

ARQUEIRO

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

Jul-Dez/2024

47



ARQUEIRO©

47

Jul-Dez/2024

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Comissão Editorial

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.gov.br

ARQUEIRO

ISSN 2966-4098

GOVERNO DO BRASIL
PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Luís Inácio Lula da Silva

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Camilo Santana

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
Solange Maria da Rocha

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
Danielle Coelho Lins

COORDENAÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS
Priscilla Fonseca Cavalcante

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Elaine Costa Honorato

PUBLICAÇÕES INES

COORDENAÇÃO EDITORIAL DDHCT/INES
Danielle Coelho Lins
Priscilla Fonseca Cavalcante
Wilma Favorito

COMISSÃO EXECUTIVA DA REVISTA ARQUEIRO

Dr.^a Aline Xavier
Dr. Felipe Gonçalves Figueira
Dr.^a Luciane Cruz Silveira
Dr.^a Raquel Batista dos Santos
Dr. Ronaldo Gonçalves de Oliveira

COMITÊ CIENTÍFICO ARQUEIRO

Dr.^a Ana Cláudia Balleiro Lodi (USP)
Dr.^a Annie Gomes Redig (UERJ)
Dr.^a Carolina Magalhães de Pinho Ferreira (UFRJ)
Dr.^a Christiana Leal (INES e CAP UERJ)
Dr.^a Cristina Brogli Feitosa de Lacerda (UFSCar)
Dr.^a Débora Nunes (UFRN)
Dr.^a Dulcéria Tartuci (UFG)
Dr.^a Flávia Faissal de Souza (UERJ)
Dr.^a Lavinia Magiolino (Unicamp)
Dr.^a Lázara Cristina da Silva (UFU)
Dr.^a Lívia Buscácio (INES)
Dr.^a Márcia Lise Lunardi (UFMS)
Dr.^a Maura Corcini (Unisinos)
Dr.^a Nesdete Correia (UFMS)
Dr.^a Ronice Muller de Quadros (UFSC)
Dr.^a Rosana Glat (UERJ)
Dr.^a Shirley Rodrigues Maia (Grupo Brasil)
Dr.^a Soraia de Napoleão Freitas (UFMS)
Dr. Alfredo J. Artiles (Universidade do Arizona/EUA)
Dr. Eduardo Manzini (Unesp)
Dr. Ignacio Calderón Almedros (Universidade de Málaga/Espanha)
Dr. Manuel Antonio García Sedeño (Universidade de Cádiz/Espanha)
Dr. Thomas Barow (Halmstad University/Suécia)

REVISORES ARQUEIRO

Aline Xavier
Felipe Gonçalves Figueira
Raquel Batista dos Santos
Ronaldo Gonçalves de Oliveira

TRADUÇÃO EM LIBRAS

Arqueiro / Instituto Nacional de Educação de Surdos.
Vol. 47 (jul/dez 2024) Rio de Janeiro : INES

v. : il. ; 22 cm.

Semestral
ISSN 2966-4098

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

CDD – 371.912

Sumário

Abertura	6
Editorial	7
Contextualizando as disciplinas de língua portuguesa e matemática na educação de jovens e adultos do Instituto Nacional de Educação de Surdos: vivências e experiências Aline Moreira de Paiva Corrêa Elaine Costa Honorato Jaqueline Nunes da Fonseca Cosendey	9
Produção de materiais para o ensino de inglês na educação de jovens e adultos surdos Samir Rosa dos Santos	21
Percepções sobre o desenvolvimento e o protagonismo surdo de uma adolescente em processo de aquisição linguística da Libras Wilson Fernando Pereira da Silva	34
Interdisciplinaridade entre o atendimento educacional especializado bilíngue e as disciplinas de educação física e ciências: uma sequência didática para o desenvolvimento de uma estudante surda da educação de jovens e adultos Elaine Costa Honorato Marco Antonio da Silva Rafael Lames de Araujo	43
Educação de jovens e adultos e o compromisso com a inclusão: entre direitos e desigualdades Eliane Ribeiro Díogenes Pinheiro	54
Entrevista "Manos y pensamiento": experiência colombiana na educação superior de surdos - Maria Carmen Torres entrevista Diana Abello	70

Abertura

Quando o cotidiano educa o coração

Entre colheres de achocolatado e passos firmes no supermercado, no refeitório ou na quadra da escola, o conhecimento se prepara como quem mistura ingredientes com cuidado: não se trata apenas de ensinar, mas de compreender que o saber pulsa onde a vida acontece. A educação de jovens e adultos surdos, nesta edição, revela seu protagonismo em projetos que começam com medidas e terminam com autonomia.

Como afirmou Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. É sobre isso que se estende cada página desta edição: criar possibilidades com sabor de pertencimento.

Arqueiro

Editorial

Uma escola para escutar com os olhos, para tocar o mundo com as mãos, para pensar com o corpo inteiro
(Comissão Executiva da Revista Arqueiro)

A Educação de Jovens e Adultos Surdos é território de urgência e beleza. Urgência, porque os caminhos não se constroem apenas com leis, exigem práticas, presença e afetos. Beleza, porque cada gesto que nasce nesse contexto é testemunho de resistência e reinvenção. Nesta edição da Revista Arqueiro, o Instituto Nacional de Educação de Surdos celebra e reflete sobre a EJA Surdos, modalidade, a propósito, inaugurada no Colégio de Aplicação do INES em 2024 e em constante construção com os alunos jovens, adultos e idosos do Curso Noturno do Departamento de Educação Básica (Debasi). A EJA Surdos nasce como resposta política, pedagógica e humana às necessidades da população surda jovem, adulta e idosa.

Reunimos nesta publicação um conjunto de expressões que, cada uma a seu modo, ilumina os desafios e as potências desse campo:

As professoras Aline Corrêa, Elaine Honorato e Jaqueline Cosendey apresentam o projeto Contextualizando as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática na EJA, revelando como práticas pedagógicas significativas e contextualizadas são capazes de conectar conteúdos escolares à vida concreta dos estudantes e como a interdisciplinaridade é ponte entre mundos.

Samir Rosa dos Santos nos convida a pensar o ensino de língua inglesa na EJA Bilíngue por meio da lente da pedagogia visual e da valorização das singularidades surdas. Entre materiais didáticos e reflexões docentes, pulsa a ideia de que a escola bilíngue é espaço para que a Libras seja protagonista e para que cada surdo seja reconhecido em sua diferença.

Wilson Silva compartilha uma pesquisa com professores de Viçosa (MG), mostrando o impacto do contato com a Libras e com pares surdos na vida de uma adolescente em processo de aquisição linguística. O estudo revela o florescimento da autonomia, da clareza comunicativa e do protagonismo juvenil, sementes que germinam quando há percepção verdadeira e respeito.

Elaine Honorato, Marco da Silva e Rafael Araújo apresentam uma sequência didática interdisciplinar entre AEE Bilíngue, Educação Física e Ciências, voltada para o desenvolvimento psicomotor e emocional de uma estudante surda da EJA. Entre decúbito dorsal e memória afetiva, emerge a certeza de que o corpo aprende, comunica e transforma.

E por fim, Eliane Ribeiro e Diógenes Pinheiro nos convidam a encarar os grandes desafios da política educacional brasileira. Com dados da UNESCO e

reflexões críticas, os autores apontam que a inclusão – especialmente no pós-pandemia – exige mais do que dispositivos legais: pede compromisso com a equidade, com o enfrentamento das desigualdades e com o direito de cada pessoa à educação de qualidade.

Esta edição também brinda seus leitores com uma entrevista especial com Diana Margarita Abello Camacho, professora da Universidade Pedagógica Nacional (Colômbia), cuja trajetória é marcada pela defesa da inclusão de pessoas surdas e pela valorização dos talentos e capacidades excepcionais dessas pessoas. Suas palavras apontam horizontes latino-americanos de esperança, cooperação e inovação.

Ao abrir estas páginas, o leitor encontrará muito mais que textos: encontrará experiências, encontros, questionamentos. Porque educar jovens e adultos surdos não é apenas transmitir saberes, é reconhecer trajetórias, reconstruir pertencimentos e, acima de tudo, fazer da comunicação um abraço possível entre tempos e mundos.

Boa leitura!

Contextualizando as disciplinas de língua portuguesa e matemática na educação de jovens e adultos do Instituto Nacional de Educação de Surdos: vivências e experiências

*Aline Moreira de Paiva Corrêa*¹

*Elaine Costa Honorato*²

*Jaqueline Nunes da Fonseca Cosendey*³

Resumo

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem como principal objetivo proporcionar ao indivíduo que não teve acesso à escolarização na idade apropriada uma educação de qualidade que atenda a suas necessidades de vida. Nesse contexto, o educador deve estar atento às diversas consequências da educação tardia, considerando fatores biológicos e socioeconômicos que podem influenciar, direta ou indiretamente, o processo de aprendizagem. Pensando nessa responsabilidade educacional, o projeto “Contextualizando as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática na Educação de Jovens e Adultos do Instituto Nacional de Educação de Surdos: Vivências e Experiências” apresenta a importância de práticas pedagógicas voltadas para o sentido que os conteúdos fazem na vida dos estudantes Jovens e Adultos. Desta forma, este projeto surge do encontro entre as inquietudes das professoras de Língua Portuguesa, Matemática e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). As docentes compartilharam estratégias pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática aos alunos do 6º e 7º ano do EJA no INES em turmas que incluem alguns alunos com necessidades especiais. Os conteúdos trabalhados foram pensados a partir da realidade dos estudantes, permeando a escrita em Língua Portuguesa. Nas aulas, foram aplicadas atividades relacionadas à confecção de uma receita culinária e registro por escrito, abordando operações básicas, resolução de problemas matemáticos contextualizados, sistema monetário, medidas de comprimento, entre outros.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Educação de Jovens e Adultos; Educação Bilíngue de Surdos

¹Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES; Rio de Janeiro, RJ, Brasil; acorrea@ines.gov.br

²Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES; Rio de Janeiro, RJ, Brasil; elainecosta@ines.gov.br

³Instituto Nacional de educação de Surdos - INES; Rio de Janeiro, RJ, Brasil; jaqueline@ines.gov.br

Abstract

The main objective of Youth and Adult Education (EJA) is to provide individuals who did not have access to schooling at the appropriate age with a quality education that meets their life needs. In this context, educators must be aware of the various consequences of late education, considering biological and socioeconomic factors that can directly or indirectly influence the learning process. With this educational responsibility in mind, the project “Contextualizing the disciplines of Portuguese Language and Mathematics in Youth and Adult Education at the National Institute of Education for the Deaf: Experiences and Experiences” presents the importance of pedagogical practices focused on the meaning that the content taught should make in the lives of young and adult students. Thus, this project arises from the meeting of the concerns of Portuguese Language, Mathematics and Specialized Educational Assistance (AEE) teachers. The teachers shared the desire to develop effective pedagogical strategies for teaching Portuguese and Mathematics to 6th and 7th grade EJA students at INES in classes that include some students with special needs. The content worked on is designed based on the students’ reality and includes writing in Portuguese, recording and preparing a cooking recipe, basic operations, solving contextualized mathematical problems; monetary system; measurements of length, among others.

Keywords: Interdisciplinarity; Youth and Adult Education; Bilingual Education for the Deaf



**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK:**

<https://youtu.be/dCCjuQFvjro>



Introdução

A Educação de Jovens e Adultos Surdos exige um compromisso com práticas pedagógicas inovadoras e políticas educacionais adequadas que respeitem as particularidades linguísticas e culturais dos estudantes, de forma a proporcionar uma aprendizagem significativa e garantir que todos tenham acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento pessoal e social. O público da EJA do Instituto Nacional de Educação de Surdos é composto de pessoas jovens, adul-

tas e idosas e que, em muitos casos, são estudantes que tiveram suas trajetórias marcadas pelo contato tardio com a Libras, o que pode acarretar um prejuízo em sua experiência social e comprometer o desenvolvimento de conceitos espontâneos essenciais à vida produtiva. Nesse contexto, é fundamental adotar metodologias adaptadas que utilizem estratégias visuais e contextualizadas.

Essa adequação metodológica para o ensino dos conteúdos que devemos trabalhar no EJA é fundamental, visto que existe um desafio significativo para esses alunos, que possuem diferentes trajetórias educacionais, muitas vezes marcadas por interrupções e lacunas no aprendizado. Além disso, o contexto socioeconômico de muitos desses estudantes é desafiador: enfrentam rotinas exaustivas de trabalho, vão direto para a escola após o expediente e a maioria mora longe do instituto, pegando várias conduções para chegar às suas casas, o que afeta sua rotina de sono e alimentação. Portanto, a educação deve ser trabalhada de forma significativa, aproveitando as problemáticas vivenciadas no cotidiano. Nesta perspectiva, nasce o projeto “Contextualizando as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática na Educação de Jovens e Adultos do Instituto Nacional de Educação de Surdos: Vivências e Experiências”.

Como fundamentação teórica para o desenvolvimento deste projeto, utilizamos Almouloud (2014) que relata o fato de muitos dos conteúdos estudados em Matemática não terem uma aplicação imediata no cotidiano, o que acaba deixando o estudante desinteressado pela disciplina; os PCNs (1997a), que enfatizam a importância de apresentar os conteúdos do ensino fundamental relacionando o sentido, a compreensão e conexão entre sujeito/objeto; Marcuschi (2008, p. 149), que afirma que “o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas”; e Freire (1968), que reforça a importância de uma educação que respeite a experiência e as vivências dos educandos. Nessa perspectiva, além do aprendizado acadêmico, os alunos desenvolvem autonomia, pensamento crítico e compreensão da importância da educação financeira e do planejamento nas compras, promovendo um aprendizado significativo.

A contextualização dos conteúdos matemáticos e da Língua Portuguesa serve como ponto de partida e se estabelece como um eixo condutor deste projeto. O objetivo é que o aluno não apenas aprenda conceitos isoladamente, mas os vivencie em seu cotidiano, reconhecendo essas disciplinas como parte essencial de sua realidade. Essa abordagem facilita a aprendizagem e amplia a percepção dos alunos sobre a presença e a aplicabilidade da Matemática e da Língua Portuguesa em diferentes aspectos de sua vida. Assim, construindo o conhecimento de forma contextualizada, a instituição (escola) vai retirando o educando de uma posição de espectador passivo e o colocando como protagonista da aprendizagem – os conteúdos são trabalhados a partir de desafios e

situações práticas do dia a dia dos alunos, garantindo que eles possam experimentar e viver uma educação significativa.

Este artigo está dividido em duas seções. A primeira seção apresenta o “Planejamento das práticas pedagógicas”, delineando seus objetivos, os conteúdos a serem desenvolvidos, as atividades propostas e o perfil dos alunos envolvidos. A segunda, “Relatos de experiência: a interdisciplinaridade dos sentidos”, apresenta um relato detalhado sobre o desenvolvimento das práticas planejadas e as experiências vivenciadas ao longo do projeto. O artigo se encerra com uma análise dos resultados obtidos, destacando o desenvolvimento das habilidades dos alunos, a assimilação dos conteúdos propostos e a ampliação de sua percepção sobre a presença da Matemática e da Língua Portuguesa em seu cotidiano.

Planejamento das práticas pedagógicas

O planejamento do projeto foi realizado com base em conteúdos previstos para a Educação de Surdos no currículo do 6º e 7º anos. Esses temas foram trabalhados a partir das necessidades apresentadas pelos estudantes e, dentro do contexto de uma educação bilíngue – Libras e Língua Portuguesa –, a interdisciplinaridade se fez presente quando relacionamos a escrita numérica ou, até mesmo, quando registramos uma receita culinária com as representações de quantidade e medidas utilizadas nos ingredientes.

Os conteúdos planejados para este projeto foram os seguintes: leitura e escrita em Língua Portuguesa; operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão); resolução de problemas matemáticos contextualizados; sistema monetário; medidas de comprimento, massa, capacidade; elaboração e análise de dados em tabelas e raciocínio proporcional.

A abordagem pedagógica utilizada para o desenvolvimento deste projeto, conforme relatado anteriormente, foi pensada a partir da realidade e necessidade dos estudantes. Isso nos direcionou para uma metodologia ativa, com a utilização de estratégias pedagógicas que se apresentam acessíveis para a Educação de Jovens e Adultos.

Os conteúdos de ambas as disciplinas foram trabalhados a partir de desafios e situações práticas do dia a dia dos alunos, garantindo que eles pudessem experimentar a Língua Portuguesa escrita e a Matemática de forma aplicada e significativa. Para isso, utilizamos o planejamento e a realização de uma receita culinária como eixo temático para desenvolver habilidades matemáticas e linguísticas, a partir de uma receita de bolo simples.

A receita utilizada para a prática desta aula foi de um bolo de chocolate simples.

Receita:

- 3 ovos
- 2 xícaras (chá) de farinha de trigo.
- ½ xícara (chá) de açúcar
- 1 xícara (chá) de achocolatado em pó
- 1 colher de fermento em pó
- 1 colher de manteiga
- 1 copo de leite integral
- Para a cobertura utilizamos:
- 1 caixa de leite condensado
- 3 colheres de achocolatado.

Pontuamos a receita culinária como eixo norteador deste projeto visto que, antes da compra desses ingredientes, os estudantes desenvolveram uma pesquisa sobre valores dos ingredientes em diversos mercados e, sendo assim, realizamos discussões sobre unidades de medida utilizadas na receita (gramas, mililitros, colheres, xícaras), servindo de gancho para uma apresentação sobre as principais unidades de medida no cotidiano.

Antes da prática da receita culinária e a pesquisa de valores dos ingredientes realizado na receita do bolo de chocolate simples, foi realizado um debate sobre os supermercados frequentados pelos alunos. Durante o debate as professoras dialogaram com os alunos e se aproximaram da realidade deles a partir das seguintes questões:

- Supermercados em que costumam fazer compras e por quê
- Organização dos produtos nos supermercados, os setores e o que se encontra em cada um deles.
- Razões para a escolha de determinado supermercado.

Posteriormente a essa discussão, foi realizada também a construção de uma tabela de frequência absoluta dos supermercados escolhidos e também foram realizadas práticas relativas ao conteúdo “sistema monetário”, utilizando uma nota de cinquenta reais para a compra dos ingredientes no supermercado mais próximo da escola. Além disso, foram elaborados problemas matemáticos em que os estudantes tiveram a oportunidade de resolver operações básicas a partir das vivências realizadas.

O planejamento deste projeto aproximou as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa à realidade dos nossos estudantes, proporcionando vivências de situações reais e práticas pedagógicas dinâmicas que acompanham a necessidade desse público. Nesse sentido, entendemos que ações do cotidiano como essas são vivências/experiências que podem ser utilizadas de maneira estratégica na escola e, assim, construir uma educação significativa.

