

Saberes específicos em atenção a estudantes diversos

VOL. 2

Katiene Symone de Brito Pessoa
Luzia Guacira dos Santos Silva
(Orgs.)

Saberes específicos em atenção a estudantes diversos

VOL. 2





GOVERNO FEDERAL

PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
Camilo Santana

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO,
DIVERSIDADE E INCLUSÃO - SECADI
Zara Figueiredo

DIRETORIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA
- DIPEPI
Francisco Alexandre Dourado
Mapurunga

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO
GRANDE DO NORTE/UFRN

REITOR
José Daniel Diniz Melo

VICE-REITOR
Henio Ferreira de Miranda

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO - PROEX
Graco Aurélio Câmara de Melo Viana

PRÓ-REITOR DE PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
Rubens Maribondo do Nascimento

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA - SEDIS
Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo

SECRETARIA DE INCLUSÃO E
ACESSIBILIDADE - SIA
Maria Aparecida Dias
Symone Fernandes de Melo

CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
Cynara Teixeira Ribeiro

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE
FORMAÇÃO CONTINUADA - PROFOCO
Kilza Fernanda Moreira de Viveiros

COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE
APERFEIÇOAMENTO DA REDE RENAFOR
Katiene Symone de Brito Pessoa

EDIÇÃO 2014
Atendimento Educacional
Especializado na Perspectiva da
Educação Inclusiva

EDIÇÃO 2022
Educação Especial no Contexto
da Escola Inclusiva: O Serviço
do Atendimento Educacional
Especializado em Foco

EDIÇÃO 2023
Educação Especial/Inclusiva na
Educação Básica

EDIÇÃO 2024
Educação Especial, Inclusão e
Aprendizagens na escola comum:
acessibilidade na perspectiva do
desenho universal

AUDIODESCRIÇÃO DAS IMAGENS
Cláudia Rosana Kranz
(Versão 2012)

Cinthia Danielle do Nascimento Lucas
(Versão 2012)

Jane Cleide Bispo dos Santos Silva
(Versão 2024)

AUDIODESCRIPTOR CONSULTOR
Sidney Soares Trindade

ACESSIBILIDADE DIGITAL
Juliana Pinheiro Magro

REVISÃO LÍNGUA PORTUGUESA E
A.B.N.T.
Felipe Franklin Medeiros Ribeiro



Saberes específicos em atenção a estudantes diversos

VOL. 2

Katiene Symone de Brito Pessoa
Luzia Guacira dos Santos Silva
(Orgs.)

 editora
CAULE DE PAPIRO®

Natal, 2024





©2024. Katiene Symone de Brito Pessoa e Luzia Guacira dos Santos Silva (orgs.). Reservam-se os direitos e responsabilidades do conteúdo desta edição aos autores. A reprodução de pequenos trechos desta publicação pode ser realizada por qualquer meio, sem a prévia autorização dos autores, desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei n. 9610/1998) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal. Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Lei N° 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

PROJETO GRÁFICO E
DIAGRAMAÇÃO

Caule de Papiro

Catálogo da Publicação na Fonte.
Bibliotecária/Documentarista:
Rosa Milena dos Santos - CRB 15/847

P475s Pessoa, Katiene Symone de Brito.

Saberes específicos em atenção a estudantes diversos [recurso eletrônico] / Katiene Symone de Brito Pessoa; Luzia Guacira dos Santos Silva (Orgs.). – Natal: Caule de Papiro, 2024.

2 v. 513 p. : il.

ISBN - 978-65-5477-090-3 (LIVRO VIRTUAL)

1. Formação de professores. 2. Educação inclusiva. 3. Educação. I. Silva, Luzia Guacira dos Santos. II. Título.

CDU 377.8

Caule de Papiro gráfica e editora
Rua Serra do Mel, 7989, Cidade Satélite
Pitimbu | 59.068-170 | Natal/RN | Brasil
Telefone: 84 3218 4626
www.cauledepapiro.com.br



Agradecimentos

À Terezinha Pereira da Rocha e Hiram de Aquino Bayer, pela ética, compromisso, responsabilidade e resiliência com que integraram a equipe/2023 da Comissão responsável pela organização e desenvolvimento do Curso Educação Especial no Contexto da Escola Inclusiva: O Serviço do Atendimento Educacional Especializado em Foco;

Aos formadores e formadoras, que com os seus conhecimentos contribuíram para qualificar o curso;

Às tutoras, com sua atuação cuidadosa, por manterem os cursistas motivados à concluírem o curso;

À equipe da SEDIS pelo suporte e apoio no ambiente virtual de aprendizagem.



Sumário

Apresentação	10
--------------------	----

Apresentação da versão acessível para pessoas com deficiência visual	13
--	----

Cláudia Rosana Kranz

MÓDULO DIDÁTICO 1

JOGOS E ATIVIDADES RECREATIVAS ADAPTADAS	16
---	-----------

Jonas Moraes Sobrinho

UNIDADE I - 1º MOMENTO.....	20
Jogos e atividades recreativas adaptadas: aspectos conceituais e considerações gerais	20
UNIDADE I - 2º MOMENTO	39
UNIDADE II - 1º MOMENTO	51
Organização dos Jogos e Recreação na escola	51

MÓDULO DIDÁTICO 2

INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM SURDEZ E ENSURDECIDOS.....	60
--	-----------

Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva

Ronny Diogenes de Menezes

UNIDADE I - 1º MOMENTO.....	64
Aspectos conceituais e metodológicos: conhecendo a surdidade	64
UNIDADE I - 2º MOMENTO	83
UNIDADE II - 1º MOMENTO	102
A singularidade do processo de aprendizagem dos alunos surdos numa proposta inclusiva	102
UNIDADE II - 2º MOMENTO	111



MÓDULO DIDÁTICO 3

FALANDO COM AS MÃOS! LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – NÍVEL A1..... 140

Francisca Katarina Medeiros de Oliveira

Luzia Guacira dos Santos Silva

UNIDADE I - 1º MOMENTO 143

Língua Brasileira de Sinais: do que estamos falando?..... 143

UNIDADE I - 2º MOMENTO 164

UNIDADE II - 1º MOMENTO 173

Prática em Língua Brasileira de Sinais: do sinal à conversação 173

UNIDADE II - 2º MOMENTO 230

MÓDULO DIDÁTICO 4

INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM CEGUEIRA E BAIXA VISÃO..... 243

Luzia Guacira dos Santos Silva

Jefferson Fernandes Alves

Rubem Varela de Oliveira

UNIDADE I – 1º MOMENTO 246

A deficiência visual em foco: aspectos históricos, conceituais e legais..... 246

UNIDADE I - 2º MOMENTO 259

UNIDADE II – 1º MOMENTO 287

Saberes e fazeres pedagógicos voltados, também, ao ensino escolar de estudantes com deficiência visual: uma perspectiva colaborativa 287

UNIDADE II – 2º MOMENTO 300

MÓDULO DIDÁTICO 5

A TECNOLOGIA ASSISTIVA NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA 329

Débora Regina de Paula Nunes

Cláudia Rosana Kranz

UNIDADE I - 1º MOMENTO 332

Tecnologia Assistiva e Desenho Universal 332

UNIDADE I - 2º MOMENTO 395

Desenho Universal 395



UNIDADE II - 1º MOMENTO	406
Utilizando a tecnologia assistiva em sala de aula.....	406
UNIDADE II - 2º MOMENTO	415
Desenho Universal na Escola: colocando as ideias em prática.....	415

MÓDULO DIDÁTICO 6

INTRODUÇÃO À AUDIODESCRIÇÃO 428

Thiago de Lima Torreão Cerejeira

Katyuscia Maria da Silva

UNIDADE I - 1º MOMENTO.....	429
Conceitos e diretrizes gerais sobre audiodescrição	429
UNIDADE II - 1º MOMENTO	442
Como se faz audiodescrição?	442
UNIDADE III - 1º MOMENTO	452
Audiodescrição de imagens estáticas	452
UNIDADE IV - 1º MOMENTO	460
Audiodescrição de cards e materiais de divulgação em redes sociais.....	460
UNIDADE V - 1º MOMENTO	479
Audiodescrição de imagens dinâmicas	479
UNIDADE VI - 1º MOMENTO	487
Audiodescrição de eventos presenciais e virtuais	487
Sobre os autores de cada módulo	501



Apresentação

Caro professor, Cara Professora!

Este livro, “Saberes específicos em atenção a estudantes diversos” faz parte de uma coletânea de três volumes: um com artigos e relatos de experiências de professores formadores e cursistas e, dois, com módulos didáticos aplicados no Curso de Aperfeiçoamento intitulado: *Educação Especial no Contexto da Escola Inclusiva: O Serviço do Atendimento Educacional Especializado em Foco*, financiado pelo Ministério da Educação e realizado em 2023, com carga horária de 180h, na modalidade à distância, para professores da rede pública de ensino do estado do Rio Grande do Norte.

Originalmente, a maioria dos módulos foi produzida por professores e pesquisadores ligados à Linha de Pesquisa Educação e Inclusão em contextos educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com financiamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC, para fins do curso *Formação de professores do Ensino Fundamental em uma perspectiva inclusiva: deficiências, transtornos globais do desenvolvimento*, aplicado no período de 2011 a 2015. Outros, foram elaborados para serem aplicados nessa edição 2023/2024.

Considerando o impacto positivo no processo formativo dos professores e professoras que participaram desde a primeira versão



do curso para o qual os módulos foram produzidos, ao destacarem o *‘conteúdo presente nos módulos e a mediação didática proposta como facilitadores de ações pedagógicas inclusivas nas escolas’*, optamos por republicá-los em formato digital e acessível para servirem, também, de referência básica ao Curso aplicado em 2023. Antes, porém, de servirem ao intento e comporem essa coletânea, os módulos foram revisados e atualizados por seus autores.

Este livro, portanto, está composto pelos módulos didáticos: *Jogos e atividades recreativas adaptadas; Inclusão escolar de alunos surdos e ensurdecidos; Falando com as Mãos! Língua Brasileira de Sinais – Nível A1; Inclusão escolar de alunos com cegueira e baixa visão; A Tecnologia Assistiva na promoção da educação inclusiva de alunos com deficiências e transtorno do espectro autista; Introdução à audiodescrição*, cada um correspondendo a 20 horas/aula, distribuídas em 02 encontros presenciais de 08 horas/aula, cada, e contemplando, também, 04 horas de atividades não presenciais, totalizando 80 horas/aula.

As atividades propostas oferecem conteúdos que o auxiliarão na reflexão das temáticas: fundamentos históricos, políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas referentes ao processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência.

Todas as atividades, se utilizadas em cursos presenciais ou à distância, poderão ser orientadas pelo professor formador que tomará como base o roteiro de questões e proposições contidas em cada módulo, bem como a aplicação e o desenvolvimento da metodologia do curso, o material de apoio e as leituras complementares sugeridas.

