quer ou não.

Desta forma cada um faz o papel de recepção em casa, trocando a vez.



Figura 3 – Atividade de estímulo de elaboração de contextos abstratos – café da manhã.

Fonte: os autores



As brincadeiras de papéis sociais também fizeram parte das atividades trabalhadas com a aluna. Este modelo de atividade foi de grande importância para a compreensão dos sujeitos, pois “à medida que a criança opera o significado das coisas substituindo as próprias coisas, é possibilitada a gênese do pensamento abstrato”. (OTTONI; SFORNI, 2012)



Figura 4 – Atividade de papel social com uma aluna representando uma professora
Fonte: os autores

BRINCADEIRA DE PAPEL SOCIAL “PROFESSORA”

Nesta atividade, a aluna utilizou o jaleco da professora e organizamos as carteiras para que os próprios colegas fossem os alunos. A aluna escolheu o conteúdo de matemática, mas apresentou muita dificuldade de criar os cálculos no quadro, o que foi feito com auxílio. Após os amigos concluírem a atividade, a aluna, no papel de professora, corrigiu as atividades no caderno.

Como uma das mais importantes atividades desenvolvidas com a aluna em questão, tivemos a contagem de história com o objetivo de estimular a imaginação e o pensamento abstrato, considerando que os sentimentos e situações não verbais precisariam do uso de representações para serem compreendidos. Conforme Albres (2010, p.135), “Ao contar histórias podemos enriquecer as experiências infantis, desenvolvendo a linguagem, ampliando o vocabulário, formando o caráter, proporcionando a confiança na força do bem, dando condições para a criança viver o imaginário”.

A história contada em grupo, por professoras (surda e ouvinte) e alunos, de forma lúdica e interativa, estimulava a comunicação entre os pares e a expressão corporal. Desta forma, a aluna começou a se expressar e a demonstrar compreensão de fatos e organização dos pensamentos, comunicando-se em Língua de Sinais de forma contextualizada e com melhor clareza de ideias.

HISTÓRIA “OS TRÊS PORQUINHOS”



Figura 5 – Atividade de papel social com uma aluna representando a história “Os três porquinhos”
Fonte: os autores

HISTÓRIA “JOÃO E MARIA” (INES)

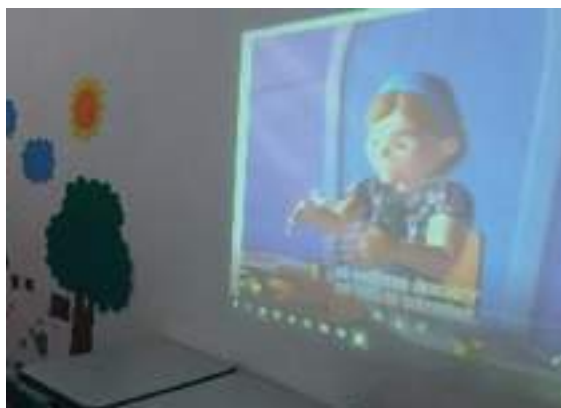


Figura 6 – Atividade de contação de histórias “João e Maria”
Fonte: os autores

A contagem de histórias era trabalhada por meio de vídeos, imagens, livros e muito uso de classificadores, para representação, e uso de máscaras dos personagens, produzidas com auxílio dos alunos. Não era contada apenas uma vez: a história era recontada pela professora, observavam-se as imagens e novamente contada pelos alunos. A professora orientava no momento da representação dos alunos. No painel de contagem, a história era reproduzida por meio de imagens e sequência de fatos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com todas as especificidades da aluna, seu desenvolvimento foi notório após a inserção da Libras em seu contexto de vida. A aluna ampliou o vocabulário, facilitando a comunicação em contexto, conseguindo assim se expressar e questionar o que acontecia à sua volta.

Apresentou considerável desenvolvimento no perceptivo visual e sensitivo.

Reduziu significativamente a repetição de frases. Os resultados positivos também surgiram na escola onde a aluna apresentou perceptíveis avanços nas questões relacionadas à alfabetização.

Nos anos de 2020 e 2021 ocorreu a pandemia e o nosso trabalho continuou de forma remota, mas sem a interação entre os pares de forma presencial, não ocorrendo grandes avanços na aprendizagem.

Assim, é possível observar que, de forma alguma é presunçosa a afirmação de que, mesmo apresentando deficiência múltipla, seja ela em que área for, educar é um desafio passível de ser superado. Porém, para tal êxito, faz-se necessário debruçar-se sobre a busca por meios de desenvolver atividades e metodologia capazes de subsidiar o trabalho a ser feito no tocante à apropriação do conhecimento por parte dos alunos com deficiência.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **Surdos & Inclusão Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Deficiência Múltipla**, 2007. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: Dez. 2021.

_____. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla**. [4. ed.] / elaboração profª Ana Maria de Godói – Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD... [et. al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CASCABEL. **Currículo Para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: volume III: fundamentos da educação especial. Cascavel/PR: Secretaria Municipal de Educação.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. pp. 264-287

INES; MEC. **João e Maria**: em Libras. Rio de Janeiro: Editora Dolby, 2013.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **Vygotsky, Leontiev e Galperin**: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro, 2009.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS), 1996. Disponível em: <http://www.who.int/en/>. Acesso em: 19 nov. 2021.

OTTONI, Terezinha de P. M. E.; SFORNI, Marta S. de F. **Vigotski, Leontiev e Elkonin**: Subsídios Teóricos para a Educação Infantil. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas: 2012.





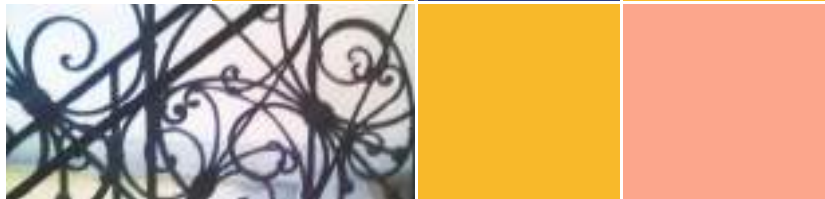


REVISTA

Arqueiro

PERIÓDICO DE DIVULGAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS POLÍTICAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DE SURDOS

Nesta edição, a Revista Arqueiro apresenta produções científicas relacionadas ao Curso de Aperfeiçoamento "Abordagem Integral da Pessoa Surda com Comprometimentos Multissistêmicos e os Desdobramentos no Ambiente Educacional" realizado entre agosto e dezembro de 2021 em que houve a participação de diversos representantes dos Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS). Esta é a primeira de duas edições com artigos relacionados ao curso com foco nos seguintes temas: surdo autista, Atendimento Educacional Especializado (AEE), surdos e deficiência intelectual e materiais adaptados para esse público. E, ainda, nos presenteia com uma enriquecedora entrevista com o Doutor e Professor Alexandre Fernandes.



INES
Instituto Nacional de
Educação de Surdos



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