Freire (1968) criticava a educação que não permite a formação de consciência crítica, em que os (as) estudantes são estimulados a memorizar o conteúdo, e não a compreendê-lo de fato. Dessa forma, a educação, quando pensada para gerar sentido, deve ser trabalhada a partir do contato diário que esses estudantes têm com demandas relacionadas a esses conteúdos, como pesquisar os valores dos ingredientes, realizar pesquisa de mercado, ir até o mercado e realizar, na prática, a receita culinária.

Com isso, durante as práticas das aulas de Matemática e Língua Portuguesa, as professoras foram dialogando com o pensamento de Freire, refletindo e, assim, entendendo a importância de aproximar os conteúdos trabalhados na escola da realidade vivenciada pelos alunos em seu cotidiano. Assim, o projeto de contextualização das disciplinas da Matemática e Língua Portuguesa na Educação de Surdos a partir de vivências e experiências foi planejado com base em algumas atividades práticas que contribuíssem para a realidade de nossos estudantes.

Dessa forma, as atividades seguiram conforme o previsto nos PCNs (1997a), que também enfatiza a contextualização do ensino para a compreensão e conexão entre sujeito/objeto. Assim, entendemos que, quando construímos o conhecimento de forma contextualizada, a instituição (escola) retira o educando de um estado de espectador passivo e o coloca como protagonista da aprendizagem.

O projeto trouxe um caminho significativo para interdisciplinaridade entre essas duas disciplinas e uma oportunidade de múltiplas aprendizagens, vivenciadas de maneira criativa e incentivadora, dialogando com a realidade vivida pelos nossos estudantes.

Relatos de experiência: a interdisciplinaridade dos sentidos

Conforme mencionado anteriormente, o projeto iniciou com o questionamento acerca do local onde os estudantes costumavam fazer suas compras. Naquele momento, cada estudante mencionou o local em que realizava suas compras e, durante este primeiro diálogo, já notamos que os estudantes associavam valores baixos e altos à localização do mercado na cidade.

Nesse contexto, os estudantes destacaram que as compras realizadas na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro eram mais caras, enquanto as compras realizadas na Zona Oeste e Centro da cidade eram mais baratas. Durante os diálogos com a turma, uma estudante que trabalha em um supermercado comentou que costuma fazer suas compras no próprio local de trabalho, para facilitar sua rotina devido ao mercado ser próximo de sua casa, o que a

ajuda no transporte dos itens.

Durante esse momento de discussões sobre os mercados da cidade, as professoras apresentaram imagens dos supermercados mais comuns da região. Em seguida, as professoras distribuíram jornais para a realização de uma atividade em que os estudantes pesquisavam e comparavam os preços, antes de recortar e colar em um carrinho de supermercado os produtos que utilizariam na realização de uma receita de um bolo de chocolate simples. As fotos a seguir demonstram essas etapas da atividade.

Figura 1: Alguns mercados da cidade



Figura 2: Vamos fazer compras?



Figura 3: Hora da atividade



Figura 4: Pesquisa e análise de preço



Após os estudantes realizarem a pesquisa e análise de preço, eles recortaram os ingredientes que seriam utilizados para a realização da receita do bolo de chocolate simples e os colaram na atividade que trazia como representação de uma compra o desenho de um carrinho de supermercado. Atividades como essas tra-

balham desenvolvem habilidades como concentração, coordenação motora, raciocínio lógico entre outras percepções importantes tanto para estudantes da EJA como também estudantes assistidos pelo Atendimento Educacional Especializado Bilíngue. Neste projeto, por exemplo, um dos estudantes é um senhor de 65 anos com perda progressiva da visão, e exercícios como este contribuíram para o estímulo visual e fortalecimento da autoestima.

Após a pesquisa, os estudantes tiveram a oportunidade de registrar a receita do bolo, uma prática importante para a Educação Bilíngue de Surdos. Essa prática da escrita auxiliou também no processo de letramento. Era nesse momento que a interdisciplinaridade acontecia, visto que os estudantes estavam registrando a receita do bolo de chocolate simples ao mesmo tempo que estudavam os elementos matemáticos por meio desse gênero textual.

A professora de Língua Portuguesa utilizou várias estratégias pedagógicas para trabalhar a modalidade escrita. Primeiramente, dialogou com os estudantes sobre itens comumente utilizados em uma receita culinária. Os estudantes foram falando e a professora registrando na lousa os ingredientes mencionados por eles. Após os registros, a professora conversou com a turma sobre a diversidade de receitas culinárias e explicou que, conforme o que poderiam confeccionar na escola, fariam uma receita de um bolo de chocolate simples. Os estudantes registraram a receita em seus cadernos e a professora convidou cada estudante para realizar a leitura na lousa. Durante o registro das receitas, os estudantes associavam a escrita com o sinal, prática que foi retomada no dia do preparo do bolo, como na ilustração a seguir em que a professora está realizando o sinal de um dos ingredientes.

Figura 5: Sinal de Leite Condensado



Essas práticas lúdicas em que os estudantes têm a oportunidade de olhar o objeto, fazer o sinal e registrar em Língua Portuguesa escrita o nome deste objeto compuseram as práticas da professora de Língua Portuguesa e auxiliaram esse processo de aprendizagem na escrita. Registros também foram realizados novamente após a receita culinária, quando os estudantes tiveram a oportunidade de relembrar os ingredientes que utilizaram no bolo e a experiência de compra no supermercado.

O momento do supermercado foi extremamente significativo. Foi nessa vivência prática que os estudantes tiveram a oportunidade de realizar pesquisa de preços para a produção da receita, a observação das quantidades nas embalagens, identificar diferentes marcas de um mesmo produto e, posteriormente, realizar uma organização dos dados coletados no supermercado em uma tabela contendo o nome dos produtos e seus respectivos preços. Dessa forma, os estudantes tiveram também a oportunidade de identificar preços maiores e menores e se conscientizar acerca de produtos caros e baratos.

Figura 6 – No supermercado

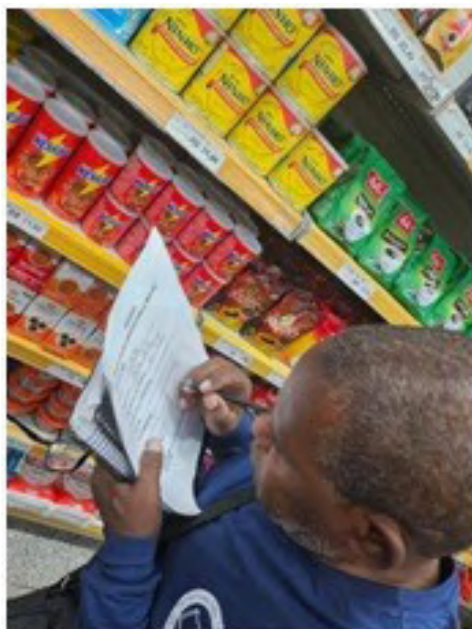


Foto 7: Preparo do bolo de chocolate



Foto 8: Seguindo a receita do bolo



Nessas vivências realizadas pelos estudantes, foi possível trabalhar a ordem dos números em crescentes e decrescentes, o cálculo do custo da receita do bolo e, por fim, resolver alguns problemas matemáticos com operações básicas a partir dessas realidades, bem como a exploração de situações envolvendo, além dos cálculos, o troco.

Figura 9: Sala de aula

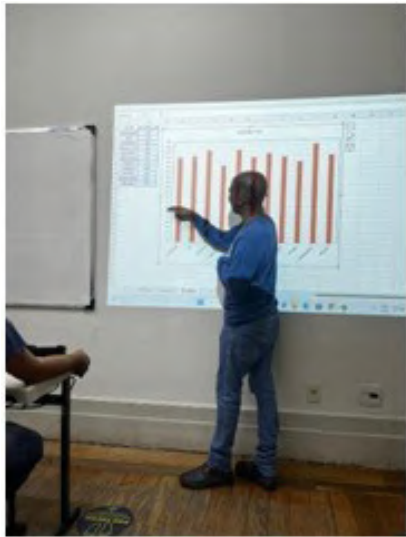


Figura 10: As professoras no dia da culminância da atividade



Figura II: Trabalhando conceitos matemáticos



Considerações finais

Diante de todo processo vivenciado neste projeto, afirmamos que nossos principais objetivos foram alcançados. Os estudantes tiveram a oportunidade de identificar a Matemática e a Língua Portuguesa aplicada a seu cotidiano ao dialogarem sobre temas do seu interesse, como as vivências em compras no supermercado, a identificação das medidas de uma receita culinária, além da leitura e escrita em Língua Portuguesa. É fundamental reconhecer que a Língua Portuguesa escrita e a Matemática não são áreas de conhecimento que vivenciamos somente na escola. São conhecimentos presentes no dia a dia, seja quando pegamos um ônibus, vestimos uma roupa ou sapato, realizamos leituras de placas de rua, entre outras ações de nosso cotidiano. Estimular os estudantes a enxergar, associar e posteriormente vivenciar essas experiências é incentivar a entender a importância dos estudos e superar os obstáculos enfrentados por estudar em uma fase tardia.

O compromisso que temos na Educação de Jovens e Adultos nos desperta a missão de devolver sentido à trajetória de pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar na idade prevista para a etapa da educação formal. Por fim, destacamos que é possível promover uma educação pautada em projetos que unem leveza aos conhecimentos necessários para o desenvolvimento social e intelectual desses estudantes.

Referências

ALMOULOU, S.A. **Contexto e contextualização nos processos de ensino e aprendizagem da Matemática. Brincando e Aprendendo Matemática.** Blogspot, 2014. Disponível em: < <http://brincaprendematematica.blogspot.com.br/2014/10/contexto-e-contextualizacaonos.html>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática.** Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

Produção de materiais para o ensino de inglês na educação de jovens e adultos surdos

Samir Rosa dos Santos.¹

Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir alguns aspectos que norteiam o ensino de língua inglesa no contexto da escola bilíngue para surdos adultos. Dentro disso, serão apresentados alguns referenciais teóricos que perpassem o ensino de língua estrangeira aliados à pedagogia surda e à visualidade. Com isso, pretende-se postular que a escola de surdos deve ser o espaço de protagonismo para a Libras. Somando-se a isso a relevância de uma autoavaliação contínua por parte do docente quanto a sua prática. Também almeja refletir sobre a importância de observar e respeitar as diferenças entre cada sujeito surdo no que tange à aprendizagem.

Palavras-chave: Educação bilíngue para surdos; Ensino de língua estrangeira; Visualidade e pedagogia surda

¹ Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. srosa@ines.gov.br

Abstract

This article aims to discuss some aspects that guide the teaching of the English language in the context of bilingual schools for adult Deaf learners. In this sense, some theoretical references will be presented, encompassing foreign language teaching combined with Deaf pedagogy and visuality. Accordingly, it is intended to advocate that schools for the deaf must be places which offer protagonism for Brazilian Sign Language (Libras). Additionally, the article emphasizes the importance of continuous self-assessment by educators regarding their teaching practices. It also seeks to reflect on the relevance of observing and respecting the differences among deaf individuals regarding their learning processes.

Keywords: Deaf bilingual education; Sign language pedagogy (Libras); Inclusive teaching practices.



**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK:**

<https://youtu.be/7RVVQ19eNdE>



Introdução

O ensino de línguas orais para pessoas surdas ainda fomenta bastantes discussões, principalmente quanto à proficiência nas línguas nacionais, como no caso do Brasil, o português. Isso ocorre, em grande parte, pelo baixo nível de proficiência de surdos em português escrito, o qual requer que os professores tratem de temas como letramento e ensino de língua portuguesa. Os baixos níveis de compreensão leitora e produção escrita por parte dos surdos suscitam muitos debates no âmbito dos Estudos Surdos.

Todavia, ainda restam vários questionamentos sobre qual é a melhor metodologia para o ensino dessas línguas na Educação Bilíngue para surdos. De acordo com Viana (2019), a necessidade de discutir e pensar em metodologias e estratégias para o ensino de português como segunda língua para surdos (PSLS) ainda persiste.

Por meio de documentos legais que visam orientar as práticas educativas, compreende-se que o ensino deve enfatizar a leitura e escrita e não deve incluir habilidades orais ou auditivas. Através desses documentos, já bastante conhecidos por profissionais e pesquisadores da Educação de surdos, como Lei 10.436 e o Decreto 5.626, sabe-se que a Libras é a língua de instrução e as línguas orais, portanto de-

vem ser ensinadas da modalidade escrita.

Apesar de a legislação não tratar especificamente do ensino de língua estrangeira (LE), é possível reconhecer que esta se assemelha ao ensino de PSLs. Vale ressaltar, que no caso do ensino de línguas estrangeiras, há ainda uma maior necessidade de pesquisas e discussões sobre o assunto.

Para Xavier (2022) a dificuldade se dá para além do fato de as línguas de sinais possuírem uma estrutura diferente das línguas orais, mas sim porque a maioria das escolas de surdos não oferece em seus currículos o ensino de SignWriting. Segundo eles, o ensino da Libras na forma escrita contribuiria para o processo de aprendizagem de línguas orais.

Outro ponto, é que aprender uma língua estrangeira possibilita o desenvolvimento cultural e intelectual dos sujeitos, assim como os ouvintes, os estudantes surdos também têm direito de. Nesse caso, a língua estrangeira ao ser ensinada a uma pessoa surda passa a ter uma classificação diferente daquela ensinada aos ouvintes que é uma segunda língua (L₂), a LE ensinada para surdos é terceira língua (L₃).

Neste trabalho, não se objetiva questionar o porquê de ensinar LE para surdos, mas refletir sobre algumas práticas de como ensinar uma língua estrangeira para alunos surdos inseridos no contexto da escola bilíngue. Abordar-se-á aqui questões relativas à prática docente que perpassam a escolha de conteúdos, a produção de material e as percepções sobre os desafios e sucessos na aplicação do material didático.

Também se pretende apontar alguns dos desafios mais prementes para o ensino de inglês na educação de jovens e adultos (EJA) de surdos, dadas a diferença entre os sujeitos presentes no espaço da escola bilíngue. Assim como a questão da falta de materiais que levem em consideração a visualidade e a Libras como primeira língua (L₁).

Os materiais de ensino de inglês são pensados para um público ouvinte já familiarizado com uma língua escrita. Os surdos, ao contrário, são usuários de uma língua visuoespacial e, na maioria dos casos, não conhecem Signwriting como supracitado.

Somando aos primeiros obstáculos, ainda existe a questão da carga horária limitada, comum a maioria das instituições de ensino. No caso apresentado neste artigo, as aulas contam com setenta minutos, os quais podem ser afetados pela rotina escolar: retorno da merenda ou por estarem situados nos últimos períodos.

A proposição de um currículo e o seu processo serão abordados, apresentado como plano de conteúdo, visto que a sua construção é fruto do entendimento prévio da relevância Pedagogia surda (SKLIAR, 1997) e da visualidade (LEBEDEFF, 2014). Dado que a experiência dos surdos com o mundo é por meio da visão e isso faz com que esses sujeitos necessitem de recursos visuais.

A educação de jovens e adultos em perspectiva

Pensar a educação de jovens e adultos no contexto bilíngue para surdos parte da compreensão de que a Libras é protagonista, estando associada à visualidade. Não obstante, o docente deve entender a construção da identidade surda e a aquisição da língua de sinais que ocorrem, majoritariamente, no espaço escolar.

O Bilinguismo para os surdos é diferente daquele aplicado aos ouvintes. Para o ouvinte é mais um meio de aquisição de informações, duas línguas orais ou uma língua oral e outra sinalizada. Para o surdo é um meio de comunicação interpessoal e uma língua escrita. (CALDAS, 2016 p.53)

Para o estudante surdo, a escola possui um papel preponderante, posto que nesse espaço ocorrem interações com os seus pares, além de possibilitar o contato de maneira acessível com a informação, sendo o único local de interação para boa parte dos alunos. Os ouvintes têm diversos canais de acesso, os quais para os surdos, apresentam alguma forma de barreira linguística. A escola bilíngue, em primazia, é o território onde a L1 dos surdos tem o protagonismo, assim como a cultura surda.

Dito isso, faz-se necessário esclarecer que há casos em que a Libras não é protagonista mesmo em espaços dedicados aos surdos. Há escolas bilíngues sem a disciplina de Libras, outras em que a Libras utilizadas pelos professores é precária. A diferença linguística, nem sempre, é respeitada, pois, muitas vezes, as práticas educativas vistas nas escolas são baseadas na pedagogia ouvinte e não na pedagogia surda, conceito que passou a ganhar força com Skliar (1997). Essa pedagogia requer o respeito à visualidade e é necessário que o professor ouvinte consulte os profissionais surdos sobre a sua prática a fim de torná-la mais adequada ao seu público.

O ideal seria uma paridade entre professores surdos e ouvintes e também o aumento do número de escolas de surdos bilíngues, para que uma maior parcela da população surda possa continuar seus estudos até a faculdade, habilitar e qualificar através da formação continuada profissionais das diferentes áreas da educação, ou seja, profissionais que atuam nas áreas de biologia, ciências, matemática, geografia, história e química. (CALDAS, 2016 p.55)

O ouvintismo sempre precisa ser combatido na educação bilíngue para surdos, ou seja, os ouvintes precisam sempre buscar maneiras para enriquecer a sua prática. O estudante precisa se sentir acolhido na escola e em sala de aula por meio da língua de sinais.

Combater o domínio ouvinte significa rechaçar imposição de práticas que nada ou pouco têm a ver com o surdo. Tal pauta ganhou força principalmente por meio das conquistas legais da comunidade surda, as quais são frutos da militância do movimento surdo (KLEIN & FORMOZO, 2009, p. 219). Nesse viés, o surdo não é mero espectador, mas aprendiz, no real sentido da palavra, alguém que aprende. Não é possível que o perfil de aluno copista (CRUZ; ALVES, 2024) continue sendo aceito.

Contexto e perfil

A educação de jovens e adultos surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) possui características que a aproximam da escola regular para ouvintes e outras que a singularizam. Podemos citar, enquanto semelhanças, o perfil etário variado e o fato de muitos alunos atuarem no mercado de trabalho. Já as diferenças residem no fato de haver entre os alunos muitos com dificuldade de aprendizado que podem ser oriundas do momento de aquisição da Libras e/ou do processo de escolarização, resultando em uma menor compreensão dos conteúdos e atividades propostas em sala de aula.

Durante a realização das atividades, foi possível constatar que numa mesma turma há pessoas que conseguem compreender os conteúdos explicados e responder as atividades sem a necessidade de supervisão e outros que precisam de estratégias pedagógicas para realizá-las.

Sobre o nível de compreensão, é importante explicitar que os alunos são usuários da Libras como L1, podendo ser classificados como fluentes. Todavia alguns se expressam com maior facilidade e são capazes de interagir mais durante as explicações, instruções e realização dos exercícios.

Além disso, outro ponto bastante característico da escola é a forte presença de alunos com outras necessidades especiais que não a surdez, como baixa visão, autismo e dificuldade de locomoção. Esse público é sempre assistido pelo atendimento educacional especializado (AEE), e pode receber suporte no contraturno, em alguns casos, o AEE auxilia apenas na adequação/ adaptação de material.