O processo avaliativo de cada módulo foi pensado para ser pautado em três dimensões articuladas: diagnóstica, formativa e somativa. No que se refere à dimensão diagnóstica, são levantados os conhecimentos prévios referentes ao conteúdo em cada módulo.



A dimensão formativa, por sua vez, ocorre processualmente por meio da sua participação e envolvimento nas atividades propostas no curso, considerando a ampliação e a problematização dos saberes e fazeres da prática docente voltada para o respeito e valorização à diversidade dos alunos, na sala de aula. A dimensão somativa considerará o cumprimento das atividades de sistematização dos conteúdos propostos.

Esperamos que o estudo do material aqui presente contribua não só para a sua reflexão pedagógica, mas, fundamentalmente, para a aplicação de ações que combatam a exclusão escolar e social e promovam um ensino capaz de considerar a todos os estudantes em suas especificidades e possibilidades de participação e aprendizado.

Um ótimo estudo!



Apresentação da versão acessível para pessoas com deficiência visual

Cláudia Rosana Kranz

Para a realização do Curso *Formação de professores do Ensino Fundamental em uma perspectiva inclusiva: deficiências, transtornos globais do desenvolvimento*, em 2011, na sua primeira edição, foi produzida uma coleção de nove módulos didáticos impressos, subsídios para a realização dos encontros da referida formação.

Em 2012, por ocasião da realização da segunda edição do Curso, contando com o financiamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC, foi produzida uma nova edição dos nove módulos, agora em versão digital acessível para pessoas com deficiência visual, um diferencial relevante de nossa formação.

Para que a versão acessível fosse desenvolvida, foram realizadas as audiodescrições das imagens, tabelas e quadros que integravam os módulos impressos.



O trabalho foi realizado por mim, Cláudia Rosana Kranz, professora pesquisadora do Curso e doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que venho desenvolvendo pesquisas na área da Educação Inclusiva e da Tecnologia Assistiva, e por uma aluna da mesma Universidade, com formação na área da audiodescrição. Segundo Vieira e Lima (2010, p. 3), a audiodescrição

é uma técnica de representação dos elementos-chave presentes numa dada imagem que, ao dialogar com os elementos de um texto verbal, pode ser descrita também de forma verbal para formar uma unidade completa de significação.

Ao transformar imagens em palavras, no presente caso, a audiodescrição possibilita às pessoas cegas ou com baixa visão o acesso a “coisas que antes lhes eram inacessíveis e que, muitas vezes, essas pessoas nem se davam conta que estavam perdendo” (Lima; Ferreira Lima, 2012, s.p.).

Além disso, “a audiodescrição amplia também o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos e disléxicos” (Motta, s.d., p. 1).

A audiodescrição faz parte da área da Tecnologia Assistiva, por ampliar as possibilidades de acesso à comunicação, à informação e à aprendizagem a pessoas com deficiência ou com incapacidades. Constitui-se, portanto, em elemento fundamental à equiparação de oportunidades, afetando a própria constituição da deficiência, a partir do momento em que delinea um contexto de eliminação de barreiras.

A realização deste trabalho foi um desafio. Buscamos seguir a orientação de Lima e Tavares (2010, p. 15-16), traduzindo as imagens com “objetividade, fidelidade, fidedignidade, sempre transmitindo



o conteúdo sem as censurar ou editoriar”, bem como direcionando a imagem a sua significação no e para o texto. Também acreditamos, como Lima e Ferreira Lima (2012), que o trabalho realizado pode ser melhorado, uma vez que a audiodescrição tem, sempre, diferentes possibilidades. Contudo, ousamos publicar esse material como forma de socializar mais uma dessas possibilidades.

Nosso intuito, com esse trabalho, para além da acessibilidade do material didático do Curso Formação de professores do Ensino Fundamental em uma perspectiva inclusiva: deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, é possibilitar que os professores que atuam com alunos com deficiência visual possam ter conhecimento e acesso à audiodescrição para, inclusive, fazerem uso dela em suas aulas.

Esperamos que o material seja mais uma ferramenta no processo de inclusão social de pessoas com deficiência.

Referências

LIMA, F. J. de; FERREIRA LIMA, R. A. Lições basilares para a formação do áudio-descritor empoderativo. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, v. 11. n. 11, out 2012-dez 2012.

LIMA, F. J. de; TAVARES, F. S. S. Subsídios para a construção de um código de conduta do áudio-descritor. **Revista Brasileira de Tradução Visual (RBTv)**, 2010. Disponível em: <http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/>. Acesso em: 10 jun. 2012.

MOTTA, L. M. V. de M. **Audiodescrição - recurso de acessibilidade para a inclusão cultural das pessoas com deficiência visual**. Disponível em: <http://www.vercompalavras.com.br/pdf/artigo-audiodescricao-recurso-de-acessibilidade.pdf>. Acesso em: 06 set. 2012.

VIEIRA, P. A.M.; LIMA, F. J. de. A teoria na prática: áudio-descrição, uma inovação no material didático. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, Recife, volume 2 (2), mar-jun 2010.



MÓDULO DIDÁTICO 1

JOGOS E ATIVIDADES RECREATIVAS ADAPTADAS

JONAS MORAIS SOBRINHO

Unidades de Aprendizagem

1. Olhares sobre o Jogo
2. Organização do jogo e recreação na escola



Palavras do autor

Caro (a) cursista,

Neste módulo, intitulado de **Jogos e atividades recreativas adaptadas**, você é convidado (a) a pensar e propor o Jogo e a Recreação no ambiente escolar, objetivando a participação de todos os alunos, tendo como base os princípios da inclusão educacional. Para tanto, atenderá a (aos):

1) Ementa: Estudo de propostas curriculares na educação física escolar com pessoas com necessidades educacionais específicas (NEE). Reorientação de jogos e atividades recreativas em atenção aos alunos com NEE.

2) Objetivos:

- a) Conhecer o conceito de Jogo, sua classificação e uso pedagógico numa perspectiva inclusiva;
- b) Compreender a recreação e suas possibilidades na proposição de projetos pedagógicos inclusivos;
- c) Conhecer e organizar estratégias na utilização de jogos e recreação para alunos com diferentes tipos de deficiência nos diferentes níveis de ensino (Educação Infantil, Educação Fundamental, Ensino Médio e Ensino de Jovens e adultos);
- d) Vivenciar jogos e atividades recreativas que subsidiem a prática pedagógica do professor.



Os Jogos e atividades recreativas adaptadas propostas neste módulo, constituem-se como uma dimensão fundamental de valorização do movimento e do corpo do estudante com deficiência no universo escolar, situando-o como sujeito de direito conforme a Lei Brasileira de Inclusão dita em seu Artigo 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Brasil, 2015)

Para o alcance dos objetivos, a carga horária total é de 20 horas/aula, distribuídas em 2 encontros presenciais de 8 horas/aula, cada, e 4 horas de atividades não presenciais. Os conteúdos do módulo se encontram divididos em duas unidades, a saber:

Unidade I – Olhares sobre o Jogo

Nesta unidade é contemplada a discussão sobre a compreensão dos principais conceitos e características do jogo, que historicamente possuiu diferentes conotações e usos, apresentando-se, na atualidade, como um potencial promotor da inclusão educacional de alunos com deficiência. Conheceremos alguns aspectos básicos sobre os principais tipos de deficiências e de como devemos proceder no cotidiano escolar.



Unidade II – Organização do jogo e recreação na escola

Na Unidade II trataremos da recreação na escola, como um elemento organizador do jogo, e de como as adequações, em seus programas de ensino, podem promover uma participação ampliada dos alunos da comunidade escolar. Para o nosso interesse específico, iremos enfatizar as estratégias que você, professor, professora, pode utilizar para que os alunos com NEE sejam inseridos no universo do jogo e da recreação nos diferentes níveis de escolaridade. Trataremos, ainda, da organização e planejamento do jogo e da recreação na escola.

Como culminância do módulo, propomos, a partir de uma situação problema, o desafio da organização de um mini evento, ao qual daremos o título: ***Festival Recreativo: Por uma escola sem exclusões!***

A metodologia empregada nos encontros formativos será composta por aulas vivenciais, aulas expositivas dialogadas, exibição de vídeo, leitura de textos pertinentes à temática, trabalhos e discussões em grupo, planejamento e aplicação de um evento recreativo.

A avaliação terá como base a participação nos encontros presenciais, a realização do Plano de Trabalho e a aplicação das atividades propostas para o evento recreativo.



UNIDADE I - 1º MOMENTO

JOGOS E ATIVIDADES RECREATIVAS ADAPTADAS: ASPECTOS CONCEITUAIS E CONSIDERAÇÕES GERAIS

Atividade desencadeadora

a) Olhares sobre o Jogo



Fonte: Pieter_Bruegel the Elder Children's_Games_-_Google_Art_Project.



Descrição da imagem: A imagem mostra uma pintura de Pieter Bruegel, o Velho, chamada “Jogos Infantis”. A pintura retrata uma cena do período Renascentista (1560), de crianças brincando em um espaço ao ar livre, em frente a grandes casas. As crianças estão envolvidas em várias atividades e jogos tradicionais, como brincar de roda, andar de perna de pau, pular corda, entre outros. A cena é rica em detalhes, com muitas crianças espalhadas por toda a área, cada uma participando de diferentes brincadeiras. A pintura é conhecida por capturar a vivacidade e a diversidade dos jogos infantis da época. A obra se encontra no Museu de História da Arte, Viena, Áustria. [Fim da descrição]

Nesta atividade inicial, em duplas ou individualmente, faremos uma apreciação da obra *Jogo Infantil* de Peter Brueghel¹, na qual podemos observar inúmeras representações das manifestações do brincar das crianças do Período Renascentista (1560). Portanto:

- 1) Observe, atentamente, as brincadeiras que você conhece;
- 2) Faça uma lista em seu caderno de registro;
- 3) Elabore um quadro, como o do modelo abaixo;
- 4) Dentre as brincadeiras listadas, escolha três (3) e descreva como são realizadas.
- 5) Socialização, no grande grupo, dos achados na obra e listagem geral das brincadeiras.

ATENÇÃO! É importante percorrer as brincadeiras e identificar aquelas que compõem sua memória do brincar ou que

• • • • •

1 Pieter Bruegel (1525 – 1569), conhecido como Pieter Bruegel “O Velho”, foi um pintor de Brabante, célebre por seus quadros retratando paisagens e cenas do campo. Ele foi o primeiro de uma família de pintores flamengos.



observa no dia-a-dia do brincar das crianças, na escola ou em outros ambientes.

BRINCADEIRA OBSERVADA (NOME)	DESCRIÇÃO (COMO SE BRINCA)

b) Caro (a) professor (a), agora faremos a leitura do texto: **O papel do brincar na cultura contemporânea**, de Adriana Fridmann (s.d), que nos ajudará a ampliar a compreensão do brincar e suas múltiplas possibilidades educacionais. Para tanto, nos dividiremos em 5 grupos, com 10 pessoas, para a leitura integral do texto e resposta às questões do “Para *refletir*”.