A faixa etária varia dos 16 aos 60 anos, ou seja, há numa mesma turma adolescentes e pessoas da terceira idade, alguns alunos casados e têm filhos, já outros moram com os pais e possuem interesses próprios da sua idade. Apesar disso, a diferença de idade não é causadora de problemas, e existe um bom entrosamento entre os discentes de forma geral.

Para a maioria desses estudantes, o trabalho não costuma ser empecilho para presença nas aulas, com algumas exceções de alunos que por vez ou outra chegam atrasados. Há também questões de atrasos e infrequência dadas por outras

razões, como problemas com o passe escolar, problemas familiares e outras questões pessoais.

Um currículo surdo para língua estrangeira

Conforme previamente mencionado, a escola de surdos possui características que a diferenciam da escola regular para ouvintes, uma vez que o seu público-alvo requer uma pedagogia que respeite a sua diferença linguística e interacional. Pensar a educação bilíngue é, de mesma forma, planejar um currículo que contemple as especificidades dos alunos surdos.

O papel do educador na pedagogia surda é o daquele que compartilha; os alunos atuam como colaboradores no processo de aprendizagem. Aprender e ensinar tende a ser um processo mais recíproco entre educador e alunos e entre os próprios alunos. [...] frequentemente encontramos a figura do aluno e líder, um aluno designado para ajudar os demais a prender e dar suporte ao educador em seu fazer pedagógico. (AMARAL et al p.259)

Dentro do escopo de cada disciplina escolar, existem conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos e cabe ao professor escolher de que forma isso será realizado. A construção de um currículo para surdos parte de algumas observações: a Libras; a visualidade; as possibilidades de cada contexto.

Essas questões dizem respeito à carga horária, ao perfil das turmas e à infraestrutura da instituição e resultam na seleção/rejeição dos conteúdos. O primeiro fator, a carga horária, influencia na escolha da quantidade de conteúdos e atividades. Já o perfil das turmas aponta as possibilidades e desafios para que os tópicos sejam trabalhados. Por último, a infraestrutura pode ser um obstáculo, como a falta de material e recursos no ambiente escolar.

A carência de material didático adequado é um fato determinante no processo, de ensino e aprendizagem, afetando o trabalho do professor, que, muitas vezes, se vê obrigado a utilizar um material impróprio para o aprendiz surdos ou adaptar materiais criados para alunos ouvintes, com características linguísticas distintas dos alunos surdos. (CRUZ; ALVES 2024 p.62)

Em decorrência do exposto, o docente deve sempre ter um perfil reflexivo durante a sua trajetória, que o impulse a analisar, refletir e reelaborar, criativamente, os caminhos de sua ação de modo a resolver os conflitos, construindo e reconstruindo seu papel no exercício profissional (GON-

ÇALVES; TRINDADE 2010). O planejamento é constante e possibilita a mudança quando necessária, ao invés de um currículo estanque.

Para tanto, na construção de um currículo, o professor precisa se autoavaliar e avaliar as suas atividades durante o percurso. Dessa forma, foi preciso repensar o que era realizado até então na disciplina de Língua Inglesa e pensar no perfil dos alunos.

Necessidade de articular teoria e prática, ou seja, o que o currículo aponta e em que medida ele atende as necessidades do aprendiz surdos. Nesse sentido, o currículo deve conter disciplinas específicas baseadas em uma filosofia visual, com enfoque na cultura surda, na identidade surda e em tudo o que permeia esse contexto do aluno. (CRUZ; ALVES 2024 p.62)

A nova proposta é adequar o ensino ao público sem prejudicar o seu desenvolvimento cultural, social e cognitivo. Diferenciar não significa empobrecer o currículo ou simplificar, mas adequar para que todos aprendam.

Quanto à diferenciação curricular, ela é interpretada, ainda nos nossos dias, por alguns professores com um sentido, em nossa opinião muito redutor, ou seja, consideram a diferenciação curricular como sendo uma forma de determinar níveis de exigências para diversos públicos escolares. Ou seja, esta forma de encarar a diferenciação levam os professores a tomar dois caminhos, o primeiro, a lógica próxima da redução e/ou simplificação, com diferentes níveis de exigência; o segundo, propõe percursos curriculares mais centrados nas aprendizagens práticas, pois são entendidos como mais simples. (DE ALMEIDA; TRINDADE; 2010 p.2066)

A fim de traçar uma delimitação teórica que embasa as práticas descritas que compõem essa pesquisa, é importante mencionar que a abordagem aqui utilizada é o Ensino Comunicativo de Línguas (ECL), conforme Sousa (2014), que também baseia a sua práxis nas discussões de diversos autores da *Communicative Language Teaching*. Compreende-se, então, a comunicação como um processo sociointerativo e que a linguagem deve ser usada para a comunicação. A autora ainda postula que por meio das interações constroem-se identidades, nesse sentido, neste trabalho, partimos do falar sobre si como a primeira etapa de aprendizado.

O inglês, assim como a língua portuguesa, constituem, para o surdo, línguas oralizadas, cujo ensino-aprendizado nas escolas não têm sido satisfatório, tendo em vista diversos fatores constitutivos do processo de inclusão (SOUZA; ALMEIDA 2014 p.144).

Metodologia

Este trabalho representa um excerto das atividades realizadas para o ensino de Língua Inglesa no INES para alunos do EJA, apresentando a etapa inicial da implementação do plano de conteúdo. As atividades ainda se encontram em andamento e são referentes ao segundo trimestre das turmas do Ensino Fundamental II do ano de 2024, quando o projeto foi iniciado.

O surgimento do novo currículo se deu a partir de uma conversa com a professora do AEE que propôs trabalhar em algumas aulas palavras anglófonas que fazem parte do cotidiano do Brasil. O objetivo era contextualizar o inglês por meio de um vocabulário já muito presente no dia a dia dos estudantes para que pudessem perceber o idioma no seu cotidiano.

A primeira atividade realizada foi a apresentação das palavras em sala de aula, a qual ocorreu com o uso de projetor e foi seguida de explicações sobre o significado das palavras na Libras. Durante a apresentação o professor apresentava os termos e as imagens correspondentes e explicava o seu significado em Libras, o professor explicava tanto o conceito dos termos, como o significado individual de cada palavra que compunha ao termo, vejamos os exemplos abaixo:

Tabela 1: Explicação do significado de cada palavra dos termos em inglês

Termos em inglês	Sinais em Libras
fast/ food	rápido / comida
milk / shake	leite/ batida
shopping/ center	comprar / local-centro
smart/ phone	esperto/ telefone

Fonte: Do autor, 2025.

Foi possível observar que os alunos conheciam a maioria das palavras, pois fazem parte do seu cotidiano, ainda que não conhecessem os seus significados dos termos separadamente. As palavras e termos foram apresentados e trabalhados em sala mais de uma vez com o intuito de avaliar a compreensão. As palavras

apresentadas também fizeram parte da avaliação trimestral, foi solicitado que os alunos associassem os termos em inglês com as imagens correspondentes, conforme imagem a seguir:

Figura 1: Excerto de Prova

3) Match the words and the images 0.5


()


()


()


()

a. Fast Food
b. Milkshake
c. Smartphone
d. Shopping Center

Também no mesmo período foram trabalhados os símbolos e imagens mais comuns de alguns países falantes de inglês, como Reino Unido, Irlanda, Canadá e Austrália. A escolha se deu pelo fato de serem locais muito visitados por brasileiros apresentarem identidades culturais únicas. Dessa forma, foi possível explorar a diversidade cultural dentro de uma mesma comunidade linguística. Ademais, foi possível explorar alguns tais símbolos nacionais bastante conhecidos por muitas pessoas, porém nem sempre acessíveis a pessoas surdas. Vejamos abaixo:

Figura 2: Excerto de Prova com os símbolos dos países anglófonos

1) Match the countries and the images 0.5

a. England (Inglaterra)
b. Ireland (Irlanda)
c. United States of America (Estados Unidos da América)
d. Australia (Austrália)
e. Scotland (Escócia)


()


()


()


()


()

As imagens possibilitaram aos alunos reconhecerem os símbolos nacionais e associarem às culturas correspondentes. No caso de países menos conhecidos, como Irlanda e Escócia, alguns tiveram mais dificuldade para a realização das atividades, porém, após a avaliação, foi realizada a correção e houve novamente explicação breve sobre os países e suas culturas.

Depois da atividade introdutória, foi iniciada a Unidade 1 do plano de conteúdo, a qual apresenta identidades por meio de perfis. O objetivo dessa primeira etapa era trabalhar o pronome eu, em inglês, com o intuito de falar de si, para então passar a trabalhar os demais pronomes. Os tópicos gramaticais são: o pronome eu, o verbo ser e o uso de artigos indefinidos (a/an). Para esse conteúdo, foram escolhidos perfis de pessoas surdas e ouvintes conhecidas. Vejamos o perfil de uma artista surda:

Figura 3: Perfil apresentando uma pessoa surda com o conteúdo linguístico a ser trabalhado

Profile



Name: Nancy Rourke
Age: 67
Country: USA
City: San Diego -CA
Occupation: Artist
Deaf (x) Hearing ()

Hi! I am Nancy Rourke, I'm 67 years old.

I'm from the USA, I'm from San Diego-CA.

I'm an artist. I am Deaf.

Após a apresentação do perfil, foram realizadas atividades que consistiam em completar novos perfis segundo os modelos apresentados. Foi apresentado o perfil de um dançarino surdo com os dados e os alunos deveriam escrever o texto baseado nos primeiros exemplos, vejamos a seguir:

Figura 4: Prática de escrita.

Practice



Name: Maycon Calasancio
Age: 30
Country: Brazil
City: Brasília-DF
Occupation: Dancer
Deaf (x) Hearing ()

?6! I'm _____, I'm _____ years old.

I'm from _____, I'm from _____.

I'm _____, I'm _____.

Em seguida, os alunos deveriam praticar com os seus próprios dados, com o intuito de que falassem sobre si. No exercício, foi utilizado uma figura com o pronome you para direcionar a atividade para o aluno , vejamos a seguir:

Figura 5: Prática de escrita. Completar com os seus próprios dados.



	Name:
	Age:
	Country:
	City:
	Occupation:
	Deaf () Hearing ()

Os alunos participaram das atividades propostas e foram assistidos com estratégias visuais, como o uso de canetas coloridas, explicações individuais e interação entre si. Como mencionado, alguns demonstraram habilidade em compreender e executar as tarefas de forma autônoma, através dos exemplos do material enquanto outros tiveram necessidade de instrução adicional, para os quais foram dadas orientações mais detalhadas para alcançar os objetivos das atividades

Considerações finais

A partir do exposto, cabem algumas ponderações em relação à aplicação de conteúdos, bem como sobre as práticas utilizadas em sala de aula. Em primeiro lugar, a escolha dos conteúdos foi pautada nos fatores que contribuem para o desenvolvimento dos conteúdos assim como dos que obstam. Por isso, o plano de conteúdo tem sido, de forma satisfatória, utilizado pelo docente na elaboração de materiais e atividades.

Em relação às práticas e metodologias, o material sofre alterações sempre que são percebidas algumas inadequações para a sua utilização. Foi possível observar que para alguns discentes, a atenção individualizada é requisito para a aprendizagem. Devido a isso, após as explicações, o professor dirige-se aos alunos para observar as respostas nas folhas de atividade.

Por fim, é importante frisar que o ensino de línguas orais é um campo que precisa de mais pesquisas e requer metodologias que respeitem a diferença surda. Sendo assim, este trabalho apresenta um recorte muito pontual das atividades realizadas no referido contexto.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

CALDAS, Ana Luiza Paganelli. Narrativas de professores de surdos sobre a EJA no município de Porto Alegre/RS. **Cadernos de Pesquisa. Maranhão. 2016. Vol. 23, n. 2 (maio./ago. 2016), p. 46-57**, 2016.

KLEIN, Madalena; DE PAULA FORMOZO, Daniele. discussões sobre currículo e diferença. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 212-225, 2009.

CRUZ, Osilene; ALVES, Mariane. **Saberes e práticas docentes**. Curitiba: CRV, 2024.

DE ALMEIDA GONÇALVES, Eduardo Jorge; TRINDADE, Rui. Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: "se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem". **Debater o currículo e seus campos: políticas, fundamentos e práticas: actas do IX colóquio sobre questões curriculares/V colóquio luso-brasileiro**, 2010.

LEBEDEFF, Tátiana Bolívar. Experiência visual e surdez: Discussões sobre a Necessidade de uma "Vi-

sualidade Aplicada”. In: **Revista Forum**. 2014. p. 15-27.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: Skliar, C. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997, p. 105-153. (Cadernos de autoria, 2).

SOUSA, Aline Nunes de. O desenvolvimento da escrita de surdos em português (segunda língua) e inglês (terceira língua): semelhanças e diferenças. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 4, p. 853-886, 2018.

SOUZA, Sebastiana Almeida; DE SOUZA ALMEIDA, Sérgio Henrique. Leitura-escrita em inglês com surdos: uma abordagem dialógica. **Eventos Pedagógicos**, v. 5, n. 1, p. 140-148, 2014.

VIANA, Joseane Maciel. **Adaptação do Shape Coding para o ensino de Língua Portuguesa para surdos do sexto ano do Ensino Fundamental**. 2019. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas.

XAVIER, Susan Karoline Barbosa Soares. **O uso da escrita de sinais Signwriting como ferramenta no processo de alfabetização e letramento de alunos surdos na educação básica em Manaus**. 2022. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Libras) – Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Ciências Humanas e Letras, Manaus, 2022. Orientadora: Joana Angélica Ferreira Monteiro Cabral Stoller. Disponível em: https://riu.ufam.edu.br/bitstream/prefix/6390/7/TCC_SusanXavier.pdf. Acesso em: 17 set. 2024.

Percepções sobre o desenvolvimento e o protagonismo surdo de uma adolescente em processo de aquisição linguística da Libras

Wilson Fernando Pereira da Silva¹

Resumo

Os contextos da Educação de Surdos em escolas regulares demandam ações que valorizem a Libras, promovam o protagonismo Surdo e minimizem barreiras comunicacionais. Leis como a 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio de comunicação e expressão, a 12.319/2010, que regulamenta a profissão do Tradutor e Intérprete de Libras (TILS), e a 14.191/2021, que altera a LDBEN, asseguram o direito dos Surdos à educação bilíngue. Como destaca Strobel (2008), garantir esses direitos é essencial para a formação de sujeitos autônomos. Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa com professores que atuam com uma estudante Surda em uma escola municipal de Viçosa-Minas Gerais. Conduzida por duas TILS e um Instrutor Surdo, a pesquisa coletou relatos sobre o impacto do contato da aluna com a Libras e seus pares Surdos. Foi realizado um Grupo de Discussão (GD), metodologia qualitativa que permite explorar tanto opiniões individuais quanto coletivas (Gaskell, 2002). Os resultados evidenciaram avanços na fluência em Libras, maior clareza na comunicação e uma postura mais ativa nas interações escolares, refletindo seu protagonismo e sua autonomia.

Palavras-chave: Educação de Surdos; Protagonismo Surdo; Libras; Inclusão

¹ Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES; Rio de Janeiro, RJ, Brasil; wfpsmc@gmail.com

Abstract

The contexts of Deaf Education in regular schools require actions that value Libras, promote Deaf protagonism, and minimize communication barriers. Laws such as 10.436/2002, which recognizes Libras as a means of communication and expression, 12.319/2010, which regulates the profession of the Brazilian Sign Language Interpreter (TILS), and 14.191/2021, which amends the National Education Guidelines and Framework Law (LDBEN), ensure the right of Deaf individuals to bilingual education. As highlighted by Strobel (2008), guaranteeing these rights is essential for the formation of autonomous individuals. This article presents the results of a study conducted with teachers who work with a Deaf student in a municipal school in Viçosa (MG). Led by two TILS and a Deaf Instructor, the research gathered reports on the impact of the student's contact with Libras and her Deaf peers. A Discussion Group (GD) was used as a qualitative methodology, allowing the exploration of both individual and collective opinions (Gaskell, 2002). The results showed improvements in Libras fluency, greater clarity in communication, and a more active stance in school interactions, reflecting her growing protagonism and autonomy.

Keywords: Deaf Education. Deaf Identity. Deaf Blacks. Children's literature.

**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK:**



<https://youtu.be/4fUam0lBaug>



Introdução

Os contextos que permeiam a Educação de Surdos² dentro das escolas regulares demandam ações e estratégias que promovam a valorização da Libras e o protagonismo Surdo, bem como a minimização das barreiras comunicacionais para o desenvolvimento.

Podemos destacar leis que asseguram às pessoas Surdas o direito de serem atendidas por Tradutores e Intérpretes e Instrutores de Libras, como a Lei 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio de comunicação e expressão da

²O termo "Surdo" com inicial maiúscula é usado para aqueles que se identificam com o conceito de identidade e culturas surdas (perspectiva socioantropológica), enquanto o mesmo termo com letra minúscula é aplicado àqueles que continuam a manter a perspectiva clínico-patológica, que apresentam algum problema ou perda. Estas designações foram criadas pelo sociolinguista James Woodward (1972) e adotadas pelas comunidades surdas em todo o mundo (Gomes, 2014).

Comunidade Surda brasileira. Além disso, a Lei 12.319/2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras e a Lei 14.191/2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Como destacado por Strobel (2008), a garantia dos direitos linguísticos dos Surdos no ambiente escolar é fundamental para assegurar a formação de sujeitos autônomos e participativos.

Durante anos, a comunidade Surda lutou para que a Língua Brasileira de Sinais fosse reconhecida e para a criação dos cargos de Instrutor de Libras e Tradutor e Intérprete de Libras no âmbito da Secretaria Municipal de Educação na cidade de Viçosa-MG. Após esforço conjunto de líderes locais da comunidade e projetos ligados à Universidade Federal de Viçosa (UFV), foram criadas as leis municipais nº 2017/10, que reconhece a Libras como meio de comunicação objetiva e de uso corrente no Município, e nº 2539/16, que cria ambos os cargos.

A partir de então criou-se um processo seletivo público para os cargos criados: Instrutor de Libras, preferencialmente, Surdo e Tradutor Intérprete de Libras educacional. Assim iniciou-se um percurso de uma política pública educacional que tem colhido ótimos resultados. Esta equipe, liderada pela experiência e competência do Instrutor Surdo, trouxe conhecimento e informações para a Secretaria de Educação e, apoiados pelos programas da UFV e de outras instituições, produziram materiais, palestras e representaram o município em diversos espaços.

O Instrutor Surdo era alocado em uma escola municipal, que continha mais estudantes Surdos e apoiava a outras que tivessem alunos com surdez. É neste contexto em que o professor³ Surdo, ao visitar uma destas escolas se depara com um ex-aluno ouvinte que fizera um curso de Libras com ele. O aluno foi contratado pelo município para acompanhar uma adolescente matriculada no sexto ano do Ensino Fundamental, com a idade de 14 anos. Algumas pessoas que conviviam com a aluna afirmavam que ela não possuía capacidade cognitiva para aprender, justificando tal alegação pelo fato de ela não falar e ter sérios comprometimentos motores. No entanto, ele estava experimentando ensinar Libras como alternativa de comunicação para a estudante, então o professor Surdo começou a ter uma inserção no processo pedagógico desta aluna.

Ele observou que havia realmente muitas dificuldades a serem vencidas e muitos hábitos ruins apreendidos, principalmente, em relação à sua autoestima que foi construída na triste realidade de não poder se comunicar. Viveu a sombra de uma sociedade capacitista, que, por negligência e/ou ignorância, não a instru-

3 Fizemos a opção pela nomenclatura professor Surdo devido à formação deste, formado em duas licenciaturas e mestre em educação.

mentalizou para desenvolver seu potencial. O prognóstico dela entre os educadores e equipe da inclusão municipal era de que devido ao laudo de deficiência intelectual e motora a aluna não tinha muitas capacidades de aprender.

As atividades pedagógicas que fazia eram infantilizadas, desenhos, cópia de números, letras e não havia interação dela com os conteúdos que a turma estava estudando. Devido ao comprometimento motor era amparada para andar, para se deslocar e não participava das brincadeiras nas aulas de educação física, por demonstrar fragilidade e não entendimento das regras.

No entanto, embasado nos estudos sobre a aquisição da língua por Góes (2000), Quadros (1997), Quadros e Finger (2013) e na sua própria experiência de aprender a Libras tardiamente e de guiar outros Surdos neste processo, o instrutor Surdo pode apresentar um novo ponto de vista: a aluna tem a capacidade plena de aprender e se desenvolver, de aprimorar seu raciocínio lógico e de aprender Libras. Para que isso fosse possível, foram implementadas ações de modificação na estrutura pedagógica oferecida no próximo ano letivo.

No ano seguinte, foi respeitado o direito da aluna à instrução formal em Libras e ao acompanhamento de profissionais tradutores e intérpretes de Libras para mediação da comunicação no ambiente escolar. O professor Surdo, seria lotado para esta escola e permaneceria mais tempo em sala de aula com a aluna. Ele e as intérpretes envolvidas, junto a equipe pedagógica, fariam formações continuadas para o corpo docente da escola para ampliarem seus conhecimentos em relação às metodologias visuais. Os pedagogos adequaram o Plano Individual da aluna, PDI, às competências e habilidades dela, tendo em vista o seu déficit de conhecimento até aquele período. A família da aluna foi comunicada e concordou com as mudanças para o ano seguinte.

Antes de relatar a pesquisa feita é importante situarmos a qual concepção da Surdez defendemos. Historicamente as pessoas Surdas foram muito estigmatizadas e enfrentaram o descrédito e o preconceito de uma sociedade que privilegia a língua oral em detrimento a língua manual. Na busca pela história dos Surdos Moura (1997); Lopes (2004); Strobel (2009) encontraram citações que destituíram estas pessoas de terem alma, de serem ineducáveis e de que eram consideradas subalternos e inabilitadas de usufruírem de direitos.

No prosseguir das pesquisas advindas da área dos Estudos Culturais, Raymond Williams (conceito de subcultura), Richard Hoggart (cultura popular) e Stuart Hall (identidade de raças) estes estudos contestatórios dos padrões universais de normalidade e identidade chegam de forma mais significativa no Brasil somente nos anos de 1980 (Patrocínio, 2017). Os mesmos perceberam que houve duas concepções da surdez que marcaram todos os empreendimentos em relação

à esta área. De acordo com Skliar (2010), a primeira, clínica/terapêutica, deriva do conceito de surdez, como uma falta a ser restituída. Devido a este pensamento, por muitos anos a sociedade esteve influenciada pela medicina, preocupada com a padronização dos indivíduos Surdos ao padrão ouvinte.

O processo de busca da normalização visava fazer com que os Surdos se tornassem oralizados e os mais parecidos com “os normais” (ouvintes e falantes). Investimentos em próteses auditivas, aula de treinamento orofacial para leitura de lábios e consequentemente uma educação restrita, muito focada nestes princípios, era oferecida a este público. A diferença era vista como algo a ser superado sem cogitar que a diferença pode viabilizar uma outra forma de ser. Falar em sinais, não ouvir, perceber é também uma possibilidade se Ser e protagonizar sua história. E foi a partir deste novo pensamento que surgiu uma segunda concepção, a qual nos servimos neste trabalho. Esta passou a conceber a surdez como uma diferença linguística que compõe seres visuais que percebem o mundo ao redor deles por meio dos sentidos que possuem integralmente.

É a concepção socioantropológica que ressalta a língua de sinais, visuoespacial (Ferreira Brito, 1995; Quadros e Karnopp, 2004) a cultura construída por estas pessoas para se adaptarem ao mundo (Perlin e Strobel, 2006), a história de vida, a importância do encontro Surdo-Surdo e as possibilidades de trocas significativas na constituição de identidades através da língua.

Partindo desta concepção retornamos aqui o relato da pesquisa feita: esta pesquisa foi realizada numa escola municipal de Viçosa-MG. os pesquisadores envolvidos são um professor Surdo e duas Tradutoras e Intérpretes de Libras que apoiam a vida escolar de uma estudante Surda, cursando o sétimo ano do Ensino Fundamental no ano de 2024. Ela cursa o período integral, permanecendo na escola de 7h às 16h30. A pesquisa teve como objetivo colher relatos dos profissionais que presenciaram o processo anterior e posterior ao contato da aluna com a Libras e seus pares Surdos.

Objetivos

Este trabalho teve como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa realizada com professores de diferentes áreas, que atuam diretamente com uma estudante Surda, almejando colher relatos desses profissionais que presenciaram o processo anterior e posterior ao contato da aluna com a Libras e seus pares Surdos.

Metodologia

Propôs-se no início do semestre que estas seguintes ações fossem implementadas e assim ocorreu:

- Formação dos educadores: Em uma reunião pedagógica os pesquisadores ministraram uma palestra intitulada: Tenho um aluno Surdo, e agora? Neste momento explanam sobre a concepção socioantropológica da Surdez; mostraram os direitos linguísticos dos Surdos; apresentaram a função dos Tradutores e Intérpretes educacionais e do professor Surdo dentro da escola; as legislações federais e municipais vigentes; apresentaram estratégias visuais para ministrar um conteúdo a um aluno Surdo e tiraram dúvidas. Ao final entregaram aos participantes uma cartilha para a consulta ao longo do ano.
- A aluna passou a ter aulas de Libras, com o professor Surdo no contraturno;
- A turma também teve aulas periódicas de Libras, em momentos cedidos pelos professores regentes das disciplinas regulares.
- As aulas começaram a ser interpretadas em Libras utilizando, quando preciso, instrumentos tecnológicos, explicações, com imagens e vídeos para garantir a compreensão da aluna até se familiarizar com os sinais ensinados;
- A aluna era desafiada a fazer atividades pedagógicas que condizem com o assunto trabalhado com a turma cujo tema foi interpretado na aula. As atividades eram visuais e exigiam mais concentração e raciocínio lógico dela;
- Os professores começaram a inserir a aluna no andamento da aula. Fazendo perguntas à mesma e dando oportunidade dela se expressar em Libras;

No segundo semestre do ano letivo em questão, após tais alterações serem efetivadas, foram feitas duas reuniões entre os professores e equipe pedagógica da escola conduzida pelos pesquisadores. Uma no fim do primeiro semestre, outra no segundo. Foram realizados Grupos de Discussão (GD), ferramenta de natureza qualitativa, que possibilita a verificação de hipóteses a partir da interação entre os participantes através de perguntas geradoras, que possibilitam percepções mais ricas e diversas sobre o tema estudado. Segundo Gaskell (2002, p. 23), “os grupos de discussão permitem explorar não apenas as opiniões individuais, mas as interações que promovem a expressão das opiniões coletivas”.

As perguntas formuladas e feitas aos professores objetivaram entender se houve, e quais foram as mudanças e evoluções percebidas no perfil da aluna. As questões foram as seguintes: (i) Quanto tempo você trabalha com a aluna? (ii) Em

relação às habilidades sociais houve mudanças no comportamento da aluna até a presente data? Quais? (iii) Em relação à disciplina em que você trabalha, relate se houve algum avanço da aluna neste período.

Resultados e Discussões

Os resultados evidenciaram o aprimoramento da fluência em Libras. O uso da Libras, cotidianamente, pelas Tradutoras e Intérpretes foi crucial para o desempenho do desenvolvimento linguístico. É importante frisarmos que a competência técnica do profissional tem grande impacto neste contexto. Nesta fase de aquisição tardia da Libras é importante que a língua seja vista para que haja ampliação do vocabulário e que todos os interlocutores tenham conhecimentos efetivos da língua, para que ocorra uma boa compreensão dos discursos. Estes vão sendo compreendidos na medida que a língua é utilizada. Assim, toda a rotina da aluna era sinalizada e a turma também foi incentivada a se comunicar em Libras com ela: a maior clareza na exposição de suas ideias e uma postura mais ativa nas interações, tanto com colegas quanto com professores.

Os professores relataram terem percebido que a aluna participava dos assuntos tratados na aula usando sua primeira língua (L1) e os intérpretes faziam a tradução para a Língua Portuguesa. Antes, a aluna pouco participava da aula e eles não sabiam como acessar o aspecto cognitivo dela.

De fato, a aluna foi privada de desenvolver uma língua e a falta dela resultou em muitos prejuízos de compreensão e na produção do conhecimento.

A expressão “privação de linguagem” tem sido usada para todos os casos em que adultos privam crianças surdas de acesso à língua de sinais, mesmo quando elas são expostas de alguma forma à língua falada (por exemplo, por meio de intervenções médicas e/ou fonoaudiológicas) também mencionam efeitos de ordem psicossocial, pois a privação pode causar inquietações, tristeza, revolta, comprometendo as interações do ponto de vista social, assim como problemas para a constituição da identidade do ser surdo. (Quadros, Machado e Silva, 2025, p. 185).

Porém, a aquisição da língua de sinais, mesmo que tardiamente e ainda em processo, traz uma potente fonte de construção de pensamentos e de interação social. O encontro com o professor Surdo, habilitado, que intencionalmente usa de estratégias facilitadoras para o ensino natural da Libras expande o aprendizado da aluna. Em sala de aula, nos momentos livres e nos eventos da escola o ensino foi acontecendo naturalmente e de forma satisfatória.

A cultura Surda foi incorporada na escola, e uma das expressões dela foi a criação

de sinais para os colegas de classe e para os professores. O dia da Libras e o Setembro Azul foram comemorados com diversas atividades relativas ao orgulho de ser Surdo e à inclusão. Perlin e Strobel (2006) afirmam que o encontro surdo-surdo representa a possibilidade de trocas de significados e a representação social tão importante para a construção da autoimagem positiva vai sendo construída. Estes são os momentos em que constroem trocas efetivas e de interação com o outro semelhante.

Além disso, os colaboradores da pesquisa relataram que a aluna passou a se posicionar com mais segurança nas atividades escolares, refletindo seu crescente protagonismo e autonomia.

Silva (2022) referiu-se a Freire (1996) quando discutiu sobre a construção da autonomia dos educandos:

Uma pedagogia que busca consolidar a autonomia parte da vida dos seus estudantes, em experiências que estimulam a decisão e a responsabilidade, respeitando suas histórias. Assim, essa liberdade de construção vai tomando o espaço da dependência. Nesse sentido, o/a aluno/a Surdo/a precisa ver quais diferenças entre Surdos/as e ouvintes e as diferenças entre as duas culturas (p. 27).

Assim, entendendo a sua diferença, por meio da língua sinalizada, a aluna pode se manifestar, expressar suas dúvidas e emitir suas opiniões que antes eram inacessíveis a ela. O modo de lidar com ela, questioná-la, oferecer desafios através da Libras desconstrói uma relação de dependência anteriormente internalizado pelo contexto já relatado da aluna.

Por fim, foi realizado um relatório com os resultados compilados a fim de compartilhar com a comunidade escolar e comunidade surda.

Considerações finais

Frente ao exposto, consideramos que a aluna teve grande avanço cognitivo após o uso da Libras como meio de comunicação. O ambiente linguístico proporcionou interação social e desenvolvimento pessoal dela. Ressaltamos a importância do trabalho dos profissionais especializados nesta área, que propuseram e atuaram sobre as mudanças necessárias. Os fios tramados pelo encontro Surdo-Surdo, a mediação dos Tradutores e Intérpretes de Libras e as ações colaborativas de todos os agentes formativos da escola foram fundamentais para este processo.

Sem dúvidas a trajetória escolar desta aluna tomou novos rumos a partir destas ações. Ainda há muitos desafios a serem vencidos, mas se houver a continuação do trabalho, em breve ela poderá recuperar os conhecimentos perdidos, avançar em habilidades sociais, cognitivas e continuará protagonizando sua maneira de ser.

Referências

- BRASIL, Diário Oficial de União (2005).** Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril, 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 de dezembro de 2005.
- FERREIRA BRITO, L. **Por uma gramática de línguas de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- FERNANDEZ, Thaís Almeida Cardoso, et al. Olhares Sobre a Educação de Crianças Surdas: Sala de Aprendizagem Bilingue e Projeto BioLibras. Revista ELO - Diálogos em Extensão Volume 06, número 01 - abril de 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- GASKELL, G. **Entrevistas individuais e grupais.** Em M. W. Bauer & G, 2002.
- GASKELL, G. (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 64-89). (P. A. Guareschi, Trad.). Petrópolis: Vozes (Original publicado em 2000).
- GOMES, Maria do Céu. **A Reconfiguração Identitária e Política da Surdez.** Intermédio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS, v. 20, n. 39, 2014.
- MOURA, Maria Cecília de. **História e Educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais.** In LOPES FILHO, Otacilio de C. Tratado de Fonoaudiologia. São Paulo: Roca, 1997.
- PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani. **Estudos culturais, diferença e surdez: uma leitura teórica.** Periferia, v. 9, n. 1, p. 130-153, 2017. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/28946/20722>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- PERLIN, Gladis T. **A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais (ILS).** ETD: Educação Temática Digital, v. 7, n. 2, p. 136-147, 2006.
- PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos.** Florianópolis, 2006.
- QUADROS, R.M; KARNOPP L.B. **Língua brasileira de sinais: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.
- QUADROS; FINGER, I. **Aquisição da Linguagem.** Florianópolis: Editora UFSC, 2013. Roca, 1997.
- SILVA, Wilson Fernando Pereira da. **A sequência didática “quem sou”, “onde estou” e “como estou” (os cinco sentidos) no Projeto de Extensão BioLibras/UFV a partir do olhar da Pedagogia Surda.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2022. Disponível em: <https://locus.ufv.br/server/api/core/bitstreams/0aa36e5a-ced1-4bb1-8096-42c52aa70f4b/content>. Acesso em: 28 jun 2024.
- SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 2010.
- STROBEL, Karin. **História da educação de surdos.** Florianópolis: UFSC, 2009.
- WOODWARD, J. **Implications for sociolinguistic research among the deaf.** Sign Language Studies, v. 1, p. 1-7, 1972.

Interdisciplinaridade entre o atendimento educacional especializado bilíngue e as disciplinas de educação física e ciências: uma sequência didática para o desenvolvimento de uma estudante surda da educação de jovens e adultos

Elaine Costa Honorato¹
Marco Antonio da Silva²
Rafael Lames de Araujo³

Resumo

O trabalho da psicomotricidade no âmbito escolar incentiva o estudante a se sentir seguro para enfrentar os desafios que são impostos pelo limite do seu corpo e de sua mente. A superação dessas barreiras, por meio de atividades que envolvem práticas educativas psicomotoras, auxilia no desenvolvimento cognitivo e social, trazendo qualidade para todo o processo de aprendizagem do estudante. Pensando nos benefícios que a prática de atividades psicomotoras traz para o desenvolvimento integral do ser humano, este artigo apresenta uma sequência didática aplicada no Instituto Nacional de Educação de Surdos, localizado na cidade do Rio de Janeiro. Este experimento é composto por momentos, que apresentam práticas educacionais que envolvem maior habilidade em equilíbrio, força e memória, questões importantes para a aquisição da segurança e autoestima de uma estudante da Educação de Jovens e Adultos assistida pelo AEEB - Atendimento Educacional Especializado Bilíngue do INES. Como principal fundamentação teórica para o desenvolvimento desta sequência didática, utilizamos Fonseca (1995), que aborda a psicomotricidade na área da Educação e destaca a importância da relação entre o corpo e a mente no desenvolvimento humano, e Howard Gardner (1989), que nos apresenta as diferentes formas de inteligência do indivíduo, que estão relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, o artigo apresenta exercícios práticos que ajudam na marcha livre, decúbito dorsal, decúbito ventral, controle emocional, memória, entre outras práticas que envolvem locomoção com segurança e autonomia nos espaços escolares e sociais. Os exercícios contribuíram para o desenvolvimento emocional, motor e cognitivo da estudante.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Educação de jovens e adultos surdos; Multidisciplinaridade; Atendimento educacional especializado bilíngue

¹ Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. elainecosta@ines.gov.br

² Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. marcosilva@ines.gov.br

³ Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. rlames@ines.gov.br

Abstract

The work of psychomotor education in the school environment encourages the student to feel secure in facing the challenges imposed by the limits of their body and mind. Overcoming these barriers through activities involving psychomotor educational practices helps in cognitive and social development, improving the overall learning process. Considering the benefits that psychomotor activities bring to the integral development of the human being, this article presents a didactic sequence applied at the National Institute of Deaf Education (Instituto Nacional de Educação de Surdos), located in the city of Rio de Janeiro. This experiment consists of moments that present educational practices involving greater skills in balance, strength, and memory, which are important for the acquisition of security and self-esteem of a student from the Youth and Adult Education program, assisted by the AEEB – Bilingual Specialized Educational Assistance from INES. The main theoretical foundation for developing this didactic sequence is based on Fonseca (1995), who addresses psychomotricity in the field of education and emphasizes the importance of the relationship between the body and the mind in human development, and Howard Gardner (1989), who presents different forms of individual intelligence, which are related to the teaching and learning process. Thus, the article presents practical exercises that help with free walking, supine position, prone position, emotional control, memory, and other practices involving safe and autonomous locomotion in school and social spaces. The exercises contributed to the emotional, motor, and cognitive development of the student.

Keywords Psychomotricity; Education for deaf youth and adults; Multidisciplinary; Bilingual Specialized Educational Assistance

LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O

QR CODE AO LADO OU O LINK:



<https://youtu.be/InadAZ0k2g4>



Introdução

De acordo com Fonseca (1995), psicomotricidade é a ciência que estuda o processo de maturação, enxergando o corpo como a fonte das aquisições orgânicas, afetivas e cognitivas, que estão relacionados com o movimen-

to, que são conhecimentos básicos para essas aquisições. Neste sentido, podemos afirmar que é possível enxergar a importância de um bom desenvolvimento dos aspectos emocionais, intelectuais e motores, ou seja, um processo que abrange todos os aspectos de forma significativa para um desenvolvimento integral eficaz do ser humano.