No entanto, antes de nos dispersarmos para os grupos, façamos uma leitura compartilhada e musical do poema: **O espaço do brincar**, contido no início do texto.

O papel do brincar na cultura contemporânea

Adriana Friedmann
O ESPAÇO DO BRINCAR

Espaço de brincar
Espaço sagrado
Espaço adequado
Espaço alegre



Espaço tumultuado
Espaço flexível
Espaço grande ou pequeno
Espaço criativo
Espaço caloroso
Espaço moderno e
Espaço antigo
Espaço de lembranças
Espaço de saudades
Espaço de presenças
Espaço de descobertas
Espaço de aprendizagens
Espaço de brincar
Meu espaço
Teu espaço
Nosso espaço.

O espaço traduz a cultura, a linguagem, o tratamento dado ao brincar.

1. Sobre a evolução do brincar - o espaço que o brincar tinha

Brincar sempre foi essencial ao ser humano. E como bem expressou Schiller “Um homem somente brinca quando ele é humano..., e ele somente é humano quando brinca ...”

Mas ao longo do tempo, as formas de brincar, os espaços e tempos de brincar, os objetos de brincar e os brincantes, foram se transformando. Será que evoluímos enquanto seres humanos?: O brincar que nos tornava mais humanos tem sido muito raro.



O brincar é um fenômeno universal que tem atravessado fronteiras e épocas, passando por várias transformações, mas perpetuando-se na sua essência.

Historicamente o homem sempre brincou, através dos diversos povos e culturas e no decorrer da história, sem distinção, nas ruas, praças, feiras, rios, praias, campos. Por mais de 7000 anos em que predominaram a produção de bens rurais, até o final do século XVIII, o brincar constituía uma atividade comum a adultos e crianças. Ainda hoje em várias regiões do mundo onde predominam sociedades rurais, esse brincar coletivo, elemento da cultura, do riso e do folclore, continuam vivos. Nestes contextos, o brincar tem como característica ser sobretudo corporal, socializado e prescindir de objetos e/ou brinquedos.

Com o advento da sociedade industrial no final do século XVIII, início do século XIX, na qual predominava a produção de bens em grande escala, a atividade lúdica modifica-se: ela torna-se segmentada, passa a fazer parte especificamente da vida das crianças; ao mesmo tempo torna-se “pedagógica” entrando dentro da escola com objetivos educacionais. Estes fenômenos são acompanhados do surgimento do brinquedo industrializado, a institucionalização da criança, um movimento da mulher para o mercado de trabalho que, aliado à falta de espaço e segurança nas ruas das grandes cidades, transforma o brincar em uma atividade mais solitária e que acontece em função do apelo ao consumo de brinquedos.

Estamos virando mais uma página da nossa história, adentrando o século XXI, inseridos na sociedade pós-industrial, que se caracteriza pela produção de serviços, informática,



estética, símbolos e valores. Neste contexto globalizado vivenciamos grandes contradições: grandes avanços nas comunicações, uma aceleração descontrolada de informações e descobertas; o aumento da longevidade do ser humano graças aos avanços da medicina; um aumento crescente do desemprego e como consequência mais tempo livre; incremento da violência e uma visível piora na qualidade de vida; crescente poluição de lixo, visual e sonora, o que tem levado a mudanças climáticas.

Há, ao mesmo tempo, uma necessidade e um movimento do ser humano para o resgate das suas raízes mais profundas, das suas razões de ser e existir; uma “fome” de autodesenvolvimento para não sermos devorados pelos incomensuráveis estímulos que o cotidiano nos apresenta.

Todos esses fatores traduzem-se em uma crise de valores. O que é primordial hoje? Na visão de Domenico De Masi, renomado sociólogo italiano, hoje são luxos, não mais os bens materiais, mas o silêncio, o espaço, a autonomia, a segurança social, a criatividade. Precisamos criar um novo modelo baseado no tempo livre. Vivemos uma época caracterizada pela flexibilidade, a emotividade conjugada com a racionalidade, os valores do feminino, a criatividade, a individuação, a estética.

2. O espaço que o brincar perdeu

Muitas são as causas do brincar ter ido perdendo seu espaço físico e temporal:



- O crescimento das cidades, aumento das distâncias, maiores dificuldades de deslocamento e encontros.
- A ausência de espaços públicos voltados para o lazer.
- A criança indo para a escola e ocupada com outras atividades extracurriculares com menos tempo para brincar, ou seja, para ser ela mesma.
- A falta de segurança. - A inserção da mulher no mercado de trabalho e por conseguinte menos tempo junto aos seus filhos.
- O incremento do consumo de brinquedos industrializados (preenchendo (??) tempos, espaços, afetos ?)
- A globalização tende a generalizar e nos leva a perder as especificidades e singularidades de cada comunidade.

3. O espaço que o brincar vem reconquistando na área sociocultural

Além das pesquisas realizadas sobre o brincar voltadas para as áreas da saúde e da educação, surge, por um lado, uma preocupação com o resgate do brincar, nas diferentes regiões do mundo, enquanto patrimônio lúdico-cultural. Esta tendência leva a um movimento de valorização de brincadeiras tradicionais regionais, contextualizadas nas diversas culturas e épocas, afirmando-se o brincar como um fenômeno universal de grande relevância para a caracterização e conhecimento dos grupos sociais e diversidades culturais dos vários povos do mundo.



Por outro lado, inicia-se um debate sobre o uso do tempo livre, e o brincar começa a ocupar posição de destaque. Preocupa, não somente o tempo livre das crianças e a subsequente criação de espaços e tempos para o brincar; como também o tempo livre dos adolescentes, pensando no uso saudável e produtivo das energias que surgem neste período; no tempo livre do adulto, cujo período de ócio vem aumentando, o que gera ansiedade e uma crise de valores; e o tempo livre da terceira idade, já que a longevidade tem aumentado e o mercado de trabalho oferece poucas oportunidades de colocação neste período de vida.

Nossa cultura tem um espírito lúdico por natureza e tem acontecido, sobretudo na última década, um movimento de resgate do espaço de brincar, tanto interno quanto externo. Estudos e pesquisas na área do lúdico, assim como o incremento de cursos, eventos, debates, têm crescido mostrando cada vez mais a importância fundamental que a preservação do espaço tem no desenvolvimento, sobretudo da criança e do jovem. Por que? A existência de espaços de brincar é importante para:

- A socialização e troca entre os brincantes
- O desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e moral das crianças e jovens (inúmeros estudos já o mostraram)
- O estímulo da sua criatividade
- O contato com sua espiritualidade, a sua religião com o invisível, a imaginação, a fantasia
- O despertar e o desenvolvimento dos seus potenciais e habilidades



- Tornar os indivíduos mais humanos
- Resgatar a essência e os valores mais significativos de cada um.

A partir dessa consciência, vou fazer algumas considerações sobre o que tem acontecido no nosso país, sobretudo desde a década de 80 no que se refere ao aumento de espaços e propostas voltadas para o brincar, potenciais multiplicadores:

- *Criação de brinquedotecas em:* centros de juventude, centros culturais, creches e centros de educação infantil, escolas, ônibus itinerantes, hospitais, universidades, consultórios pediátricos e terapêuticos;
- *Espaços em praças, parques e ruas de lazer* - parques temáticos;
- *Espaços lúdicos em comunidades e favelas* - exposições de brinquedos artesanais/populares;
- *Feiras de brinquedos;*
- *Museus de brinquedos;*
- *Exposições itinerantes;*
- *Acampamentos;*
- *Espaços de lazer em condomínios;*
- *Espaço na mídia discutindo e ressaltando a importância do brincar;*
- *Espaço em instituições e nas universidades* - incremento e aumento de estudos, pesquisas, registros, coletâneas e publicações sobre o brincar ; Cursos, seminários, workshops, oficinas e palestras, visando à formação de profissionais especialistas nas áreas de lazer, recreação, educação, saúde mental e turismo



- *Espaço em diversos âmbitos*: educação, terapias, turismo, educação física, arte, movimento, teatro, música, arquitetura, medicina, terapia ocupacional, área cultural;
- *Espaço na Internet*;
- *Espaço no setor empresarial* - movimento dentro das empresas e grupos de trabalho, estimulando a integração entre funcionários e suas famílias em atividades de lazer e recreação;
- *Espaço na indústria de brinquedos* - espaços no terceiro setor;
- *Espaço na área de turismo*;
- *Espaço na legislação* - Novos Parâmetros Curriculares -MEC;
- *Jornadas de jogos e brincadeiras* - malas de brincadeiras;
- *Oficinas de criatividade*: modelagem, tecelagem, bricolagem, pintura, expressão corporal, musicalização, origami, confecção de livros, marcenaria, construção de brinquedos com sucata e outros materiais, confecção de bonecas, entre outros;
- *Contadores de histórias*;
- *Teatro*;
- *Área de informática*;
- *Exposições interativas*.

Pode-se concluir que a preocupação com o uso do tempo livre, e não somente com o trabalho, tem se constituído em uma tendência predominante dos últimos anos, nas diferentes sociedades e culturas e o brincar ocupa um papel de peso nessa área.



4. Sobre o brincar como direito e oportunidade

É dentro desse contexto que o brincar oferece-nos a possibilidade de tornarmo-nos mais humanos, abrindo uma porta para sermos nós mesmos, poder expressar-nos, transformar-nos, curar, aprender, crescer.

O brincar surge como oportunidade para o resgate dos nossos valores mais essenciais enquanto seres humanos; como potencial na cura psíquica e física; como forma de comunicação entre iguais e entre as várias gerações; como instrumento de desenvolvimento e ponte para a aprendizagem; como possibilidade de resgatar o patrimônio lúdico-cultural nos diferentes contextos socioeconômicos.

O brincar como desafio deste novo século no uso do tempo livre; o brincar como possibilidade criativa; como instrumento de inserção em uma sociedade regrada; como possibilidade de conviver com os outros, de me colocar no lugar do outro; de ganhar hoje e perder amanhã; de liderar e ser conduzido; de falar e de ouvir. O brincar como desafio ao trabalho solidário, em equipe, a uma postura mais cooperativa e ecológica; como caminho do conhecimento e descoberta de potenciais ocultos; como caminho para a autonomia, a livre escolha, a transformação e a tomada de decisões.

5. A cultura do brincar e sua inserção nas práticas educacionais

Especificamente na Educação Infantil os Parâmetros Curriculares Nacionais trouxeram uma importantíssima contribuição para a consciência da importância de resgatar



o brincar no cotidiano dos centros de Educação Infantil. Este movimento não é instantâneo e nem garantido pelo fato de existir espaço para discussões, reflexões ou leituras críticas. É necessária a coragem para assumir este brincar como primordial no trabalho junto às crianças de 0 a 6 anos, mas também, que esta postura seja abraçada por toda a equipe escolar, não somente pelo professor de classe. Levanto a seguir percepções gerais do panorama de como realmente o brincar tem sido acolhido e praticado nas várias regiões do nosso país a partir do contato com diversos grupos de educadores em diferentes estados, no período compreendido entre os anos de 2000 até a atualidade.