Fonseca (1995) afirma ainda que essa integração superior da motricidade está entre a criança e o meio em que ela convive, sendo este um instrumento privilegiado, que permite que a consciência se materialize. Portanto, é fundamental oferecer à criança estímulos de tomada de consciência sobre o seu corpo, em relação aos outros e ao ambiente que o cerca.

Diante da explicação de Fonseca (1995) sobre a importância de bons estímulos para a consciência se materializar, é possível identificar a ação da Psicomotricidade da seguinte maneira: Psic são os aspectos que concentram as emoções, sentimentos e tudo que envolve as ações por meio do sentir, motri, é o que se refere ao movimento humano que é conectado a nossa inteligência e intencionalidades comandadas pelo nosso cérebro e a idade, que se refere ao tempo que o indivíduo se encontra para a maturação corporal e intelectual se acomodar. Mediante a reflexão sobre a ação da psicomotricidade, é de extrema importância que cada fase seja realmente única em seus estímulos externos, que são fontes fundamentais para o amadurecimento de cada momento da vida do ser humano.

Segundo Ferronato (2006),

A Psicomotricidade é muito importante para o desenvolvimento da criança, uma vez que verifica as habilidades, o relacionamento afetivo com o meio, a formulação de estratégias, a formulação de estruturas mentais, condições de realizar múltiplos movimentos, além de auxiliar no desenvolvimento da leitura e escrita (Ferronato, 2006, p. 86).

Entretanto, quando a criança nasce com algum comprometimento, seja neurológico ou físico, é importante destacar que os estímulos psicomotores devem ser mais intensificados e trabalhados, sem que haja maiores comprometimentos no crescimento corporal deste indivíduo. Porém, quando não há um trabalho que acompanhe o crescimento deste sujeito e uma atenção específica para esses pontos apresentados pela psicomotricidade, os comprometimentos na fase adulta são explicitamente visíveis, como; ausência de equilíbrio ao subir e descer escada, andar com ritmo equilibrado, equilíbrio emocional, motor, entre outros fatores, que tanto a família como a escola devem ficar atentos.

Neste sentido, este artigo apresenta um atendimento educacional especializado bilíngue com uma estudante surda, da Educação de Jovens e Adultos, que nasceu com comprometimentos neurológicos que fizeram com que seu desenvolvimento corporal, no sentido de andar, correr, sentar e segurar fosse atingido e, desta forma, este artigo apresenta, no primeiro momento, “exercícios de psicomotricidade para desenvolvimento físico”, além disso, mostra a sequência didática que auxiliou a estudante assistida pela AEEB do INES a ter consciência de seus passos ao andar e a se locomover com mais segurança nos espaços da escola.

No segundo momento, apresentaremos “práticas pedagógicas memoriais” que resultam em trabalhar as emoções e a autonomia para que a estudante pudesse explorar o espaço escolar e social, por meio de uma prática que auxilia na memorização de ações e comportamentos que a estudante deve ter fora da escola.

Por fim, concluímos com uma análise comparativa dos avanços alcançados pela estudante, a fim de que outros objetivos possam ser traçados.

Neste sentido, o presente estudo mostra inúmeras possibilidades de se desenvolver e aprimorar a memória, equilíbrio, locomoção, socialização e controle emocional por meio de atividades na Educação de Estudantes Surdos, com o objetivo de auxiliar alunos com comprometimentos neurológicos e físicos, bem como enfatiza a importância e apresenta a psicomotricidade como primordial para alcançar todas essas questões apresentadas.

Exercícios de psicomotricidade para desenvolvimento físico

Reconhecer a escola como um dos principais lugares que contribuem para a formação do sujeito capaz de transformar a sociedade é identificar o papel que a educação escolar pode fazer na vida de todas as pessoas que por ela passam.

Freire (2013) afirma que

A essência humana existencia-se, autodesvelando-se como história. Mas essa consciência histórica, objetivando-se reflexivamente surpreende-se a si mesma, passa a dizer-se, torna-se consciência historiadora: o homem é levado a escrever sua história. Alfabetizar-se é aprender a ler essa palavra escrita em que a cultura se diz e, dizendo-se criticamente, deixa de ser repetição intemporal do que passou, para temporalizar-se, para conscientizar sua temporalidade constituinte, que é anúncio e promessa do que há de vir. O destino, criticamente, recupera-se como projeto. (Freire, 2013, p. 20).

No ano de 2023, foi iniciado o trabalho com uma estudante que apresentava um comprometimento neurológico que dificultava seu equilíbrio, força e, consequentemente, a colocava em uma posição de dependência de amigos e familiares para se locomover na escola e para realizar pequenas tarefas do cotidiano. Desta forma, planejamos uma série de exercícios que contribuíssem com o desenvolvimento desta estudante surda, com comprometimentos neurológicos de nascença, e que durante sua trajetória escolar apresentava dificuldade de se locomover nos espaços escolares e para realizar tarefas importantes para sua independência, como escovar os dentes, ir ao banheiro, organizar o seu material, equilibrar a bandeja do jantar, entre outras atividades que facilitariam sua vida escolar e social.

Freire (2013) nos apresenta a Educação de Jovens e Adultos como uma oportunidade de existência e, ao mesmo tempo, resistência. Sabemos que o público de Jovens e Adultos muitas vezes nos apresenta histórias que revelam a ausência de oportunidade de aprender. Porém, essa oportunidade não o impede, mesmo com o passar do tempo, de fazer com que aquele jovem estudante, e até mesmo idoso (a), consiga reescrever a sua história e se sinta pertencente a si e ao mundo. Neste sentido, entendemos a Educação de Jovens e Adultos como um ato de resistência e existência, e isso também é uma condição para o público do AEE- Atendimento Educacional Especializado.

No AEEB, atendemos estudantes que apresentam inúmeras questões que em um primeiro momento, podem ser vistas como algo que o impediria de avançar nos estudos e em sua própria vida, mas as ações vivenciadas em cada etapa alcançada por estes estudantes nos mostram que todo ser humano é capaz de aprender, superar os seus limites e alcançar grandes objetivos. Para Freire, um professor dedicado para a educação popular tem que acreditar em mudanças, não pode ensinar apenas a ler e escrever, é preciso haver uma mudança de paradigma e transmitir esperanças, fazer com que o aluno se transforme em sujeito pensante, crítico e consciente do que lhe envolve no dia a dia, o professor tem que ter prazer, alegria e transmitir aos alunos. É preciso que o professor tenha esperança, uma vez que ele é espelho de seu aluno.

Desta forma, elaboramos um plano de ação que atendesse as principais questões levantadas no planejamento educacional individual da estudante:

- Dificuldade na marcha e equilíbrio.
- Continuidade do trabalho referente à autonomia.

- Adequação de atividades para o acompanhamento da turma.

Mediante as questões levantadas, foi elaborado um plano de ação no qual a estudante enxergasse seu potencial e adquirisse mais confiança na comunicação, aprendizagem e autonomia na escola, gerando, inclusive reflexos positivos na sua rotina fora da escola. Essas ações foram, ao longo do terceiro trimestre do ano de 2023, sendo alinhadas com os professores das disciplinas regulares, a partir de diálogos, solicitações de atividades adequadas e auxílio em sala de aula. Neste sentido, a disciplina de Educação Física teve uma participação fundamental por atender algumas questões pontuadas no Planejamento Educacional Individual da estudante: equilíbrio e força. Para isso, foram realizados uma série de exercícios no contraturno, planejados pelo professor de Educação Física, em parceria com a AEEB.

No primeiro momento, a estudante passou por um período de observação de cada movimento que conseguia realizar. Devido a um problema de nascença, a estudante não conseguia andar em linha reta, equilibrar sua estrutura corporal, sentar e levantar sem apoio. Desta forma, foi planejado que duas vezes por semana, por cerca de cinco meses, a estudante realizasse exercícios psicomotores que contribuíssem para sua autonomia corporal. A repetição semanal dos exercícios fez com que a estudante memorizasse a estrutura corporal e passasse a andar, se equilibrar com segurança e se sentisse confiante para sentar e levantar sozinha. Com o tempo, a estudante se sentiu tão segura no equilíbrio do seu corpo que passou a correr, um movimento muito importante, mas que não fazia parte do seu cotidiano.

O exercício de equilíbrio era realizado com obstáculos, utilizando cones, que faziam com que a estudante realizasse o movimento de zigue-zague, e este movimento auxiliou a estudante a se equilibrar. Este exercício aumentava o grau de obstáculos com o passar do tempo. Ao sentir que a estudante já estava conseguindo se equilibrar mais, foram colocados alguns números no chão e solicitado que ela os pegasse. Os professores solicitavam um número e a estudante o pegava. Este movimento de ir em direção ao número solicitado, agachar para pegar o número, levantar e andar até o professor para entregar fazia com que a aluna atravessasse alguns obstáculos, fazendo com que ela memorizasse o equilíbrio correto do seu corpo e também se sentisse capaz para realizar outras atividades importantes, como subir e descer uma escada, equilibrar bandeja do jantar, servir o seu próprio suco, entre outras atividades que eram importantes que a estudante se sentisse capaz de fazer.

Figura 1 - Trajetória com obstáculos - cones



Figura 2 - Exercício de agachamento - números

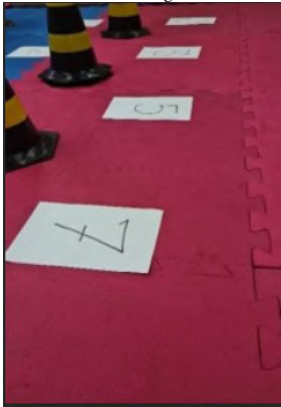


Figura 3 – Levantar e sentar sem apoio

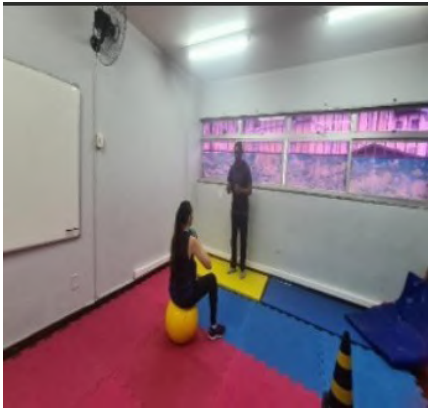


Figura 4 - Realizando os exercícios com autonomia

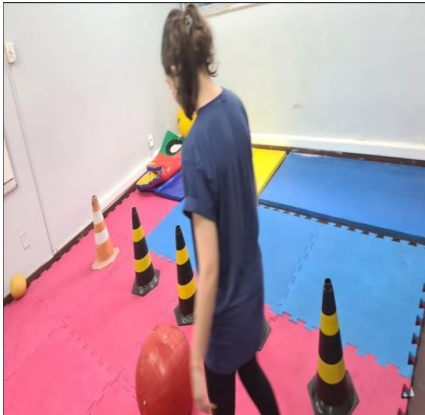


Figura 5 – Equilibrando a bandeja



Para o trabalho de força, foi solicitado, em algumas aulas, que a estudante enchesse uma bexiga. Ao fazer força para atender este comando, a estudante se condicionava a entender qual era o movimento que precisava fazer, e também compreender seu potencial para agir com esta força. Neste sentido, outros movimentos foram solicitados para estudante, como pisar com força, jogar e segurar a bola com mais força e outros movimentos que precisavam utilizar a força para realizar a ação. Isso foi se comprovando extremamente importante quando a estudante começou a segurar com mais força a jarra para servir o seu próprio suco, entre outras ações que contribuem para sua autonomia no cotidiano. Ações como estas fizeram com que a aluna não tivesse mais dependência da sua família e colegas, e nosso objetivo educacional foi alcançado.

Desta forma, foi realizado um trabalho de psicomotricidade, no âmbito escolar, que viabilizou a estudante a se sentir segura para enfrentar os desafios que são impostos pelo limite do seu corpo e de sua mente. A superação dessas barreiras, por meio de atividades que envolvem práticas educativas psicomotoras, contribuiu no processo de aprendizagem da estudante: marcha livre, decúbito dorsal, decúbito ventral, controle emocional, memória, entre outros exercícios que envolvem locomoção com segurança e autonomia nos espaços. No próximo item, vamos demonstrar como essas ações contribuíram para a vida social da estudante, visto que ela se sentiu capaz e preparada para viver com autonomia socialmente.

Práticas pedagógicas memoriais

Para os objetivos do plano de ação alcançarem um resultado eficaz, foi necessário realizar a comunicação alternativa. Sabemos que para se comunicar com estudantes surdos utilizamos a Língua Brasileira de Sinais, mas a estudante apresenta comprometimentos neurológicos e, desta forma, não era possível realizar apenas a comunicação por meio de Libras. Portanto, a maneira de comunicação desta estudante também era feita por meio da (CA) comunicação alternativa.

A Comunicação Alternativa (CA) é uma prática que apresenta estratégias autoexplicativas como fotografia, desenho e diversas imagens que auxiliam na comunicação. Essas estratégias são fundamentais para as pessoas que apresentam comprometimentos neurológicos, conforme o quadro da estudante que desenvolvemos o projeto.

Segundo Tomasello (2023):

Toda linguagem humana é composta de um sistema de símbolos linguísticos adquiridos em um longo processo ontológico de aprendizagem cultural (TOMASELLO, 2003) que cumprem duas funções: a comunicativa e a cognitiva (VYGOTSKY, 2001). A primeira, chamada também de função indicativa, permite

estabelecer o processo de comunicação pela escolha e combinação de símbolos. A segunda permite, por meio de símbolos linguísticos, representar nossas crenças e intenções e, dessa forma, agir sobre estados mentais próprios e alheios (Tomasello, 2003).

No caso da estudante, utilizamos imagens que representam vivências sociais, como a rua da nossa escola, o semáforo, a passarela do pedestre e um supermercado. Essas imagens representam lugares que a estudante conhece, mas sempre frequentava com o auxílio de alguém. Neste sentido, fotografamos a imagem da rua, do semáforo, de algumas frutas do supermercado e começamos uma ação provocativa de memorização, para que a estudante se familiarizasse com as imagens e, futuramente, fosse capaz de reconhecê-las ao atravessar a rua, identificar os comandos do semáforo e comprar frutas em um supermercado.

Essas figuras foram utilizadas para treinar a datilologia e fazer a estudante ampliar o seu repertório de linguagem ao relacionar as figuras com vivências reais.

Como prática educativa, planejamos a compra de algumas frutas em um supermercado e estabelecemos uma parceria com a disciplina de ciências, que trabalhou com a estudante a importância de lavar os alimentos antes de consumir. Com relação a esta prática educativa, é possível afirmar que diversas disciplinas podem ser trabalhadas durante um projeto de psicomotricidade. No caso, nesta etapa da prática realizada com a estudante foi possível trabalhar as cores, por conta do semáforo, reconhecimento das cédulas em reais, por meio da compra realizada no supermercado, a lateralidade, equilíbrio, a localização espaço/temporal, entre outras, ao realizar a prática de atravessar a rua e realizar a compra das frutas. Após a visita ao mercado, a estudante realizou uma atividade multidisciplinar entre o Atendimento Educacional Especializado Bilíngue, Educação Física e Ciências. Foi proposta para a estudante a realização de uma salada de frutas.

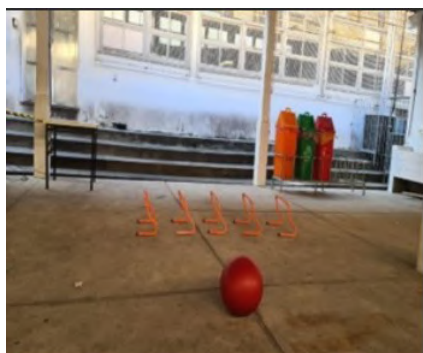
No Atendimento Educacional Especializado Bilíngue, a estudante foi atendida, no que se refere a respeitar seus limites, sendo possível identificar suas maiores necessidades e entendê-las dentro do contexto de seu comprometimento. Na Educação Física, a atividade da realização da salada de frutas fez com que a estudante lavasse as frutas, cortasse, temperasse, ou seja, exercícios de coordenação motora que também são de extrema importância para seu desenvolvimento. No caso da disciplina de Ciências, a estudante pôde vivenciar na prática a importância da água para o consumo dos alimentos, vimos o quanto é importante lavar as mãos e todas as frutas, para depois realizar a salada de frutas.

Esta prática educativa também permitiu que a estudante se sentisse capaz de ir até o mercado, escolher as frutas para a realização da salada de frutas, confeccionar seu próprio alimento e associar com o que estava estudando na escola. Ela também separou o lixo orgânico do reciclável, mais uma ação educativa importante.

Gardner (1989) identificou as inteligências linguística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica, interpessoal e intrapessoal e afirma que essas competências intelectuais são relativamente independentes. O autor destaca que embora estas inteligências sejam, até certo ponto, independentes uma das outras, é raro funcionarem isoladamente. Neste sentido, partimos do pressuposto que todos os seres humanos possuem inteligências, e que devem ser exploradas.

Desta forma, apresentamos uma sequência didática que apresenta inúmeras possibilidades de superar obstáculos e enfatizar as inteligências.

6 – Estratégias de equilíbrio



7 – Realização da salada de frutas



Figura 8 - Prática de comunicação alternativa



Figura 9 - Supermercado



Considerações finais

Diante dos objetivos traçados pelo Planejamento Educacional Individual, é possível afirmar que a aluna teve avanços significativos na questão do equilí-

brio, força e memória. É importante destacar também que durante o jantar da estudante, a mesma sempre estava acompanhada de sua mãe. Hoje, a estudante é capaz de fazer sua refeição juntamente com os seus colegas, sem a presença da sua mãe, consegue equilibrar a bandeja do jantar, pegar o elevador, descer e subir escadas sozinha. Também não está sendo acompanhada para ir ao banheiro e escovar os dentes. A estudante é capaz de organizar seu material escolar e tem se sentido mais integrada, independente e pertencente a si e ao espaço escolar e social.

Concluímos que ações como esta devem continuar sendo realizadas nos espaços escolares, e destacamos a importância da multidisciplinaridade e parcerias entre as disciplinas lecionadas na Educação de Jovens e adultos.

Referências

FERRONATTO, Sônia Regina Brizolla, **Psicomotricidade e Formação de Professores**: uma proposta de atuação. 2006. Dissertação (Mestrado) PUC-Campinas, 2006.

FONSECA, Vítor da. **Manual de Observação Psicomotora**: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, 371p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** [recurso eletrônico] - 1ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARDNER. H.; Hatch, T. Multiple intelligences go to school: educational implications of the theory of Multiple Intelligences. **Educational Researcher**, v.18, n.8. p.4-10, 1989.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Educação de jovens e adultos e o compromisso com a inclusão: entre direitos e desigualdades

Eliane Ribeiro¹
Diógenes Pinheiro²

Resumo

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um campo estratégico na promoção da equidade e justiça social, ao garantir o direito à educação a segmentos historicamente excluídos. O texto analisa os desafios enfrentados pela modalidade, como as altas taxas de analfabetismo, a evasão escolar e as desigualdades regionais e raciais, destacando os impactos da pandemia e a queda nas matrículas. Examina políticas públicas recentes, como o Pacto pela EJA, Pé-de-Meia e Projovem, voltadas à retomada da escolarização e à permanência estudantil. Enfatiza a crescente presença de pessoas com deficiência na EJA e as barreiras que dificultam sua inclusão efetiva, propondo práticas pedagógicas acessíveis, formação docente continuada e políticas intersetoriais. Reafirma que a EJA é uma política estruturante e não compensatória, valorizando as trajetórias diversas e promovendo uma educação com dignidade, respeito e justiça.

Palavras-chave: Inclusão educacional; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Justiça social

¹ Escola de Educação e Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. elianeribeirounirio@gmail.com.

² Escola de Educação e Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. diogenes.pinheiro@unirio.br

Abstract

This article explores the challenges and contributions of Youth and Adult Education (EJA) in Brazil, emphasizing its role in promoting educational inclusion and social equity. It presents data on illiteracy and school dropout, analyzes the effects of the COVID-19 pandemic, and highlights persistent regional, racial, and gender disparities. The text discusses recent public policies, such as the EJA Pact, Pé-de-Meia, and the revitalized Projovem, aimed at expanding access and ensuring retention. A central focus is the increasing presence of students with disabilities in EJA, revealing systemic barriers to full educational inclusion. The authors advocate pedagogical practices grounded in accessibility, continuous teacher training, and intersectional policies. They assert EJA as a foundational public policy, essential for restoring interrupted educational trajectories and affirming the right to education across the lifespan, with dignity, respect, and justice.

KEYWORDS: Educational inclusion; Youth and Adult Education (EJA); Social justice

LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O

QR CODE AO LADO OU O LINK:

<https://youtu.be/EvdNvSJO2dU>



Introdução

A Educação de Jovens e Adultos - EJA - representa um dos maiores desafios da política educacional brasileira, especialmente no que diz respeito à garantia do direito à educação para os segmentos historicamente marginalizados da população. Embora os dados globais apontem avanços significativos nos índices de alfabetização e escolarização para pessoas com mais de 15 anos, ainda persistem problemas estruturais que afetam diretamente a população mais vulnerável do nosso planeta.

Segundo a UNESCO, ainda há cerca de 754 milhões de adultos analfabetos no mundo, dos quais dois terços são mulheres. Além disso, aproximadamente 250 milhões de crianças não desenvolveram competências básicas de alfabetização. Esse cenário foi bastante agravado com a pandemia de COVID-19, considerada a mais severa interrupção educacional em um século. Estima-se que cerca de 617 milhões de crianças e jovens não atingiram os níveis mínimos de proficiência

em leitura. No caso da Educação de Jovens e Adultos, os prejuízos foram ainda mais intensos, devido à precariedade do acesso ao ensino remoto e às limitações tecnológicas enfrentadas por grande parte dos estudantes. Sem dúvida, essas trajetórias interrompidas terão impactos significativos na oferta e no perfil dos estudantes de EJA nos próximos anos.

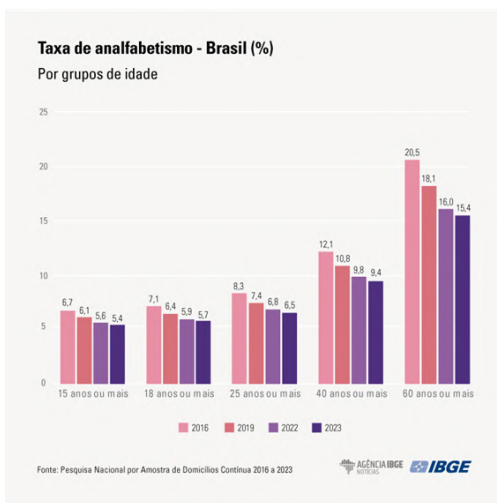
No Brasil, do ponto de vista legal, a EJA é uma modalidade ofertada pelas redes federal, estaduais e municipais, direcionada a jovens a partir de 15 anos e a adultos que não concluíram a educação básica na idade prevista. A EJA abrange tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio, permitindo a retomada dos estudos e sua conclusão em menor tempo, por meio de metodologias pedagógicas mais flexíveis, adaptadas às especificidades desse público. Essa configuração busca responder às necessidades educacionais de sujeitos historicamente excluídos do sistema formal de ensino, considerando suas trajetórias de vida e contextos sociais. Ao promover estratégias de ensino mais contextualizadas e acessíveis, a EJA contribui significativamente para a redução das desigualdades educacionais e para a efetivação do direito à educação ao longo da vida. Assim, a modalidade cumpre um papel estratégico na promoção da equidade e da justiça social, ao ampliar o acesso à escolarização e possibilitar o exercício pleno da cidadania por meio da formação educacional de pessoas em m defasagem escolar.

Considerando os avanços significativos nos índices de alfabetização e escolarização da população brasileira nos últimos 30 anos, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE³ revelam que ainda existem 9,3 milhões de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais, o que corresponde a 5,4% dessa faixa etária. Dentre esse total, 54,7% (5,1 milhões) vivem na região Nordeste e 22,8% (2,1 milhões) no Sudeste, evidenciando a persistência das desigualdades regionais. Em 2023, a taxa de analfabetismo entre as mulheres com 15 anos ou mais foi de 5,2%, enquanto entre os homens foi de 5,7%. A média de anos de estudo das mulheres é de 10,1 anos e a dos homens 9,7 anos, mantendo-se a tendência observada nas duas últimas décadas de vantagem feminina nas etapas de escolarização. Em 2023, entre as pessoas brancas com 15 anos ou mais, a taxa de analfabetismo foi de 3,2%, enquanto entre as pessoas pretas ou pardas esse percentual mais que dobrou, atingindo 7,1%. A disparidade se acentua na população com 60 anos ou mais: enquanto 8,6% dos brancos eram analfabetos, a taxa entre pretos ou pardos chegava a 22,7%, evidenciando desigualdades raciais históricas no acesso à educação.

3 Informações disponíveis no módulo anual sobre Educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Continua do IBGE/2023. Acessado em 09/04/2025. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39530-proporcao-de-jovens-de-6-a-14-anos-no-ensino-fundamental-cai-pelo-terceiro-ano>

Entre as pessoas com 60 anos ou mais, há cerca de 2 milhões de analfabetos, o que representa uma taxa de 15,4% nesse grupo etário. Observa-se, portanto, que o analfabetismo continua mais concentrado entre os mais velhos. Por outro lado, entre os jovens, as taxas vêm diminuindo progressivamente: 9,4% entre aqueles com 40 anos ou mais, 6,5% a partir dos 25 anos e 5,7% entre a população com 18 anos ou mais. Esses dados apontam que as gerações mais recentes tiveram maior acesso às políticas públicas de educação, o que tem contribuído para a progressiva universalização do ensino fundamental. O quadro abaixo apresenta os dados de analfabetismo por grupos de idade:

Quadro 1 - Extraído do site do IBGE.



Fonte: IBGE, 2025.

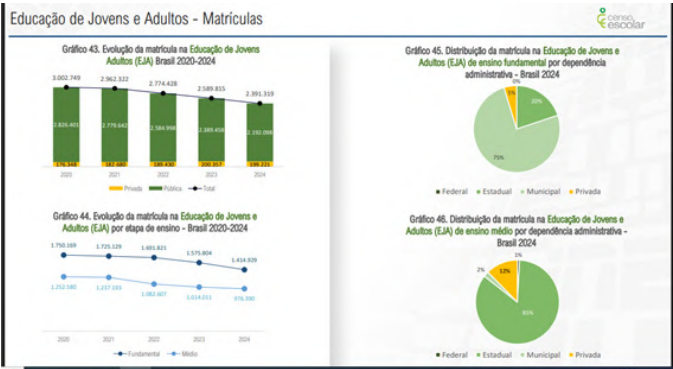
Contudo, dados apontam que cerca de 65 milhões de brasileiros com mais de 25 anos não concluíram a educação básica, o que representa 49,2% da população nessa faixa etária. Esse cenário revela obstáculos significativos ao direito à educação, especialmente no que se refere à conclusão da educação básica por parte da população adulta — um direito assegurado de forma incontestável pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Outro aspecto que merece ser destacado, para entender os desafios da escolarização da população brasileira, é o impacto da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que foi a responsável por ampliar a obrigatoriedade do ensino no Brasil para crianças e jovens com idades entre 4 e 17 anos. A lei representa um marco na

consolidação do direito à educação no Brasil, ampliando a cobertura da escolarização obrigatória e contribuindo para a redução das desigualdades educacionais, além de reforçar o papel do Estado como garantidor desse direito fundamental. Essa ampliação teve grande importância para a escolarização da população brasileira, por fortalecer o direito à educação desde a primeira infância, etapa essencial para o desenvolvimento infantil e para o ensino médio, garantindo a permanência de jovens nessa etapa final da Educação Básica, uma das fases em que mais se verifica o abandono dos estudos.

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2024, divulgados pelo INEP⁴, 93,4% dos jovens entre 15 e 17 anos estão frequentando a escola. Quando se incluem nesse cálculo também os adolescentes que já concluíram o ensino médio, mesmo que não estejam cursando o ensino superior, esse percentual sobe para 95,1%, o que mostra um avanço significativo na escolarização dessa faixa etária. No entanto, a taxa líquida ajustada de frequência escolar – que considera apenas os jovens de 15 a 17 anos que estão cursando efetivamente o ensino médio, etapa adequada à sua idade – foi de 76,7% em 2024, o que revela ainda um desafio quanto à distorção idade-série. Nesse mesmo ano, o ensino médio brasileiro registrou 7,8 milhões de matrículas, com um crescimento de 1,5% em relação ao ano anterior. A maioria desses estudantes, 82,5%, frequenta a escola no turno diurno, enquanto 1,4 milhão de alunos (17,5%) estudam à noite, indicando a permanência de uma parcela significativa de jovens que concilia trabalho e estudo ou enfrenta dificuldades de acesso ao ensino em horário diurno.

Quadro 2 – Matrículas



Fonte: Inep/Censo Escolar, 2024⁵.

⁴Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/apresentacao_coletiva.pdf

⁵Quadro extraído do site do INEP -https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/apresentacao_coletiva.pdf

O quadro apresenta dados do Censo Escolar da EJA no Brasil entre os anos de 2020 e 2024, evidenciando uma tendência de queda nas matrículas ao longo desse período. Cabe destacar que esse intervalo coincide com o contexto da pandemia de COVID-19, que afastou milhões de estudantes do processo de escolarização. Observa-se uma redução expressiva no número de matrículas na EJA, que passou de aproximadamente 3 milhões em 2020 para 2,39 milhões em 2024, com predominância da rede pública. Essa tendência de declínio se manifesta tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, sinalizando um movimento contínuo de retração na oferta e/ou na procura por essa modalidade.

Em relação à distribuição das matrículas por dependência administrativa no ano de 2024, verifica-se que, no ensino fundamental da EJA, a maior parte está concentrada nas redes municipais (75%), seguidas pelas estaduais (20%), enquanto as redes federal e privada representam uma parcela marginal. No ensino médio, a predominância é das redes estaduais, que concentram 85% das matrículas, seguidas pelas redes municipais (12%), com participação quase residual das redes federal e privada. Esses dados reforçam a centralidade das redes públicas, especialmente municipais e estaduais, na oferta da EJA, ao mesmo tempo em que evidenciam o desafio de reverter a tendência de queda nas matrículas. Tal tendência pode refletir não apenas as dificuldades de acesso e permanência, mas também a invisibilidade de uma demanda ainda presente e não plenamente atendida.

Quadro 3 – Matrícula – Ensino Fundamental



Fonte: Inep/Censo Escolar, 2024.

No gráfico acima, observa-se um total de 1.414.929 matrículas de EJA no ensino fundamental, com predominância da população preta/parda (862.003), mulheres (733.657) e estudantes da zona urbana (985.684). Já no ensino médio, o total de matrículas é de 976.390, também com maior presença de estudantes

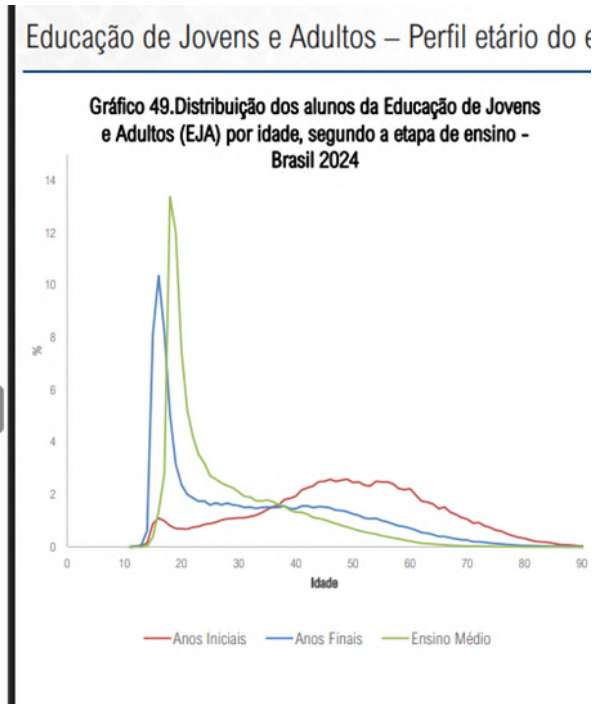
pretos/pardos (554.342), do sexo feminino (520.641) e residentes em áreas urbanas (920.598).

Ambos os níveis revelam significativa sub-representação de populações indígenas, quilombolas e da zona rural, reforçando desigualdades no acesso à EJA, mas cabe destacar que é notável o número considerável de estudantes da educação especial, especialmente no ensino fundamental (106.993), indicando uma demanda relevante por inclusão e atendimento especializado. O contexto apresentado revela que a Educação de Jovens e Adultos ainda nutre uma expressiva demanda potencial que deverá persistir nos próximos anos.

A partir dos anos 1990, como resultado do processo de universalização do ensino fundamental, observa-se uma crescente presença de jovens entre 15 e 24 anos na Educação de Jovens e Adultos, sobretudo no ensino médio, fenômeno que Carrano (2000) denomina de “juvenilização”. Esses jovens, em sua maioria, tiveram trajetórias escolares marcadas por descontinuidades, exclusão social e profundas desigualdades educacionais, sendo frequentemente afastados da escola regular por uma série de fatores estruturais e subjetivos. Entre esses fatores, destacam-se a necessidade de ingressar precocemente no mercado de trabalho, o que dificulta ou inviabiliza a frequência regular às aulas; a ausência de políticas de permanência, como bolsas, transporte e alimentação; a violência e a insegurança nos territórios onde vivem; conteúdos pedagógicos descolados de suas realidades; avaliações punitivas; além da discriminação e do preconceito vivenciados no ambiente escolar, como capacitismo, racismo, LGBTfobia e bullying. Soma-se a tudo isso a falta de acolhimento e escuta por parte da escola, as sucessivas reprovações, a defasagem entre idade e série, e, no caso das jovens mulheres — especialmente aquelas que são mães —, o peso da dupla jornada de cuidar dos filhos e, muitas vezes, sustentar a família sozinhas, o que compromete ou inviabiliza sua permanência nos estudos. Esse perfil do alunado impõe novos desafios pedagógicos, exigindo currículos, métodos e materiais didáticos que dialoguem com a realidade e os interesses da juventude.

O gráfico abaixo mostra a distribuição etária dos alunos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil em 2024, segundo as etapas de ensino. Observa-se que o Ensino Médio concentra o maior percentual de estudantes na faixa dos 18 a 21 anos, com um pico próximo aos 18 anos, indicando que muitos jovens acessam essa modalidade após a idade regular de conclusão. Já nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o pico de matrículas ocorre por volta dos 16 anos, enquanto os Anos Iniciais apresentam uma distribuição mais dispersa, com maior concentração a partir dos 30 anos e prolongando-se até faixas etárias mais avançadas. Isso evidencia que a EJA atende tanto jovens com atraso escolar quanto adultos e idosos que buscam retomar ou concluir seus estudos, demonstrando seu papel fundamental na garantia do direito à educação ao longo da vida.

Quadro 4 – Distribuição por idade



Fonte: Censo Escolar/INEP, 2024.

Na tentativa de responder às múltiplas e diversas demandas que caracterizam a Educação de Jovens e Adultos, o governo federal tem buscado implementar políticas específicas voltadas a esse público, sobretudo diante da lacuna de iniciativas voltadas para jovens e adultos no período de 2016 a 2022. Entre as ações recentes, destacam-se o Pacto pela EJA, o Programa Pé-de-Meia e o Projovem. O Ministério da Educação iniciou a formulação do Pacto pela EJA em 2023, com lançamento oficial em junho de 2024. A proposta tem como meta a criação de 3,3 milhões de novas matrículas na modalidade, visando reverter o quadro de queda de participação da EJA no sistema educacional. Para tanto, o governo federal ampliou os repasses financeiros destinados a estudantes da modalidade, permitindo que as redes estaduais e municipais promovam adequações na infraestrutura escolar para melhor atender ao público adulto. Essa verba também poderá ser utilizada na criação de espaços de acolhimento para filhos e netos dos estudantes, reconhecendo a realidade de muitas mulheres que conciliam maternidade e escolarização.

O Pacto prevê ainda a retomada do Programa Brasil Alfabetizado - PBA, ori-

ginalmente criado em 2003 e extinto em 2016, com a oferta de 900 mil vagas para alfabetização de pessoas com mais de 15 anos. O programa é caracterizado pela flexibilidade no local e no horário das aulas, o que favorece a adesão de jovens e adultos em contextos de maior vulnerabilidade. Também se resgata a proposta do Projovem, extinto em 2014, que oferecia bolsas para jovens entre 18 e 29 anos que sabiam ler e escrever, mas não haviam concluído o ensino fundamental.

Uma conquista importante foi a ampliação do Programa Pé-de-Meia, originalmente voltado a estudantes do ensino médio regular, para incluir também, a partir de 2024, os jovens da EJA. O programa tem como objetivo incentivar a permanência escolar por meio de apoio financeiro. Passaram a ter direito ao benefício estudantes com idade entre 19 e 24 anos, pertencentes a famílias inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) e com renda per capita de até meio salário-mínimo. Essa medida representa um esforço concreto de valorização da trajetória educacional da juventude que retorna à escola, reconhecendo os obstáculos sociais e econômicos enfrentados por esse público.