Têm estados nos quais há um imenso empenho e responsabilidade, sobretudo da direção dos centros de educação infantil, em formar suas equipes, respeitando o momento e a individualidade de cada professor. No contato e conversa com algumas professoras pude sentir a coerência e consciência no trabalho desenvolvido em sala de aula com relação ao brincar. Em alguns centros de educação infantil vi o espelho do que é uma “revolução” em ação: os espaços em via de transformação, as salas, os materiais, os projetos, o entusiasmo da direção da escola, ilustração clara da evolução e a revolução que a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Infantil tinha, entre os professores, técnicos, crianças, espaços, os pais e a comunidade.

Há ainda um bom caminho a ser percorrido no sentido de internalizar os conceitos apresentados no Referencial com relação ao brincar, para, efetivamente, poderem ser não somente transmitidos, mas assumidos pelos professores na



sua prática junto às crianças. Esta é uma década extremamente importante, de transição e mudança de paradigmas e patamares e, apesar de nos depararmos com grupos de um nível excelente, os encontros de formação são uma entre as várias estratégias necessárias para que o brincar se torne uma prática consciente.

É interessante relatar os problemas, necessidades, interesses e potenciais das crianças com relação ao brincar, levantados por alguns dos grupos solicitados:

- PROBLEMAS – de equilíbrio, de concentração e atenção, de aceitar as regras, de discriminação social e racial, de falta de cooperação, de agressividade. Especialistas inadequados; falta de materiais para propiciar o brincar; mobiliário inadequado; falta de profissionais de Educação Física.

- NECESSIDADES – de movimentar-se, de socializar, de brincar de faz de conta, de desenvolver habilidades. Ter noção clara de limites/regras; trabalhar a coordenação motora fina; liberdade; higiene; socialização; cooperação; atividades lúdicas, de recreação, musicais e de faz de conta.

- INTERESSES – Pintura, jogo, TV, vídeo, videogames, jogos de imitação, jogos de competição, brincadeiras livres, histórias, fantoches, ler e escrever. Brincar, música, filmes e passeios.

- POTENCIAIS – de representar, criar, recortar, criar jogos e brincadeiras, ressignificar coisas (jogo simbólico, desenhos).

Preocupações levantadas com relação às crianças e sugestões para trabalhar tais problemas a partir de propostas de atividades lúdicas:



- A respeito da SEXUALIDADE foram colocados casos específicos e as próprias integrantes dos grupos traziam propostas de soluções com atividades de modelagem, expressão corporal, espelho, etc. para canalizar as energias. Foi colocada a importância do educador ter mais conhecimentos sobre sexualidade, conhecer mais a própria sexualidade.

- A respeito da BAIXA AUTOESTIMA foram sugeridas atividades que façam com que a criança se aceite: músicas, brincadeiras, toque, contos, ajudante do dia. Foi enfatizada a importância do elogio, de não expor suas dificuldades, valorizar as produções de cada um, a importância, quando as crianças são discriminadas ou comparadas com outras, de se trabalhar valores, respeito, diferenças, etc.

- A respeito de situações de CONFLITO/BRIGA foram sugeridas discussões em grupo de limites, regras, entre outros e que as situações sejam resolvidas na hora.

- POSTURA DO EDUCADOR frente a situações em que a criança brinca com revólver, espada, etc.: foi proposto por um grupo fazer um diagnóstico inicial, conversando com os pais e trazendo-os como parceiros. Desenvolver um trabalho informativo e de conscientização. Propor brincadeiras que atendam os interesses e necessidades das crianças para descarregar energia. Ouvir a criança.

Alguns grupos apontaram suas dificuldades para se abrir para o brincar, do fato de não terem espaço, nem materiais, mas mostrando também habilidades, gosto pelo trabalho, criatividade, afeto e procura de instrumentos e metodologias de apoio.



O que mais me chamou a atenção nas visitas a algumas escolas, foi a preocupação de envolver a comunidade e os pais, nas propostas, tornando-os, assim, corresponsáveis pelo cuidado com o espaço físico e envolvidos com as diversas propostas. A outra particularidade foi a proposta dos “espaços alternativos”, salas que servem para desenvolver atividades paralelas, sobretudo porque as turmas são muito grandes (40 a 50 crianças). Enquanto uma metade desenvolve trabalhos dentro da sala de aula, o restante do grupo apropria-se do espaço alternativo, onde desenvolvem atividades mais livres: brinquedoteca, leitura, vídeos, música, etc. Existem propostas de brinquedotecas em várias escolas, assim como o incentivo e valorização das riquezas locais que aparecem sobretudo nos brinquedos artesanais e brincadeiras tipicamente regionais.

Pontos levantados por algumas formadoras: o brincar está deturpado; o professor não tem consciência do seu papel e da sua postura; há dúvidas quanto às brincadeiras livres ou brincadeiras direcionadas, como observar e ouvir sem interferir, aos objetivos do brincar e necessidade do próprio adulto aprender a brincar. É preocupante observar que aparecem ainda muitas dúvidas básicas conceituais em grupos de formadores e de professores.

Alguns temas básicos necessários de serem desenvolvidos pelos educadores com relação ao brincar:

- São fundamentais reflexões e discussões a respeito das mensagens que estão por trás dos brinquedos, assim como a valorização dos brinquedos regionais.
- A importância do resgate das brincadeiras regionais e da criação de acervos.



- A pesquisa, a partir da observação das crianças brincando, das possibilidades que cada atividade tem como potencial de desenvolvimento e conhecimento das crianças.

Minha impressão geral é de que ainda precisa haver um movimento de dentro para fora, no sentido de acreditar e confiar não somente nas propostas e estudos de teóricos e pesquisadores, mas também nas percepções e valores de cada professor quanto às necessidades, interesses e habilidades dos seus grupos específicos de crianças.

6. As perspectivas neste novo milênio

Quem fala da cultura do brincar: na área de estudos e pesquisas, o brincar precisa materializar-se, descer da cabeça, do âmbito cognitivo para o corpo, o âmbito sensorial, perceptual; da reflexão para a vivência. O brincar precisa desprender-se, libertar-se dos discursos, para ser resgatado na pele de cada brincante, no cotidiano do viver.

Quem faz a cultura do brincar: na área prática o brincar precisa ser trazido do espontaneísmo inconsciente à consciência do brincar como linguagem simbólica, essencial ao desenvolvimento do ser humano; passar de visões mais estreitas sobre o brincar como um tempo ou um espaço pré-determinados, para uma visão mais ampla do brincar permeando as práticas e, sobretudo, as atitudes do educador junto dos seus grupos: a passagem da ideia de brincar como mais uma atividade à percepção do brincar como atitude lúdica a ser assumida em todas as propostas educacionais.



No âmbito cultural é imprescindível divulgar e trocar as diversidades culturais das várias regiões que traduzem seus respectivos valores através da linguagem transmitida pelos brinquedos e brincadeiras. Brinquedos que ainda são criados pelas mãos artesanais de pessoas simples e sensíveis, até os brinquedos propostos por uma indústria que recebe grande influência das tendências mundiais, muito fascinada com o merchandising e as modas, porém sem questionamentos sobre adequação ou valores inerentes aos brinquedos comercializados, incluindo aqui brinquedos eletrônicos e videogames.

Com relação às brincadeiras, nosso país tem uma riqueza infindável do Norte ao Sul, determinando uma cultura lúdica ao mesmo tempo heterogênea, diversa e comum, a partir da influência das culturas européia, africana e indígena. Assim como tantos monumentos materializam a história através do tombamento dos mesmos, o brincar constitui-se em um patrimônio lúdico da humanidade e, no nosso caso, da brasilidade: a cada conjunto de brincadeiras de cada região, revela-se uma linguagem cultural da mesma. A criança fala através do seu brincar.

Estamos assistindo e analisando uns, e vivenciando outros, uma cultura de muitos brinquedos e menos brincadeiras; muita tecnologia e pouca artesanaria; muita impessoalidade e pouco respeito à individualidade; mais solidão da criança do que troca; uma cultura mais competitiva do que cooperativa; uma cultura lúdica violenta, impassível, indiferente, com medo. Uma cultura em crise entre aquilo que não mais se



adequa às atuais gerações e inúmeras dúvidas a respeito de como restituir ou recriar uma ludicidade mais saudável.

Inúmeras opções acima citadas vislumbram caminhos, novas possibilidades e precisam ser aproveitadas, recriadas e, sobretudo, trazidas à consciência de cada educador.

Fonte: FRIEDMANN, Adriana. *O papel do brincar na cultura contemporânea*. <http://territoriodobrincar.com.br/biblioteca-cat/textos-inspiradores/artigos/artigo-o-papel-do-brincar-na-cultura-contemporanea/>. Acesso em: 5 ago. 2015.

Para refletir

Com base no texto, responda:

1. A cultura do brincar e os espaços destinados à sua prática nas sociedades rurais, industriais e pós-industriais, ao longo da história, foram e são marcados por diferenças quanto a seus usos, espaços, significados, etc. Quais as principais diferenças quanto a cultura do brincar entre estas três sociedades?

2. Os argumentos apresentados pela autora para defender o brincar enquanto direito e oportunidade podem ser considerados inclusivos? Traga exemplos do texto que afirme, ou não, essa consideração.



3. A autora nos apresenta, através de vários argumentos e exemplos, que a cultura do brincar nas práticas educacionais pode ocorrer de várias formas. Pensando na sua realidade de trabalho e considerando a inclusão educacional, que exemplos a autora traz que poderiam ser aplicados na sua escola?

4. Ainda nos grupos, retomar a imagem da obra “Jogos Infantis”, de Peter Brueghel (1560), e o quadro que elaboraram com as três brincadeiras descritas. Entre as escolhidas na dupla, nomear as que representarão o atual grupo. Em seguida:

a) Pensar e registrar sobre de que forma alunos com deficiência física, visual e intelectual poderiam participar de tais brincadeiras durante os momentos de recreação, nas aulas de educação física, assim como em outros momentos criados pela escola.



UNIDADE I - 2º MOMENTO

Atividade desencadeadora

Daremos início as nossas atividades com a brincadeira “Wurst Dreige (Vust Dreia)”, que é o jeito que os Pomeranos² chamam, na língua deles, “Máquina de fazer linguíça”.

A brincadeira consiste em todos os alunos de mãos dadas formando uma fileira. O primeiro de uma das pontas conduz a fileira até o encontro da outra ponta. As duas fileiras de frente uma para outra, o guia da fila passará, sem soltar as mãos dos companheiros, por baixo das mãos entrelaçadas dos dois últimos da fila. Os demais seguem-no até que a corrente se parta. O novo guia dá sequência ao entrelaçamento até que a corrente se parta novamente. E, assim, seguem até o último da fila que, por sua vez, fará o movimento contrário.

ATENÇÃO!

A tarefa deve ser realizada em ambiente aberto, tal como o pátio de uma escola. De volta à sala de aula, antes da apresentação pelos grupos da Tarefa II, o formador fará a explanação do texto: **“Questões da deficiência e as ações no Programa Segundo Tempo - Procedimentos pedagógicos para o desenvolvimento das atividades com**

• • • • •

2 Pomeranos é uma comunidade do Alto de Santa Maria de Jetiba, no Espírito Santo, onde em quase todas as casas têm uma máquina de fazer linguíça, pois quase todas as casas criam porcos e fazem suas próprias linguíças. Em função dessa realidade material criou-se essa brincadeira. Para visualização da brincadeira acesse o site: <http://territoriodobrincar.com.br/videos/maquina-de-fazer-linguica-wurst-dreige/>.



deficientes" (Brasil, 2009), o qual segue, abaixo, na íntegra.

Questões da deficiência e as ações no Programa Segundo Tempo - Procedimentos pedagógicos para o desenvolvimento das atividades com deficientes

1. O professor deve ter atitudes abertas e flexíveis no trabalho diário com os seus alunos, inclusive com os que possuem alguma deficiência.

Algumas orientações gerais para a inclusão de alunos com deficiências nas atividades esportivas sugerem procedimentos, tais como:

- a) Agir naturalmente. Receba todos com o mesmo nível de atenção e consideração. Perguntas vão surgir. Responda naturalmente.
- b) Atenção e prestígio é muito bom. TODOS gostam! Não superproteja, nem dê excesso de atenção para alguns, pois estes talvez não irão gostar e os demais irão reclamar.
- c) Garantir a participação de todos (individualmente ou em grupo), desafiando cada um a realizar o melhor considerando as suas potencialidades.
- d) Realizar adaptações compartilhando opiniões. Regras sempre podem ser combinadas e recombinaadas, inventadas e reinventadas. Jogos cooperativos são uma excelente opção.
- e) Promover e adequar desafios, incentivando e ajudando a superar dificuldades.



- f) Não subestimar. Aceitar formas diferentes de execução de movimentos.
- g) Promover sucesso para desenvolver a autoestima. Oferecer a oportunidade de pensar, decidir, agir por seus próprios meios. Garantir autonomia.
- h) Estimular a prática esportiva competitiva, sem preconceitos ou medos.

2. Você conhece o amigo tutor?

O amigo tutor é um colega da turma que vai auxiliar o aluno com deficiência em suas atividades ou mesmo nos deslocamentos pelo núcleo.

A apresentação da criança para o amigo tutor e vice-versa cria um vínculo imediato de amizade e de responsabilidade mútua. Orientação e aprendizagem cooperativa é um ótimo exercício para ambos. Ao encaminhar o aluno com deficiência na tarefa, o amigo tutor experimenta as limitações e possibilidades do outro (Winnick, 2004, Coll; Palácios, 1995, Cidade, 2007). O amigo tutor deve ser revezado com todos os integrantes da turma.

3. Como atuar com pessoas com deficiência visual?

Os profissionais de Educação Física e Esporte, que atuam ou irão atuar com a pessoa com deficiência visual, deverão ter conhecimento “da grande área de educação psicomotora” (Conde, 1994, p. 88) centrada, especificamente, na problemática que envolve a pessoa com deficiência visual. Todo o universo que envolve essa área deve ser utilizado. A estimulação essencial, a motricidade, a orientação e a mobilidade constituem as atividades que abrangem o desenvolvimento do deficiente visual.



Essas atividades favorecem o surgimento de condições básicas para um adequado procedimento na aquisição de habilidades básicas, ou seja, andar, correr, saltar, escalar etc., através do conhecimento, controle e domínio do corpo no espaço. A principal alternativa de recepção de informação para os que vivem com a deficiência visual é o canal auditivo e, por isso, eles podem encontrar alguma dificuldade para relacionar essa aprendizagem com o mundo real e a compreensão do meio que os rodeia (Bueno; Resa, 1995). Em geral, na hora de realizar um programa de atividade física, devem ser consideradas algumas questões metodológicas (Bueno; Resa, 1995; Menescal, 2000), quanto à comunicação e às tarefas a serem realizadas.

Quanto à *comunicação*, é importante que o professor observe o seu posicionamento, tenha clareza e objetividade nas mensagens, procure o maior nível de descrição possível; adequar a mensagem a idade e ao nível de desenvolvimento do aluno; dar instruções curtas e concretas. Quanto às *tarefas* é importante conhecer as capacidades e limitações dos alunos, avaliando suas potencialidades, experiências e níveis de habilidade; começar a aprendizagem pelas tarefas que sejam mais motivadoras; destacar os objetos mediante cores vivas e elevados contrastes; utilizar sinais acústicos que ajudem na orientação e na localização dos objetos; proporcionar uma prática abundante; evitar atitudes paternalistas e superprotetoras; contar com a colaboração dos outros alunos, utilizando métodos de ensino cooperativo. Para Conde (1994), alguns cuidados básicos a serem tomados pelo professor são:

- a) Verbalizar as atividades a serem executadas com voz clara e tranquila, facilitando a percepção do aluno.
- b) Demonstrar algum exercício a partir de ajuda física, possibilitando ao aluno tocar e ser tocado.



- c) Saber o nome dos alunos além da demonstração de interesse, o professor assume um papel importante na segurança do aluno.
- d) Usar dicas específicas ambientais (tais como: muros, odor característico, textura do solo e da parede, posição do sol), que auxiliarão a pessoa com deficiência visual em sua locomoção e formação de mapa mental do ambiente físico.
- e) Evitar ambientes com muitos estímulos sonoros para as atividades com o grupo.
- f) Ao se aproximar ou se afastar de um aluno cego ou de um grupo deles, comunicar a sua chegada ou retirada.
- g) Avisar ao aluno sobre qualquer problema em seu vestuário, sem melindre.
- h) Lembrar-se de que o ser humano tem medo do desconhecido e, por essa razão, novas atividades devem ser apresentadas sempre de forma que o aluno possa realizá-las inicialmente por etapas, possibilitando maior segurança.
- i) Não demonstrar excesso de proteção com o aluno cego – ele é um ser humano, deve ser tratado com igualdade e precisa ter liberdade.
- j) Buscar a integração de seus conteúdos com as adaptações que se fizerem necessárias para suas aulas.

Importante!

Deve-se reconhecer o nível de orientação e mobilidade que cada aluno tem para lidar com a deficiência.



A noção popular de que os cegos são dotados de audição, tato, paladar e olfato hiperagudos ou de memória fenomenal é equivocada.

Seu crescimento pessoal dependerá das oportunidades que lhes forem dadas, da forma pela qual a sociedade os vê, da maneira como aceitam a si próprios.

Interagindo com o meio físico e com as pessoas ao redor, a criança cega terá seu desenvolvimento mais facilitado e mais consciente.

4. Como atuar com pessoas com deficiência auditiva?

Para Bueno e Resa (1995), o planejamento de atividades para pessoas com deficiência auditiva deve considerar: a posição do professor no momento das instruções; a clareza das explicações; a utilização de sinais visuais; adequação do número de participantes nas atividades em grupo (especialmente os exercícios de equilíbrio); a utilização de recursos materiais para enriquecer a aula. No planejamento, o professor deve observar o seu envolvimento com o aluno com deficiência auditiva.

Ferreira (1994) propõe que se deve considerar as limitações, mas enfatizar as capacidades, informando-se sobre a causa e gravidade da lesão e, se for necessário, procurando-se ajuda da família ou de outros profissionais envolvidos com a pessoa com deficiência. O professor deve ter cuidado na escolha da metodologia bem como do material utilizado e sua aplicação com diferentes alunos e situações (Ferreira, 1994; Bueno; Resa, 1995; Perez, 1995). Para tanto é importante:



- a) Analisar os objetivos, sequenciando-os, seguindo uma progressão para facilitar o progresso do aluno.
- b) Se for necessário, ensinar a tarefa por partes para que depois o aluno possa realizá-la totalmente.
- c) Tentar alcançar a máxima individualização do aluno, a maior participação possível e estimular a criatividade.
- d) Utilizar atividades baseadas na resolução de problemas e, em determinados momentos, baseadas em estilos dirigidos.
- e) Incentivar a participação, a colaboração e a socialização dos alunos por meio da adaptação às regras, das trocas constantes de pares e dos exercícios em grandes grupos.

É importante destacar que durante cada atividade, e principalmente quando estiver falando, o professor deve manter-se de frente para o aluno, não mudar constantemente as regras de uma mesma atividade e procurar utilizar os mais eficientes meios para uma comunicação realmente eficaz.

Bueno e Resa (1995) propõem atividades com a finalidade de orientar o professor em sua prática com alunos com deficiência auditiva, as quais podem ser aplicadas nas atividades do Programa Segundo Tempo:

- a) Conhecimento das mãos e dos dedos em seus movimentos.
- b) Conduções, lançamentos, lançamento/recepção e variações com diferentes materiais de jogos como cartas de baralho, peteca, pingue-pong, iô-iô, tênis de campo.
- c) Coordenação dinâmica geral: marcha e suas variações, corrida e suas variações, salto e suas variações. d) Exercícios de equilíbrio e suas variações.
- e) Controle segmentário dos membros superiores e inferiores: exercícios de contração e descontração, balanceios, rotações, variações de ritmos, intensidade, planos etc.



- f) Orientação espacial: exercícios de lateralidade e organização espacial.
- g) Estruturação espaço-temporal: noções de intensidade e tempo.
- h) Conhecimento do corpo/esquema corporal: envolve a mobilização do corpo, controle segmentário e lateralidade.

Segundo Santos (1995), alguns indicadores para a seleção de atividades com alunos surdos são: conhecimento do corpo, percepção espacial, coordenação óculo-motriz, destreza manual, equilíbrio, coordenação dinâmica geral, jogos educativos em atividades coletivas e jogos desportivos.

A dança aparece, também, como uma possibilidade para a pessoa com deficiência auditiva, mesmo que para algumas pessoas seja ilógico pensar na utilização da música no trabalho com esse tipo de deficiência. Ferreira (1994) aponta duas correntes básicas que preconizam a utilização da música e do trabalho corporal com crianças com deficiências auditivas.

A autora indica que, de maneira geral, a dança promove alguns benefícios para quem tem deficiência auditiva: melhoria da resistência cardiovascular, flexibilidade, força muscular geral e localizada, coordenação, equilíbrio, agilidade, ritmo, autoestima, autoconfiança, diminuição da ansiedade, melhoria da postura, participação e interação social.

Finalmente, acredita-se que a atividade física, quando realizada adequadamente, pode promover maior interação entre a pessoa com deficiência auditiva e os colegas ouvintes, o que favorece sua comunicação e sua adaptação social.

5. Como atuar com as pessoas com deficiência intelectual?

- a) As atividades devem ser cuidadosamente selecionadas, de acordo com o nível de desenvolvimento geral dos alunos, considerando o princípio da individualização.