Ainda no âmbito das políticas do Ministério da Educação, o governo retomou o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), que é uma iniciativa voltada à reinserção educacional de jovens alfabetizados, com idades entre 18 e 29 anos, que, por diferentes motivos, não concluíram o ensino fundamental e desejam retomar sua formação básica. O Projovem tem currículo voltado para as demandas da juventude e integra conteúdos das disciplinas fundamentais — como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e História — a atividades voltadas ao desenvolvimento pessoal, à qualificação profissional e à formação cidadã. Além da educação básica, o programa oferece cursos de qualificação profissional e ações que estimulam a inserção produtiva dos jovens no mundo do trabalho, incluindo a identificação de oportunidades, capacitações específicas e participação em projetos coletivos de interesse social. Também promove a inclusão digital como ferramenta de comunicação, formação e empregabilidade, ampliando ainda o acesso à cultura. O Projovem é composto por duas modalidades: o Projovem Urbano e o Projovem Campo – Saberes da Terra, de modo a atender às especificidades dos contextos urbano e rural. Como incentivo à permanência e ao engajamento, os participantes que mantêm pelo menos 75% de frequência nas atividades recebem uma bolsa mensal no valor de R\$ 100⁶.

Embora iniciativas importantes tenham movimentado a EJA, a precariedade dos recursos, a visão assistencialista, os estigmas em relação aos sujeitos da EJA e as práticas pedagógicas desconectadas com a realidade dos estudantes, refletem uma modalidade educativa ainda pouco legitimada no âmbito do sistema edu-

6 Informações sobre o Projovem acessadas do site do MEC - <https://www.gov.br/mec/pt-br/projovem>

cacional brasileiro. Nessa perspectiva, a EJA não pode ser entendida como um processo isolado, mas como parte da educação básica e condição fundamental para o desenvolvimento pessoal e coletivo (Torres, 1999). O desafio é superar a ideia de que a EJA é uma educação de “segunda classe” e afirmá-la como um direito pleno, com valor intrínseco.

O estudante com deficiência na educação de jovens e adultos

Há diversas afinidades entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial, especialmente por ambas estarem ancoradas em marcos históricos de negação do direito à educação e por protagonizarem, historicamente, a luta por processos de inclusão escolar. Nos últimos anos, têm-se observado avanços significativos no campo dos direitos educacionais, tanto no que se refere à universalização da educação básica quanto à consolidação das duas modalidades no escopo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. No entanto, um novo fenômeno tem se intensificado: a crescente presença de estudantes com deficiência nas turmas da EJA, oriundos das políticas de inclusão no ensino regular. O aumento dessas matrículas evidencia que a EJA vem se consolidando como um espaço de inserção para sujeitos que, em grande medida, foram excluídos do ensino regular, especialmente aqueles com deficiência intelectual. Se, no ensino regular, os desafios para a oferta de um atendimento educacional especializado já se mostravam consideráveis, na EJA tais dificuldades se acentuam, fazendo com que essa modalidade, por vezes, se torne um espaço onde o sistema educacional deposita de forma precária, aqueles que foram historicamente excluídos do sistema educacional.

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2023, os estudantes matriculados na Educação Especial correspondem a apenas 3,7% do total de matrículas na Educação Básica, somando 1.771.430 alunos (BRASIL, 2023). Essa expressiva minoria reflete, por um lado, os limites estruturais ainda presentes na consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva; por outro, evidencia a diversidade de demandas educacionais que desafiam os sistemas de ensino a se reinventarem para acolher múltiplas formas de aprender, ser e estar no mundo.

Entre esses estudantes, 53,7% apresentam deficiência intelectual — o grupo majoritário — seguido por 35% diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA); 9,24% com deficiência física; 5,02% com deficiências múltiplas; 4,91% com baixa visão; 2,34% com deficiência auditiva; 2,15% com altas habilidades ou superdotação; 1,13% com surdez; e 0,03% com surdo cegueira. Essa composição revela a complexidade da categoria “Educação Especial”, cujos sujeitos não formam um grupo homogêneo, mas sim uma coletividade plural marcada por distintas condições biopsicossociais.

Quanto à distribuição por etapa de ensino, observa-se uma forte concentração no Ensino Fundamental (62,9%), seguida da Educação Infantil (16%), do Ensino Médio (12,6%) e, por fim, da Educação de Jovens e Adultos – EJA (7,6%). Esses dados evidenciam a existência de um funil educacional que impacta diretamente a longevidade das trajetórias escolares desses estudantes, refletindo barreiras pedagógicas, institucionais e culturais que ainda dificultam a permanência e a progressão nos níveis mais avançados de ensino. Tais números nos convocam a repensar não apenas o acesso, mas a qualidade da experiência educacional oferecida, à luz de uma concepção de inclusão que vá além da matrícula, incorporando práticas, políticas e culturas escolares que reconheçam e valorizem a diferença como princípio fundante da equidade.

Segundo Leite e Campos (2018), pessoas com deficiência permanecem em uma posição de invisibilidade estrutural no interior do sistema educacional brasileiro, especialmente no que tange às etapas do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). As autoras defendem que essas modalidades de ensino, historicamente negligenciadas em termos de políticas públicas inclusivas, necessitam ser profundamente ressignificadas, não apenas no sentido de garantir o acesso formal, mas de promover experiências educativas que articulem aprendizagem com qualidade, participação ativa e construção da autonomia. Observam que o próprio conceito de trajetória escolar de estudantes com deficiência ainda é marginal no debate educacional brasileiro, sobretudo quando se trata da EJA e do Ensino Superior. As trajetórias desses sujeitos são frequentemente interrompidas, fragmentadas e irregulares, fruto de um conjunto de barreiras institucionais e sociais que dificultam sua permanência e progressão no sistema educacional.

No caso específico da EJA, as autoras destacam a fragilidade das estruturas escolares, a escassez de atividades pedagógicas voltadas à emancipação, e a carência de políticas efetivas de formação continuada de professores, o que resulta em profissionais com conhecimentos limitados sobre as especificidades e potencialidades desses estudantes. Esse cenário se traduz em práticas pedagógicas excludentes, incapazes de garantir inclusão substantiva, e não apenas simbólica. Como consequência, os percursos educacionais desses jovens são marcados por altos índices de retenção, permanência prolongada na mesma série e experiências reiteradas de fracasso escolar. Esses elementos não apenas minam a autoestima e o pertencimento dos estudantes, mas também reforçam estigmas sociais historicamente associados à deficiência, perpetuando dinâmicas de exclusão que ultrapassam os muros da escola e se reproduzem nas demais esferas da vida social.

Kassar (2020) propõe uma agenda político-pedagógica centrada na afirmação de direitos e na resistência ativa aos processos de exclusão, com o objetivo de superar a persistente ideia de que a inclusão escolar de pessoas com deficiência

seria uma concessão do Estado. Na mesma linha de Cury (2008), a autora reafirma que a inclusão constitui um direito subjetivo, garantido pela Constituição Federal e por tratados internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Ela destaca que as principais barreiras à inclusão não são apenas físicas, mas também atitudinais, culturais e institucionais, exigindo transformações nas práticas pedagógicas e nos imaginários sociais que sustentam o capacitismo.

Nesse sentido, a autora enfatiza a necessidade de formação docente continuada, capaz de desconstruir concepções normativas sobre deficiência e fomentar práticas pedagógicas mais equitativas e inclusivas. Propõe ainda uma compreensão ampliada de acessibilidade, que ultrapasse a infraestrutura física e abranja aspectos curriculares, metodológicos, comunicacionais e relacionais. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa perspectiva torna-se ainda mais urgente, uma vez que as ofertas educacionais para pessoas com deficiência frequentemente reproduzem lógicas capacitistas, com um cardápio restrito e pobre de percursos formativos, a despeito da enorme diversidade desses sujeitos, comprometendo o direito à aprendizagem e à participação plena. Diante disso, Kassar convoca educadores e gestores públicos a assumirem um compromisso político com a construção de uma escola inclusiva, democrática e socialmente referenciada.

Nessa perspectiva, é importante destacar que, na última década, importantes marcos legais foram estabelecidos no Brasil em prol dos direitos da juventude com deficiência, como a Lei nº 12.852/2013, que institui o Estatuto da Juventude. No Capítulo II, Seção III, inciso VII, o Estatuto assegura ao jovem com deficiência o direito ao apoio no processo de inclusão laboral, prevendo: (a) estímulo à formação e qualificação profissional em ambiente inclusivo; (b) oferta de condições especiais de jornada de trabalho; e (c) incentivo à inserção no mercado por meio da aprendizagem.

Assim, a escola assume um papel central na mediação entre a formação educacional e a inclusão produtiva, especialmente no processo de Transição Escola-Trabalho. Sua função ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, devendo atuar como promotora de equidade, autonomia e preparação efetiva para a vida adulta e profissional.

Segundo Redig (2024), o Plano Individualizado de Transição (PIT), já consolidado em experiências internacionais e progressivamente inserido na agenda educacional brasileira, configura-se como um instrumento estratégico para a promoção da inclusão socioprofissional de jovens com deficiência. Fundamentado em uma abordagem personalizada e intersetorial, o PIT articula práticas pedagógicas, apoio familiar e recursos comunitários, com foco na transição qualificada da escola para o trabalho. Tal proposta se insere em um cenário marcado

pela precarização das oportunidades laborais para a juventude brasileira, realidade ainda mais acentuada para jovens com deficiência, cujas barreiras à inserção produtiva são estruturais e historicamente negligenciadas. Nesse contexto, a escola, como espaço de socialização e formação cidadã, é chamada a atuar de forma ativa na promoção da equidade, reafirmando o direito à educação como fator de autonomia e emancipação.

Esses esforços em direção a uma sociedade mais inclusiva são essenciais, sobretudo do ponto de vista ético, pois, como afirma Gardou (2018), justiça social deve ir além de igualdade formal, mas promover condições reais de liberdade e equidade para todos, pois, afinal, conclui, não existe vida maiúscula ou minúscula, pois todas as vidas têm igual valor e dignidade. O autor nos convida a rejeitar hierarquias que marginalizam indivíduos com base em suas distintas capacidades. Afinal, o desafio é repensar as estruturas sociais e culturais que perpetuam a exclusão, propondo uma abordagem que reconhece e valoriza a singularidade de cada indivíduo como base para a construção de uma sociedade inclusiva.

Considerações finais

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), ao afirmar em seu artigo 26 que “todo ser humano tem direito à instrução”, consagra a educação como um direito fundamental e uma conquista civilizatória imprescindível ao exercício pleno da cidadania. Em um contexto cada vez mais marcado pela centralidade da linguagem escrita e pelas exigências do mundo digital, a alfabetização ultrapassa a mera decodificação de palavras, exigindo múltiplos letramentos e uma atuação crítica na sociedade. Como nos ensina Paulo Freire, alfabetizar é, sobretudo, um processo de conscientização, construção de saberes e emancipação dos sujeitos. A negação desse direito representa, portanto, uma violação profunda da dignidade humana, do direito ao trabalho e à participação política.

Nesse cenário, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se destaca como um espaço potente de reconstrução de trajetórias interrompidas, resistência e reinvenção. Conforme apontam Di Pierro, Jóia e Masagão (2001), a EJA vai além da escolarização formal: é território fértil para práticas pedagógicas que integram formação política, qualificação profissional e desenvolvimento comunitário. Atendendo a uma população diversa — composta por jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência, trabalhadores urbanos e rurais — a EJA exige abordagens pedagógicas contextualizadas, plurais e respeitosas das vivências de seus sujeitos. Ainda que enfrente sérias limitações estruturais e simbólicas, a escola de EJA afirma-se como espaço de pertencimento, escuta e transformação.

Apesar dos avanços conquistados nas últimas duas décadas, a Educação de

Jovens e Adultos (EJA) ainda ocupa uma posição marginal no conjunto das políticas educacionais. A crescente presença de estudantes com deficiência nesse espaço evidencia desafios urgentes: em muitos casos, sua inserção ocorre não como fruto de uma política de inclusão efetiva, mas como reflexo das limitações da escola regular em acolher e lidar com a diversidade. A ausência de formação específica para as equipes escolares, a escassez de recursos pedagógicos acessíveis e a pressão por resultados acabam tornando a EJA, muitas vezes, um destino forçado — e não uma escolha pedagógica orientada por princípios de equidade.

Esse encaminhamento evidencia um descompasso entre o discurso da inclusão e a realidade excludente que ainda permeia parte do sistema educacional. É fundamental, portanto, afirmar que a presença de estudantes com deficiência na EJA não deve ser encarada como um problema, mas como uma oportunidade para repensar e construir práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. Isso demanda investimentos contínuos na formação de profissionais da educação, adaptação curricular, garantia de recursos de acessibilidade e, sobretudo, o respeito aos tempos, as trajetórias e aos saberes de cada sujeito. Reafirmar a EJA como uma política pública estruturante — e não como uma medida compensatória — é reconhecer o papel central da educação na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

A história da EJA é atravessada por processos de exclusão, mas também por lutas e resistências pela garantia de um direito. Reconhecer sua especificidade é passo fundamental para a construção de políticas públicas justas, que levem em conta as condições concretas de vida e trabalho de seus estudantes.

Por fim, o compromisso com a inclusão é um princípio fundamental e inegociável da Educação de Jovens e Adultos - EJA, orientando práticas pedagógicas e políticas públicas voltadas para a garantia do direito à educação a todos, especialmente aos que historicamente foram excluídos da escola. A EJA deve acolher a diversidade presente em seu público, como os/as pessoas com deficiência, populações negras, indígenas, quilombolas, pessoas em situação de vulnerabilidade social, privadas de liberdade, do campo, das periferias urbanas e das comunidades tradicionais. Mais do que permitir o acesso, a inclusão na EJA exige a construção de ambientes educativos que respeitem as diferenças, valorizem os saberes trazidos pelos estudantes e promovam trajetórias escolares com equidade e dignidade. Isso implica também a adoção de metodologias adequadas, formação docente contínua e políticas intersetoriais que rompam barreiras estruturais e garantam efetivamente a permanência e a aprendizagem de todos e todas. Afinal, como afirma Paulo Freire (2005, p.84), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”

Referências

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Acrescenta o § 3º ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para prever a obrigatoriedade do ensino dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 nov. 2009.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. *Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013*. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 ago. 2013.
- CARRANO, Paulo. Juventude e educação de jovens e adultos: um campo em construção. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Educação de jovens e adultos: múltiplos olhares*. São Paulo: Ação Educativa, 2000.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como direito público subjetivo: do discurso à efetivação. In: RIBEIRO, Vera Masagão; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. São Paulo: Ação Educativa, 2008.
- DI PIERRO, Maria Clara; JÓIA, Jacira; MASAGÃO, Graziela. *Educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas*. São Paulo: Ação Educativa, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GUEDES, Simone. *Cultura escolar e escolarização de operários*. São Gonçalo: UFF, 1997.
- GARDOU, Charles. *As pessoas com deficiência e a sociedade: o que nos ensinam as diferenças*. Tradução de Sandra Sayão. Curitiba: CRV, 2018.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)*. Brasília: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: abr. 2025.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica – Resumo Técnico*. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/>. Acesso em: abr. 2025.
- KASSAR, Mônica. Políticas de educação inclusiva e o direito à diferença. In: JANUZZI, Gilberta; LIMA, Eliana M. L. (Orgs.). *Educação e inclusão: perspectivas e práticas*. Campinas: Papirus, 2020.
- LEITE, Lília; CAMPOS, Rosana. Invisibilidades múltiplas: a deficiência na EJA. In: OLIVEIRA, Marcia A. B.; MENDES, Enicéia G. (Orgs.). *Educação inclusiva e ensino médio: desafios e possibilidades*. São Carlos: Edufscar, 2018.
- LOCKMANN, Kamila; REBELO, Andressa Santos. Entrevista com a Professora Mônica de Carvalho Magalhães Kassar: políticas de educação especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.

29, e0229, p. 219-228, 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/pt/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: abr. 2025.

REDIG, Marcelo. Plano Individualizado de Transição: política pública para jovens com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 55-72, 2024.

SOARES, M. B. A alfabetização de jovens e adultos. In: SOARES, L. *A alfabetização de jovens e adultos*. São Paulo: Global, 2001.

TORRES, Rosa María. Educação de jovens e adultos na América Latina e no Caribe: da negação à legitimação de um direito. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 5-21, jan./abr. 1999.

UNESCO. *Relatório Global de Monitoramento da Educação 2022*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2022. Disponível em: <https://www.unesco.org>. Acesso em: abr. 2025.

Entrevista

Diana Margarita Abello Camacho é uma psicóloga e educadora colombiana com ampla formação acadêmica e experiência profissional. Obteve seu título de psicóloga na Universidade Santo Tomás de Aquino, em Bogotá, e possui uma especialização em Pedagogia e um mestrado em Educação pela Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia. Em 2020, completou seu doutorado em Psicologia pela Universidade Autônoma de Madrid, com a tese intitulada “Entorno instruccional, autorregulação e motivação na Educação Superior”. Atualmente, Diana é professora na Universidade Pedagógica Nacional, onde ensina na Licenciatura em Educação com Ênfase em Educação Especial, focada em talentos e capacidades excepcionais. Ela também atua como coordenadora do Projeto Manos y Pensamiento, dedicado à inclusão de pessoas surdas no contexto educacional. Além de suas atividades acadêmicas e de pesquisa, é membro do Grupo de Estilos Cognitivos, dedicado ao estudo dos estilos cognitivos e sua relação com a aprendizagem e o contexto educacional. Diana Abello compartilha sua experiência trabalhando com pessoas surdas, particularmente no ensino superior. Começou neste campo por seu interesse na parte cognitiva da educação, mas seu encontro direto com a comunidade surda ocorreu em 2017, quando começou a trabalhar na universidade.

Maria Carmen Euler Torres foi professora do Ensino Básico por 20 anos e é psicóloga e professora de Psicologia da Educação no Instituto Nacional de Educação de Surdos. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (1998), mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2002) e doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2009). Atualmente, é professora de Psicologia e Educação e Concepções sobre a infância no Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU/INES). Lidera o grupo de pesquisa “Criança surda: cultura e linguagem”, com a linha de pesquisa: A importância do jogo no desenvolvimento da criança surda. Também é coordenadora do grupo de extensão: Legendas e acessibilidade, do DESU/INES e encontra-se realizando seu estudo pós-doutoral com a pesquisa sobre a brincadeira como linguagem primordial da criança surda.

Manos y pensamiento: experiência colombiana na educação superior de surdos

Prof.^a Maria Carmen Torres: Como você começou sua trajetória com os surdos?



Prof.^a Diana Abello: Sou psicóloga e comecei a trabalhar na área de educação. Meu interesse é muito na parte cognitiva. E por isso terminei trabalhando na Universidade Pedagógica. A Universidade Pedagógica é uma universidade única, apenas forma professores em 20 áreas diferentes, mas sempre professores. Lá, fiz a especialização em Pedagogia. Comecei a fazer o mestrado em Educação e inicialmente trabalhei com a Licenciatura em Educação Especial, com uma população de talentos e capacidades excepcionais. Essa era a minha linha de trabalho, a área de especialização onde eu trabalhava. Na minha vida, nunca tinha visto uma pessoa surda. A primeira pessoa surda que conheci realmente foi quando entrei para trabalhar na Universidade Pedagógica em 2017. E acredito que, como a maioria dos ouvintes, vi a língua de sinais e pensei: Eu quero aprender... Fiquei duas aulas apenas, porque percebi que é muito difícil! Passaram-se alguns anos até que, no projeto Manos y Pensamiento, me convidaram para dar uma aula para estudantes surdos. É importante dizer que a universidade tem um semestre chamado semestre zero.