- b) Usar de maior criatividade, propondo atividades interessantes que chamem a atenção dos educandos.
- c) Quando necessário, fazer adaptações nos jogos, principalmente quanto ao tempo e regras.
- d) Não subestimar a capacidade dos alunos.
- e) Evitar situações frustrantes.
- f) Quando a atividade apresentar certa complexidade, procurar desenvolvê-la lentamente e por partes.
- g) Evitar instruções longas do tipo verbal, dando orientações claras e breves.
- h) Quando necessário, utilizar demonstrações.

(Rosadas, 1989; Pedrinelli, 1994; Cidade, 1998).

Atenção!

Após a explanação do texto, assistiremos a vídeos de curta duração que tratam sobre práticas da cultura de movimento. São eles:

1. <https://www.youtube.com/watch?v=fcNJMmNWqp4> – Desporto adaptado em Salamanca
2. <https://www.youtube.com/watch?v=DgNc1fetKpM> - Actividades lúdicas y recreativas para personas en situación de discapacidad
3. <https://www.youtube.com/watch?v=5DP7K0ti6mY> - Acercándonos a la Discapacidad Visual en educación física

Nesses vídeos, poderemos observar várias adaptações às atividades das crianças. Portanto:



- a) Observe atentamente os conteúdos dos vídeos e registre suas observações;
- b) Retome as brincadeiras pensadas no grupo, fazendo as adaptações que considerar necessárias;
- c) Socialização das brincadeiras, por grupo.
 - » c.1 O que foi mais fácil e mais difícil na adequação das brincadeiras?
 - » c.2 O que é essencial ao professor pensar/fazer na proposição de um jogo/brincadeira envolvendo alunos com deficiência?

Atividade vivencial

Chegou a hora de pensar na organização do *Festival Recreativo: Por uma escola sem exclusões!* O que vamos fazer? Primeiro você se organizará em grupo, de 10 integrantes (o mesmo da atividade da primeira Unidade), ler a situação hipotética apresentada no quadro e, na sequência, fazer o que se pede após a leitura do texto:

Em uma escola pública do município de Natal/RN, toda a equipe escolar se reuniu para discutir sobre o que poderia ser feito para pensar suas práticas pedagógicas numa perspectiva inclusiva. Essa ação se deu, porque os alunos com deficiência matriculados não estavam incluídos na maioria das atividades pedagógicas e culturais-esportivas promovidas pela escola. A situação gerou a necessidade de a comunidade escolar refletir e propor ações pedagógicas para promover uma real inclusão educacional ou que buscasse sistematicamente



essa aproximação, porque até então os alunos com deficiência, com altas habilidades/superdotação, eram inseridos nas salas de aula e deveriam acompanhar o que estava sendo ensinado, sem haver adequações nas estratégias de ensino/aprendizagem propostas pelos professores. Ou seja, os alunos estavam vivenciando o que chamamos de inclusão física, eles estavam nas salas e em outros espaços da escola, mas não estavam tendo uma participação plena no processo educacional. Diante disso, toda a escola decidiu se organizar e buscar uma forma de promover a inclusão desses alunos.

Nos primeiros encontros de planejamento da proposta, à medida que as sugestões iam sendo dadas, chegou-se a necessidade de conhecer a realidade material da escola e em função disso, sistematizar as propostas. A escola apresenta 8 salas de aula, pátio central e uma área de terra batida, localizada atrás da escola, além de dois banheiros e 3 salas para uso administrativo e pedagógico (coordenação) e um almoxarifado.

Não possui sala de recursos multifuncionais, mas conta com o suporte de um centro de atendimento educacional especializado existente na cidade que começou a prestar, recentemente, assistência pedagógica à equipe escolar. Já no primeiro assessoramento foi observado que no almoxarifado existiam muitos recursos didáticos acessíveis, mas que não estavam sendo utilizados pelos professores. Perceberam, também, que as barreiras atitudinais demonstradas pelos alunos, não eram tão grandes quanto as apresentadas pelos professores.



Apesar das grandes diferenças nos tempos de aprendizagem e de interação social, os alunos com deficiência, apresentavam um bom nível de relação com seus pares. Alguns alunos não tinham muitos amigos, mas nas brincadeiras e atividades de baixa complexidade era possível perceber a participação e um clima de ludicidade entre eles. O recreio e os tempos livres das brincadeiras revelavam uma possibilidade de intervenção, que era a de fazer uso dos jogos e atividades recreativas.

A equipe escolar tendo observado esse cenário, encontrou nos jogos e atividades recreativas uma possibilidade de promover a inclusão educacional. No entanto, precisam de boas ideias para começar com as ações.

Fonte: MORAIS SOBRINHO, Jonas. *Situação criada a partir de aulas ministradas em uma escola da rede municipal de Natal/RN*. Natal, 2009.

- a) Para auxiliar o grupo de docentes da escola do Caso relatado, acionar os conhecimentos até então discutidos, refletir e elaborar um **Plano de Aplicação** de uma atividade lúdica a ser desenvolvida no *Festival Recreativo*, seguindo o modelo em anexo e considerando as brincadeiras já pensadas na Unidade I.
- b) Não esquecer de que a proposição das atividades deverá envolver todos os alunos, com e sem deficiências existentes na escola.



ORGANIZAÇÃO DOS JOGOS E RECREAÇÃO NA ESCOLA

Atividade desencadeadora

Caro(a) professor(a), assistiremos ao vídeo *Juegos para discapacitados 2013*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ahSPYluAdyI>, onde serão apresentados alguns aspectos sobre a organização dos jogos e da recreação na escola. Como exemplo, estaremos discutindo a experiência de uma gincana com ações voltadas à inclusão escolar. Na nossa aula anterior tivemos os primeiros contatos com algumas formas de organizar e sistematizar as atividades. Utilize-se desses conhecimentos adquiridos nesta próxima atividade que iremos propor.

1. Após assistir ao vídeo proposto reflita, com o grande grupo, sobre as seguintes questões:
 - a) Como a comunidade escolar se organizou para propor a gincana inclusiva?
 - b) Que atividades puderam ser observadas?
 - c) Que recursos materiais e didáticos foram utilizados?

A partir dessa reflexão, retome o seu grupo para organizar o *Festival Recreativo: Por uma escola sem exclusões!* O grupo deverá nomear um coordenador para ser o articulador das ações



do festival junto aos demais grupos. Os coordenadores ficarão responsáveis por organizar as sequências das atividades e distribuir os materiais sugeridos no Anexo 3.

Sistematização das aprendizagens

Cada grupo irá, por meio do Festival Recreativo, apresentar sua proposta de plano de trabalho e a demonstração das brincadeiras com suas devidas adequações. Durante as demonstrações, os alunos que não estiverem nas vivências, deverão observar o que foi feito e registrar na ficha de avaliação (ANEXO 4) as informações que considerarem pertinentes para a discussão que será empreendida após o festival.

Veja, caro (a) professor (a), algumas dicas para propor brincadeiras inclusivas e para pensar na construção do instrumento de avaliação:

- » Estimular as crianças a ajudarem quem tem mobilidade reduzida e outras dificuldades;
- » Usar bolas com guizos e objetos sonoros;
- » Garantir piso plano para a circulação de cadeira de rodas no ambiente;
- » Respeitar a criança com hipersensibilidade tátil ou visual (realizar as atividades no ritmo dela);
- » Criar brinquedos que explorem figuras, cores, cheiros, texturas e sons;
- » Perguntar sempre à família e ao profissional de saúde se há restrições no brincar;
- » Ensinar às famílias as brincadeiras para que brinquem em casa com os filhos;



- » Nos jogos com cartas, usar o segurador de cartas para crianças com deficiência física;
- » Interferir quando alguém estiver excluído da brincadeira;
- » Não permitir manifestações discriminatórias no grupo;
- » Oferecer brincadeiras que quebram preconceitos em relação ao gênero;
- » Privilegiar atividades que valorizem as capacidades (e não as dificuldades) de cada um.

Fonte: UNICEF.(2012) *Incluir Brincando: guia do brincar inclusivo*. Disponível em: www.unicef.org/brazil/pt/br_sesame_guia.pdf. Acesso em: jul. 2015.

ATENÇÃO! O Plano de Trabalho deverá ser entregue ao formador.

Você Sabia?

- » O Ministério do Esporte deu mais um passo importante na democratização do acesso ao esporte às crianças e jovens brasileiros. Com o fortalecimento da ação intersetorial do Governo Federal, integrando Esporte e Educação, foi possível duplicar o atendimento do Programa Segundo Tempo (PST), que oferece múltiplas vivências esportivas no contra turno escolar, por meio do Programa Mais Educação do Ministério da Educação, inserindo definitivamente uma proposta de esporte na escola, integrada ao seu projeto pedagógico. A integração do Programa Segundo Tempo e do Programa Mais Educação chamamos de PST na Escola.



- » Em 2013, o Instituto Rodrigo Mendes, a Fundação FC Barcelona (FCB) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) promoveram o projeto PORTAS ABERTAS PARA INCLUSÃO. Em sua primeira edição, o projeto contemplou a realização de um estudo de caso sobre experiências educacionais inclusivas no Brasil e um curso de formação sobre o tema. Participaram desse curso 3241 educadores, gestores de escolas e técnicos das secretarias de educação das 12 capitais brasileiras que hospedaram a Copa do Mundo de 2014. Seu objetivo era apoiar a comunidade escolar na garantia de acesso das crianças e adolescentes com deficiência à escola regular.

Fonte: <http://www.institutorodrigomendes.org.br/esporteparatodos/>.

Para saber mais

BRASIL. **Caderno de apoio pedagógico**. Disponível em: <http://portal.esporte.gov.br/snelis/segundotempo/maiseducacao/cadernoApoioPedagogico.jsp>
Acesso em: jul. 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Jogo e a Educação Infantil. **Perspectiva**. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/.../10745/10260>. Acesso em: jul. 2015.

UNICEF. (2012) **Incluir Brincando**: guia do brincar inclusivo. Disponível em: www.unicef.org/brazil/pt/br_sesame_guia.pdf. Acesso em: jul. 2015.



Filmes, documentários, vídeos

A importância do brincar – TisukoKishimoto (USP) https://www.youtube.com/watch?v=0al1A_UBdWA

<http://territoriodobrincar.com.br/biblioteca/>

<http://mapadobrincar.folha.com.br/>

<http://www.brincadeirasdecrianca.com.br/quadros.htm>

Referências

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 07 maio. 2023.

FRIEDMANN, Adriana. **O papel do brincar na cultura contemporânea**. Disponível em: <http://territoriodobrincar.com.br/biblioteca-cat/textos/inspiradores/artigos/artigo-o-papel-do-brincar-na-cultura-contemporanea/> Acesso em: 5 ago. 2015.

MARQUES, Alexandre Carriconde. CIDADE, Ruth Eugênia. LOPES, Kathya Augusta Thomé. Questões da deficiência e as ações no Programa Segundo Tempo. In: OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. PERIM, Gianna Lepre (orgs.). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática**. Maringá: Eduem, 2009.

BRUEGEL, Pieter. **Jogos Infantis**. Pieter Bruegel the Elder – Children's Games. Google Art Project. Disponível em: <http://gilsonsantos.com/tag/pieter-bruegel-the-elder/>. Acesso em: 05 ago. 2015.



Anexo 1

FICHA DE ORIENTAÇÃO

PLANO DE TRABALHO					
Dados de identificação	Escola:				
	Turmas				
	Alunos com NEE *	*Especificar a NEE e seus quantitativos por turma.	*	*	*
TEMA: FESTIVAL RECREATIVO: POR UMA ESCOLA SEM EXCLUSÃO!					
Objetivos					
Conteúdos	Listar os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que se espera dos alunos ao participarem do festival, observando a centralidade da inclusão em todas as etapas				
Procedimentos Metodológicos Como serão organizadas as atividades	Descreva todas as etapas do evento e na parte principal utilizar a Ficha de organização do festival – anexo 2				
Recursos	Indique os materiais e equipamentos utilizados para a proposta e faça uso do anexo 3 – Lista de Materiais.				
Avaliação	Apresentar instrumentos avaliativos: 1. Informações qualitativas - ver anexo 4; 2. Informações quantitativas da adesão dos estudantes ao evento; 3. Percepção de satisfação com o evento - sugerimos aplicação de questionários individuais um dia após o festival ou do retorno às aulas.				



Anexo 2

FICHA DE ORGANIZAÇÃO DO FESTIVAL

FESTIVAL RECREATIVO: POR UMA ESCOLA SEM EXCLUSÃO!

ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES			
Nº	Nome da atividade	Estratégias utilizadas para criar um ambiente inclusivo	Materiais utilizados

OBS: Para os coordenadores dos grupos.

Anexo 3

LISTA DE MATERIAIS

QUANTIDADE	ITEM	DESCRIÇÃO
3	Barbante	Barbante de sisal
8	Fita adesiva	Fita adesiva grande, tipo para empacotamento
10	Cones de sinalização	50 cm, tipo utilizado no trânsito ou similar
10	E.V.A.	Folhas do tamanho de cartolinas ou o tamanho que dispuser. Serão cortadas
2	T.N.T	8 metros ou o que estiver disponível.



10	Tesoura	Tesouras pequenas, tipo escolar
10	Cola	Cola branca ou para isopor
10	Cartolina	branca
15	Caneta atômica	Preta/azul/vermelha
3	Bexigas	Pacote com 30 unidades contendo bexiga de cores variadas ou não.
4	Bola de voleibol	-
10	Bola de borracha	Bolas de iniciação esportiva de tamanho variado ou bolas tipo Canarinho

FICHA DE AVALIAÇÃO

CRITÉRIOS	RESPOSTAS	OBSERVAÇÕES
QUANTO AS ADEQUAÇÕES FEITA NO ESPAÇO E NOS MATERIAIS.		
O espaço foi devidamente preparado para realização das atividades (segurança, disposição dos materiais, etc.)	() sim () Não () Parcialmente	
Criaram objetos que exploraram figuras, cores, cheiros, texturas e sons;	() sim () Não () Parcialmente	
Os materiais oferecidos foram utilizados por todos os alunos	() sim () Não () Parcialmente	
QUANTO AS ADEQUAÇÕES NA ORIENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DAS TAREFAS		
As instruções para realização das tarefas foram claras e apresentaram variações quanto a sua forma (verbal, visual, etc)	() sim () Não () Parcialmente	
Estimularam as crianças a ajudarem quem tem mobilidade reduzida e outras dificuldades;	() sim () Não () Parcialmente	
Foi respeitada a realização das atividades no ritmo de cada aluno;	() sim () Não () Parcialmente	
Interferiram quando alguém foi excluído da brincadeira;	() sim () Não () Parcialmente	
Não permitiram manifestações discriminatórias no grupo;	() sim () Não () Parcialmente	



QUANTO AS TAREFAS E ATIVIDADES PROPOSTAS		
Privilegiou atividades que valorizaram as capacidades (e não as dificuldades) de cada um.	() sim () Não () Parcialmente	
Apresentaram variação nas formas de brincar e jogar.	() sim () Não () Parcialmente	
Foi observada criatividade na elaboração das brincadeiras e jogos.	() sim () Não () Parcialmente	
O elemento competitivo foi adequado aos alunos	() sim () Não () Parcialmente	
A cooperação estava presente nas atividades e brincadeiras.	() sim () Não () Parcialmente	



MÓDULO DIDÁTICO 2

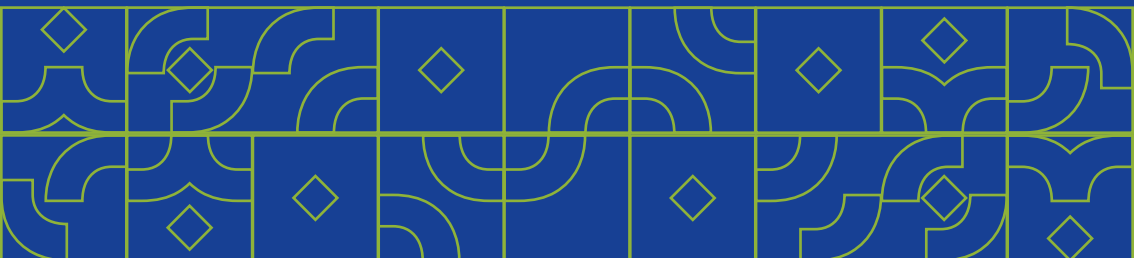
INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM SURDEZ E ENSURDECIDOS

**Versão acessível para pessoas
com deficiência visual**

**KATIENE SYMONE DE BRITO PESSOA DA SILVA
RONNY DIOGENES DE MENEZES**

Unidades de Aprendizagem

1. Aspectos conceituais e metodológicos: conhecendo a surdidade
2. Estudo de caso e (re)orientações didáticas: a singularidade dos alunos surdos numa proposta inclusiva



Palavra dos autores

Este módulo, intitulado *Inclusão Escolar de Alunos surdos*, faz parte de uma série de materiais didáticos produzidos por professores e pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Neste material, cada leitor terá oportunidade de obter uma visão histórica a respeito das pessoas surdas e sua educação, as diferentes abordagens educacionais, a utilização da língua de sinais como facilitadora do processo de ensino e aprendizagem, assim como um conhecimento teórico-prático sobre o atendimento educacional numa perspectiva inclusiva.

Embora a questão da Educação Inclusiva venha sendo discutida desde o final do Século XX, e avanços significativos tenham ocorrido nos últimos anos em relação à educação de pessoas surdas, esses avanços ainda estão aquém da real necessidade de acesso, permanência e participação de que o surdo necessita e tem direito. Dessa forma, consideramos necessário retomar aspectos relacionados à teoria e à prática pedagógica, visto que muitas barreiras ainda são criadas no contexto escolar frente ao educando surdo, dificultando o processo inclusivo.

Portanto, torna-se necessária uma ação efetiva de formação docente com vistas a um aprofundamento a respeito da educação de surdos, como possibilidade de transpor barreiras, especialmente atitudinais, e propiciar uma maior disseminação de informações cientificamente evidenciadas sobre a temática em estudo, nos contextos escolares.

O presente módulo foi desenvolvido a partir da seguinte ementa: Estudo da deficiência auditiva: conceituação, classificação, fatores etiológicos, manifestações e os fundamentos teóricos nas



diferentes vertentes da educação do aluno com deficiência auditiva. Oralismo, bimodalismo e bilinguismo. A escrita e a leitura da pessoa com deficiência auditiva. O uso da língua de sinais brasileira como facilitadora da aprendizagem na Educação Inclusiva. O papel do intérprete na sala de aula. A equipe multidisciplinar. Para tanto, tem como objetivos de aprendizagem:

- Oferecer aos professores conhecimentos básicos sobre a educação de classificação, fatores etiológicos e os fundamentos teóricos nas diferentes abordagens educacionais.
- Discutir sobre o processo de aprendizagem da pessoa surda na modalidade bilíngue e sua aquisição de leitura e escrita.
- Refletir sobre a utilização da língua de sinais como facilitadora do processo de ensino e aprendizagem, assim como o papel do intérprete em sala de aula e na equipe multidisciplinar.

Para atender aos objetivos propostos, o módulo está dividido em duas unidades:

Unidade 1 – Aspectos conceituais e metodológicos: conhecendo a surdidade

Esta primeira unidade busca proporcionar uma reflexão sobre o conceito de surdidade, quanto aos aspectos relativos à sua etiologia e classificação. Contempla, ainda, aspectos relacionados às vertentes educacionais que envolvem a educação da pessoa surda, tais como: oralismo, bimodalismo e bilinguismo. O estudo envolverá a realização de discussões relativas à temática, aula expositiva, exposição de vídeo, leitura de textos e socialização das ideias apreendidas durante os encontros.



Unidade 2 – Estudo de caso e (re) orientações didáticas: a singularidade dos alunos surdos numa proposta inclusiva

Nesta segunda unidade, objetiva-se oferecer uma visão sobre como trabalhar com as pessoas surdas numa perspectiva inclusiva, bem como abordar aspectos relativos ao processo de leitura e escrita, o uso da língua de sinais como facilitadora do processo de ensino e aprendizagem e o papel do intérprete no contexto da sala de aula. Serão realizadas aulas expositivas, discussões de textos e filmes sobre o tema em destaque, e socialização das ideias apreendidas.

As unidades foram organizadas de modo a oferecer conteúdos teóricos e práticos, os quais poderão auxiliar na reflexão do fazer pedagógico do professor, sob a ótica da inclusão escolar frente aos educandos surdos.

O módulo totaliza uma carga horária de 20 horas/aula, de caráter presencial com 2 encontros, e 4 horas/aula de atividade vivencial, objetivando possibilitar uma relação entre os aspectos teóricos estudados e a realidade vivenciada por cada participante no âmbito da comunidade e da escola em que atuam.

O processo de avaliação será realizado ao final da segunda unidade, através de um trabalho escrito, realizado em pequenos grupos, abordando o conteúdo estudado no módulo.

Almejamos que o estudo do material possa não apenas contribuir para um aprimoramento da prática pedagógica, mas que, principalmente, possibilite a quebra de barreiras que interferem na inclusão escolar dos alunos surdos.



ASPECTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS: CONHECENDO A SURDIDADE

Atividade desencadeadora

1. Para iniciarmos os estudos sobre a inclusão escolar de alunos surdos, é necessário esclarecermos aspectos relacionados à sua cultura. Para isso, escreva em seu caderno sua concepção sobre o que é ser surdo. Em seguida, discuta com o grande grupo, para então, em pequenos grupos ler o texto: *Surdidade, o que é isso?*

Surdicidade, o que é isso?