Prof.^a Maria Carmen Torres: Semestre zero...? O que é isso?

Prof.^a Diana Abello: O semestre zero é um semestre de adaptação à vida universitária. Então, no caso da universidade, os estudantes surdos não entram diretamente em um curso. Eles precisam passar pelo semestre zero, que é um semestre exclusivo para estudantes surdos. E neste semestre, eles devem passar por cinco matérias. São elas: fortalecimento da Língua de Sinais, espanhol lecto-escrito, introdução à pedagogia, orientação vocacional e a matéria que comecei a dar, que era desenvolvimento do pensamento lógico em ambiente informático.

Prof.^a Maria Carmen Torres: E como eles chegam nesse semestre zero? Existe alguma prova?

Prof.^a Diana Abello: Eles devem se inscrever neste semestre zero e normalmente fazemos um processo de seleção. Nem todos passam. Fazemos duas provas, uma de espanhol e uma de língua de sinais no nível acadêmico universitário. Eu diria que cerca de 20% dos que se apresentam não passam.

Prof.^a Maria Carmen Torres: Por causa da língua espanhola?

Prof.^a Diana Abello: Realmente mais por causa da língua de sinais. Com o espanhol, somos um pouco mais flexíveis. Mas todo o programa, todo o processo que temos na Universidade Pedagógica, é pensado para estudantes surdos sinalizantes. Então, se você não tem língua de sinais, nada do que estou oferecendo aqui funciona. Eles vêm com níveis de língua de sinais muito baixos, o que serve

para interação, mas não para a língua acadêmica. Níveis de atenção muito baixos. Por exemplo, ver um vídeo em língua de sinais. Eles não sabem, se cansam. Mas a prova de língua de sinais, especificamente, é um vídeo com uma narração acadêmica sobre um tema simples, e sobre isso precisamos conversar. Às vezes, percebemos que não há compreensão do vídeo, o que é algo básico. E não é o mesmo entender a língua de sinais com o interlocutor à sua frente.

Prof.^a Maria Carmen Torres: É mais fácil, como em uma conversa...

Prof.^a Diana Abello: Sim, eu posso ajustar, mas quando vejo em vídeo preciso fazer uma série de ajustes. Então, a maioria realmente não passa por isso. Além disso, agora estamos recebendo muitos jovens com deficiência intelectual associada.

Prof.^a Maria Carmen Torres: O espanhol também é um problema...

Prof.^a Diana Abello: Sim, no nosso caso, os jovens que chegam têm um espanhol ruim, mas precisam tê-lo, né? Digamos que podem cometer erros de sintaxe, mas precisam escrever um texto curto. Essa é uma prova que fazemos. Temos uma prova de múltipla escolha para compreensão e leitura. Essa prova tem duas partes: uma parte que é atribuída e eu produzo em espanhol, e outra parte de compreensão escrita. Digamos que, em termos de dados, os níveis de espanhol que tinham há 20 anos eram melhores.

Prof.^a Maria Carmen Torres: Parece um fenômeno mundial.

Prof.^a Diana Abello: Sim, é bastante preocupante, muito preocupante. E o nível de língua de sinais é realmente muito baixo. Acho que isso se deve a um fenômeno com o qual temos trabalhado, com o INSOR. É que se tem interpretado mal o conceito de inclusão. Inclusão não significa que o surdo esteja com os ouvintes, mas que a proposta bilíngue e bicultural em termos de inclusão é dar a cada um o que cada um precisa. E isso significa, para a pessoa surda, poder compartilhar com pares linguísticos para construir a língua. Então, sabemos que uma primeira língua forte me dá uma segunda língua forte.

Prof.^a Maria Carmen Torres: Mas isso precisa ser feito no ensino básico, porque quando chegam à faculdade, não dá para fazer essa compensação.

Prof.^a Diana Abello: Já é tarde demais ou não dá para fazer muita coisa. Agora, por exemplo, eu tenho um aluno de mestrado e doutorado que trabalha na escola Isabel Segunda, que é uma das escolas com estudantes surdos. Eles têm atualmente 65 estudantes surdos lá e ele é ouvinte, é professor bilíngue, foi nos-

so intérprete aqui, é licenciado em Educação Infantil e Psicopedagogia. É justamente o que estamos fazendo com ele é contribuir um pouco para a criação do currículo para a formação em língua de sinais.

Prof.^a Maria Carmen Torres: Para o Ensino Básico.

Prof.^a Diana Abello: Sim, mas o que temos é muito incipiente, ou seja, o que os estudantes recebem de língua de sinais. Mas eles não aprendem as características da sua própria língua. Esse é o maior problema que temos, porque na hora de fazer a transferência, não há conhecimento da língua, é meramente pragmático. (...) Eu me interessou em que meu aluno seja capaz de me fazer um discurso organizado em língua de sinais. Se não, não me interessa agora o espanhol.

Prof.^a Maria Carmen Torres: Quais são os cursos da universidade?

Prof.^a Diana Abello: Neste semestre, por exemplo, entraram: Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Educação Infantil, Licenciatura em Educação Especial, Licenciatura em Design Tecnológico.

Prof.^a Maria Carmen Torres: Mas isso já é o projeto Manos y Pensamiento.

Prof.^a Diana Abello: Sim, eles já entram nos cursos regulares.

Prof.^a Maria Carmen Torres: Regulares, junto com os ouvintes.

Prof.^a Diana Abello: Junto com os ouvintes, fazemos acompanhamento.

Prof.^a Maria Carmen Torres: Mas há intérprete de Língua de Sinais com os estudantes, certo?

Prof.^a Diana Abello: Sim, fornecemos, como universidade, através do projeto, serviço de Interpretação. Então, eu coordeno o projeto e sou responsável por todos os intérpretes da universidade neste momento. Para te dar dados, temos 56 docentes surdos formados em 14 licenciaturas diferentes. Neste momento, temos 27 estudantes surdos na universidade, distribuídos em nove cursos diferentes. A maioria está em Educação Física. Depois vem Educação Infantil. Depois Educação Especial, e depois em Licenciatura em Artes Visuais, Design Tecnológico, Licenciatura em Biologia, Licenciatura em Artes Cênicas. Esses são os cursos onde nossos estudantes estão.

Prof.^a Maria Carmen Torres: Outras universidades na Colômbia recebem surdos?

Prof.^a Diana Abello: Somos a única universidade que oferece 100% de serviço

de interpretação para os estudantes surdos.

Prof.^a Maria Carmen Torres: E como é a relação da Universidade Pedagógica e seu projeto *Manos y Pensamiento* com o INSOR? Porque o INSOR não tem educação, não tem escola, eles só trabalham com produção de materiais didáticos e com assessoria técnica, certo?

Prof.^a Diana Abello: Eles fornecem assessoria técnica. Realmente, a quem? Para as escolas.

Prof.^a Maria Carmen Torres: Mas qual é a relação com a universidade? INSOR e a universidade?

Prof.^a Diana Abello: O INSOR é o Instituto Nacional para Surdos, que antes tinha escola e agora é apenas um órgão consultivo. Então, eles nos orientam sobre todos os processos da política pública. Sim, toda a política pública está com eles.

Prof.^a Maria Carmen Torres: Entendo...

Prof.^a Diana Abello: Fomos a universidade que começou e fomos o exemplo que eles seguiram. Sim, para poder montar os outros processos de inclusão no ensino superior. (...) Digamos que a norma é do INSOR, e nós a estamos construindo na prática. (...). Eu assumi esse projeto há três anos, porque antes havia outra diretora. Mas desde que eu assumi, meu trabalho tem sido gerar relações interinstitucionais, porque é disso que vivemos e nos construímos, e temos construído pontes com o INSOR muito fortes.

Prof.^a Maria Carmen Torres: Eles, do INSOR, estão fazendo uma assessoria para as escolas que atendem surdos, então eles têm todos os dados...

Prof.^a Diana Abello: Então, existem estatísticas que não temos, porque é o INSOR quem deve fazer isso. Tecnicamente, é com eles que isso deve ser feito. E são eles que devem nos fornecer as estatísticas. (...) Eles devem, teoricamente, regular os processos de interpretação. (...) Sobre os intérpretes da Universidade Pedagógica, eles têm um contrato de prestação de serviços e são contratados por hora, alguns por 40 horas semanais, 30 horas semanais ou 25 horas semanais. 40 horas seria tempo integral e 25 horas seria meio período.

Prof.^a Maria Carmen Torres: Quais são os requisitos para serem intérpretes da universidade?

Prof.^a Diana Abello: Os intérpretes precisam ter treinamento universitário, e

além disso, são certificados para uma série de competências para atender a todas as necessidades do projeto. Eles também fazem parte de uma equipe de apoio que compõe o projeto Manos y Pensamiento.(...)

Prof.^a Maria Carmen Torres: Como garantir a qualidade da interpretação na graduação quando os intérpretes que não conhecem os conteúdos das disciplinas?

Prof.^a Diana Abello: É um problema porque, em teoria, não deveria ter um intérprete de ensino secundário trabalhando na graduação. Esta é a realidade que temos. A maioria dos intérpretes vêm de igrejas, a maioria são Testemunhas de Jeová ou filhos de pais surdos. Tecnicamente, nós não formamos intérpretes, mas sim preparamos intérpretes. (...) Temos três níveis de língua de sinais e eu posso optar por fazer o 4º nível e fazer técnicas de interpretação 1 e técnicas de interpretação 2. Existem quatro níveis de língua de sinais que podem ser feitos como matérias eletivas. Também temos no momento monitorias, que são oferecidas aos estudantes como monitorias de tipo acadêmico. (...) Temos um “semeadouro” de língua de sinais, que está aberto a toda a comunidade ouvinte. Tentamos envolver os surdos. (...) No ano passado, por exemplo, foi enviado o primeiro projeto em que um professor surdo foi coinvestigador. Então, já temos professores surdos como coinvestigadores. Este ano também temos um projeto com uma professora surda como pesquisadora.

Prof.^a Maria Carmen Torres: Mas há professores surdos na faculdade?

Prof.^a Diana Abello: Temos quatro professores surdos na faculdade, três são de tempo integral, ou seja, têm trabalho acadêmico e administrativo. Dois deles, neste momento, têm aulas com ouvintes que não têm nada a ver com língua de sinais. Uma delas está lecionando uma disciplina de educação especial sobre surdos, que se chama “subjetividades, contextos e educação de pessoas surdas”, que é onde se ensina quem é a pessoa surda. O outro leciona uma matéria de educação, jogo e movimento. E a outra professora está vinculada à Licenciatura em Educação Infantil, porque ela é educadora infantil. Por exemplo, ela vai dar aula de língua de sinais para as crianças da escola que é o jardim de infância da universidade, onde vão os filhos dos estudantes e professores.

Prof.^a Maria Carmen Torres: Então há uma escola de educação infantil dentro da universidade para a comunidade?

Prof.^a Diana Abello: Sim, há. Mas, neste momento, não há crianças surdas.

Prof.^a Maria Carmen Torres: Uma última pergunta. O que fazem com os estudantes que têm dificuldades com a língua espanhola para escrever, pois 20% dos alunos do semestre zero não entram por causa da língua de sinais? E quanto à língua espanhola?

Prof.^a Diana Abello: No semestre zero, mais ou menos 60% passam, e os outros 40% ficam para trás. E aí sim, os que ficam, ficam por causa do espanhol. Primeiro, os estudantes surdos têm que cursar obrigatoriamente dez disciplinas ao longo da graduação, quatro níveis de reforço de língua de sinais. Então, trabalha-se basicamente quatro semestres de espanhol leitura-escrita para surdos - quatro níveis que se alternam. Um semestre é reforço de língua de sinais, o outro é espanhol, e assim por diante. E mais dois níveis de pedagogia para surdos. Tudo relacionado aos modelos de atendimento para surdos. História das pessoas surdas. Essas dez matérias são ministradas pelos professores de “Manos y Pensamiento”, são exclusivas para os alunos surdos e têm a intenção de fortalecer suas duas línguas, a intenção de que todos os semestres tenhamos uma aula onde possamos acolher todos os alunos, ver como estão e saber o que fazem.

Prof.^a Maria Carmen Torres: Um encontro semanal com eles?

Prof.^a Diana Abello: Um encontro semanal onde conversamos. (...) Estamos trabalhando um modelo de formação por tarefas. Digamos que partimos de uma premissa, e é que não somos uma escola de língua. Eles não vêm aprender espanhol. Então, isso é educação superior. Não me interessa que se apresentem, que falem de si, mas, eu preciso que escrevam uma redação, que façam uma tabela comparativa. Estamos trabalhando com enfoque por tarefas. Então, há uma tarefa grande geradora no semestre que eles têm que fazer e essa tarefa está vinculada por semestres de acordo com as necessidades das licenciaturas. Por exemplo, trabalhamos com redação, tabela comparativa, diário de campo, planejamento pedagógico. Estamos focados nas tarefas que eles têm que fazer para organizar processos. E, no ano passado, também mudamos porque antes quem trabalhava com eles era uma pessoa ouvinte. Agora, está entrando uma pessoa surda. Ambas as aulas de língua são trabalhadas de forma colegiada, um surdo e um ouvinte.

Prof.^a Maria Carmen Torres: Em língua de sinais e língua espanhola...

Prof.^a Diana Abello: Em língua de sinais, sobretudo, porque não têm domínio da língua em termos de todos os seus componentes. Essa é a realidade que temos com as pessoas surdas. (...) Neste momento, temos seis grupos de língua de sinais, a matéria eletiva mais requisitada de toda a universidade, língua de sinais.

Então, os professores entram em pares. Neste momento, digamos que você tem duas horas como ouvinte, duas horas como surdo. Mas a ideia é que entrem de forma colegiada. Por que entram em pares? Porque partimos da premissa de que a pessoa surda profunda não pensa em espanhol. (...) Então, se não tenho um reconhecimento fonético da língua, não vou conseguir passar para o próximo nível. Nesse caso, o que basicamente está fazendo a pessoa surda é um processo constante de decodificação e codificação, que é o nível básico que temos de entrada para a escrita e leitura. Uma pessoa surda lê e escreve como uma criança entre sete e dez anos. E não é porque sejam incapazes nem porque seu nível cognitivo não seja suficiente, mas porque o precursor necessário para poder passar da decodificação e alcançar um processo de automação para compreender está bloqueado porque se requer a parte auditiva. (...)

Prof.^a Maria Carmen Torres: O mais importante é saber quais são as ferramentas cognitivas para aprender espanhol, certo?

Prof.^a Diana Abello: Sim. Tenho um grupo de alunos de graduação montando seu trabalho de conclusão de curso, que é identificar quais são as estratégias cognitivas e as ferramentas que os estudantes surdos utilizam para produzir textos acadêmicos. Vamos ser honestos, eu não tenho ideia. Eu quero saber, eu também quero saber. A presunção que temos na maioria dos casos é que eles têm alguém em casa que os ajuda com o trabalho. Mas quando o surdo realmente se vê diante de escrever, ele tem esse desafio. Ele precisa passar por um processo metacognitivo para estar consciente de como escreve. (...) Como aprendem, quais são as ferramentas cognitivas, as estratégias... A minha loucura é entender o surdo, como ele entende, como ele pensa, como ele dá significado. Eu quero saber como ele sonha... Bem, e para responder sua pergunta sobre o espanhol, a nossa norma reconhece a língua de sinais como a primeira língua. Sim, mas isso não significa que ele não precise escrever.

Prof.^a Maria Carmen Torres: Alguns dizem que não precisam escrever porque a língua de sinais é a L1...

Prof.^a Diana Abello: Essa tem sido a disputa, e acho que é a razão pela qual tem sido tão difícil que eles realmente melhorem seus processos de escrita.

Prof.^a Maria Carmen Torres: Mas no mundo, eles precisam dessas ferramentas de escrita, de saber escrever para estar no mundo.

Prof.^a Diana Abello: O dia em que existir a “surdolândia”, sim, eles podem ficar sem escrever. O grande problema que eles têm tido no trabalho é o fato de não es-

creverem com fluência e nossa educação é muito mediada por relatórios, registros, planejamento, e eles precisam fazer isso, precisam e não eles não tem como fazer isso em língua de sinais. (...) Então, é aí que colocamos o foco em que você seja capaz de estruturar seu pensamento de forma articulada, para colocá-lo em ordem. Para nós, o texto visual que está contemplado é o homólogo ao texto escrito, o texto visual, que pode ser um vídeo com certas características que temos normatizado. Você, como aluno, não pode me entregar um trabalho feito na praia, né? Então, o texto visual, assim como você me entrega uma folha com fundo branco, deve ser bem estruturado. Bem, você me entrega em língua de sinais. E se eu não entendo a língua de sinais, o que faço? Então, é por isso que eles têm o apoio do intérprete, e a preocupação com essa escrita e aí está a grande disputa para nós.

Prof.^a Maria Carmen Torres: Sim, acho que essa discussão é longa... Poderíamos falar mais, mas acho que é tudo por hoje. Muito obrigada pela entrevista.

Prof.^a Diana Abello: Eu que agradeço.

Até a Arqueiro 48!

Encerramos esta página, mas não a caminhada!

Ao final desta edição da Revista Arqueiro nº47, celebramos as muitas mãos, trajetórias e ideias que compuseram este mosaico de saberes em movimento. Cada colaboração registrada aqui revela a força de sujeitos que constroem, diariamente, espaços de educação mais inclusivos, visuais, acessíveis e comprometidos com a diversidade humana.

Este número se dedicou a apontar caminhos, propor diálogos e reunir experiências que traduzem a potência da Educação de Jovens e Adultos Surdos. Linguagens, encontros e práticas se entrelaçaram em páginas que não apenas informam, mas iluminam possibilidades e provocam reflexões.

Se você chegou até aqui, saiba que sua presença dá sentido à existência desta publicação. Que esta leitura tenha ressoado em sua mente, tocado suas ideias, despertado novos olhares e, quem sabe, inspirado ações que ainda virão.

A Arqueiro se despede, por ora, com a certeza de que conhecimento acessível e respeito às diferenças são pilares para uma educação verdadeiramente transformadora. Sigamos juntos, aprendendo, compartilhando e imaginando futuros!

Comissão Executiva da Revista Arqueiro:

Aline Xavier, Felipe Gonçalves Figueira, Luciane Cruz Silveira, Raquel Batista dos Santos,
Ronaldo Gonçalves de Oliveira

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Comissão Editorial

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



Aula de linguagem das classes adiantadas
Década de 30 - INES

REALIZAÇÃO:

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Ministério da Educação