A inclusão de pessoas surdas na educação é uma preocupação fundamental que pode garantir igualdade de oportunidades de acesso ao conhecimento. Para entender e atender às necessidades desses alunos, é essencial compreender a diferença entre “deficiente auditivo” e “surdo” com base no Decreto 5.626 de 2005, que regulamentou a principal lei nacional que reconheceu a Libras



como meio oficial de comunicação da comunidade surda. Vejamos alguns conceitos:

Deficiente Auditivo

De acordo com o Decreto 5.626, refere-se à perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. Esta é uma definição que se concentra principalmente em aspectos médicos e audiométricos. Esses parâmetros são fundamentais para que os profissionais da saúde possam definir a abordagem e o tratamento adequado para cada caso. No entanto, no processo educativo, é importante destacar que a definição e categorização do aluno em graus de surdez não é o principal fator a ser considerado.

Surdo

O termo “surdo” é definido de forma mais abrangente no Decreto 5626 e enfatiza a experiência cultural e linguística das pessoas com perda auditiva. De acordo com o Decreto, considera-se “pessoa surda” aquela que, devido à perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Esse termo vai além das características audiométricas e reconhece que o indivíduo não é definido apenas pela falta da audição, mas sim, por sua identidade cultural. Portanto, a principal diferença entre um deficiente auditivo e uma pessoa surda é a



forma como cada um se relaciona com o mundo e sua participação na comunidade surda.

Vale enfatizar que, na prática educacional, não é fundamental conhecer a quantidade de decibéis que seu aluno ouve. O que realmente importa é reconhecer a identidade cultural da pessoa surda e sua maneira de compreender e se comunicar com o mundo. Isso significa que, ao lidar com alunos surdos, os educadores devem considerar:

Uso da Libras: pois ela desempenha um papel central na vida das pessoas surdas. Os professores devem se esforçar para estabelecer uma comunicação com os surdos em sua língua e estar cientes da importância da Libras como meio de aprendizado para eles. Além disso, a cultura deve ser reconhecida e respeitada na prática pedagógica.

Experiências Visuais: as pessoas surdas dependem principalmente de informações visuais para compreender o mundo. Portanto, o uso de recursos visuais, como imagens, vídeos e gestos, é fundamental para que o processo educativo seja efetivo. Comunidade Surda: o contato com seus pares é vital para que as pessoas surdas encontrem no seu semelhante alguém que compartilha de seus anseios e necessidades. Assim, educar um aluno surdo vai além da sala de aula, e deve envolver a comunidade surda que contempla, surdos, intérpretes de Libras, familiares, professores que estão empenhados e conscientes das lutas desse grupo.

Em resumo, o foco do professor de surdos deve ser cultural e linguístico, reconhecendo a identidade e a forma de interação do aluno com o mundo. Ao adotar uma abordagem inclusiva que considera a cultura e a língua da comunidade surda, os educadores podem proporcionar um ambiente de aprendizado mais acolhedor e eficaz para todos.



Surdez

Durante muitos anos, pessoas surdas eram internadas em clínicas e centros de reabilitação, na esperança de encontrar uma solução para suas deficiências sensoriais (Diniz, 2007; Strobel, 2008). Nesses locais, elas eram tratadas exclusivamente sob a perspectiva de que lhes faltava algo, como consequência de lesões em seus corpos, e eram submetidas a terapias para tentar *integrá-las* à sociedade (Diniz, 2007).

Diferenças entre integração e inclusão

INTEGRAÇÃO	INCLUSÃO
Integrar significa tornar-se íntegro, assim entende-se que os que precisam ser integrados falham em algo que precisa ser corrigido. Sassaki (2006), enfatiza essa perspectiva ao ressaltar que essa ideia de "integração" é conveniente, pois coloca sobre a comunidade minoritária a obrigação de se adaptar à maioria	"É o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações."

Fonte: Sassaki, 2009, p. 10.

Essa abordagem medicalizada também se infiltrou nas escolas, transformando-as em centros de reabilitação. Na área educacional, a visão clínica dos surdos resultou em duas abordagens - o oralismo e a comunicação total - que falharam em proporcionar aos surdos uma educação que atendesse às suas necessidades (Strobel, 2009). Dentro dessas abordagens, o surdo é compreendido como alguém que precisa ser curado, pois ele não tem as mesmas capacidades que um ouvinte tem.



Diante das consequências do ouvintismo, que resultaram no esquecimento e na marginalização das pessoas surdas, uma resposta surgiu na forma de um movimento que envolveu encontros, compartilhamento de experiências e organização da comunidade surda. Esse processo levou a uma postura de resistência contra a dominação ouvintista. Foi estabelecido um campo de batalha para o controle do discurso, e a arma utilizada pela comunidade surda nessa luta é o seu elo mais forte entre a realidade em que vivem e seus valores ideológicos: a linguagem expressa por meio de sinais, ou seja, a língua de sinais.

Ouvintismo: O termo "ouvintismo" se refere à ideia de que a audição é a forma "normal" de perceber o mundo, excluindo outras maneiras de comunicação, como a língua de sinais. Isso pode levar à marginalização e discriminação dos surdos, que são pressionados a falar e ouvir, em vez de usar a língua de sinais. O ouvintismo também está associado à ideia de que a surdez deve ser corrigida, ignorando a identidade surda e sua cultura. Para promover inclusão e respeito pelos surdos, é importante superar o ouvintismo, aceitar a diversidade da comunidade surda e valorizar a língua de sinais como uma forma legítima de comunicação

(Perlin, 2011).



A língua de sinais é um sensível indicador de mudanças sociais, pois quando pessoas surdas estão presentes em locais como casas de surdos, praças, escolas, igrejas e associações, esses lugares se transformam em espaços onde significados são construídos através de interações. Inicialmente, esses locais desenvolvem seus próprios sinais a partir de identificações espontâneas, criando um ambiente rico em significados que evoca sensações e ternas lembranças.

Todas essas expressões ideológicas, embora tenham origem em indivíduos, também têm natureza social, uma vez que são influenciadas por fatores como o ambiente em que o sujeito está inserido. Esses têm contribuído para a organização política e social da comunidade surda na luta por seus direitos. Isso resultou no desenvolvimento de um conceito, conforme explicado por Ladd (2013), que engloba o processo de luta da população surda para que sua existência como sujeito seja reconhecida, considerando que são portadores de uma cultura e fazem parte de uma comunidade. De acordo com Ladd (2013), isso é conhecido como “surdidade”. Esse termo

representa um processo — a luta por que passa cada criança surda, família surda e adulto surdo para explicarem a si próprios e aos outros a sua existência no mundo. Ao partilharem as suas vidas uns com os outros enquanto comunidade e governando-se por essas explicações, mais do que escrevendo livros sobre elas, as pessoas surdas envolvem-se numa práxis diária, num diálogo interno e externo continuado. Este diálogo não só reconhece que a existência como pessoa surda é um processo de tornar-se e manter-se surdo, mas também reflete interpretações diferentes de surdidade, do que possa significar ser uma pessoa surda numa comunidade surda (Laad, 2013, p. 3-4).



Com isso, eles lutam para desconstruir o que lhes foi imposto, e rejeitam a opressão. É preciso fazer isso, pois pais, professores, médicos e autoridades educacionais têm “procurado refazer as pessoas surdas à sua imagem – ou, talvez mais apropriadamente, à imagem limitada de si mesmas” (Ladd, 2013, p. 5). Contudo, ser surdo no mundo preconiza assumir os seus desejos e anseios da comunidade. A surdidade luta contra o processo de encarar as pessoas surdas como coisas, do mesmo modo quando se usa o termo *surdez* para classificá-los pelos decibéis que eles conseguem ou não ouvir. A surdidade percorre outra vereda, pois mantém seu foco no ser, e sua cultura, e não no que lhe falta. Neste caminho de lutas, a comunidade surda cria seus signos que são altamente valorizados. Vamos conhecer alguns deles agora.

Para ampliar os conhecimentos em torno da surdididade, veja as sugestões de filmes

- *Black* - <https://youtu.be/932yZ9aWLYQ>
- *Os filhos do Silêncio* - <https://youtu.be/Jnjlp4XYSeY>
- *O som do silêncio* - https://www.primevideo.com/detail/0U8IBE45LTNO63PAZ9B9ZA81RN/ref=atv_dp?language=pt_BR
- *No ritmo do coração* - <https://play.hbomax.com/page/urn:hbo:page:GY3KHrwc4BcLCwgEAAAA4:type:feature>
- *O milagre de Anne Sullivan* - <https://www.youtube.com/watch?v=z3mCkkgD6qg>



- *Um Lugar silencioso 2018* - <https://www.netflix.com/br/title/80213226?source=35>

Língua de Sinais

A língua de sinais é o principal signo ideológico da comunidade surda. Embora seu uso remonte a milhares de anos, sua presença registrada no Brasil data do século XIX, quando o professor surdo Eduardo Huet contribuiu para sua expansão no país (Oviedo, 2007). A história das línguas de sinais é bem documentada e autores como Ladd (2013) e Sacks (2010) destacam suas capacidades expressivas, especialmente em relação ao uso do espaço linguístico.

Sacks observa que as línguas de sinais possuem uma complexidade espacial que pode ser desconcertante para aqueles que não estão familiarizados com elas. Stokoe (1979) destaca a dimensão cinematográfica dessas línguas, com uma narrativa não linear que se assemelha à montagem de um filme. Pimenta (2012) explora essa característica, ressaltando a criatividade do corpo na emulação de efeitos visuais.

Os usuários nativos das línguas de sinais têm uma base neurológica diferenciada, utilizando tanto o lado esquerdo quanto o hemisfério direito do cérebro no processamento da linguagem (Sacks, 2010). Essa capacidade visual superior está relacionada à estimulação precoce da percepção visual por meio da língua de sinais, permitindo uma maior decomposição de imagens, reconhecimento de rostos e microexpressões faciais (SACKS, 2010).

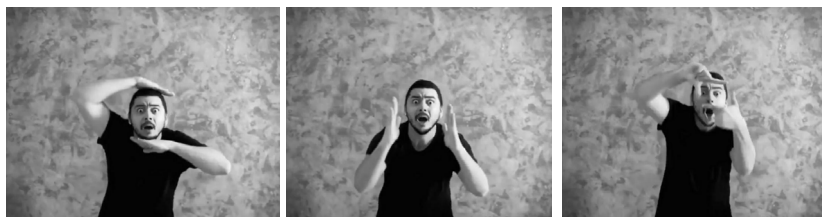
A enunciação na língua de sinais proporciona uma experiência física e tangível de algo ausente, através da produção de imagens por meio das mãos, expressões corporais e faciais, gestos e descritores imagéticos.



O que são descritores imagéticos?

Esse termo é utilizado por Campello (2008) para se referir ao que é denominado “classificadores”, ou seja, são marcadores de concordância, na Libras, para pessoas, animais e coisas.

“O quadrado do dia”, poesia de Michel Marques (2020)



Descritor imagético que denota um “encaixotamento” do personagem dentro de sua casa.

Descritor imagético que apresenta a visão que o personagem tem a partir de uma janela de sua casa.

Fonte: <https://www.instagram.com/p/CAxcBdwgRyu/>.

Descrição da imagem: Sequência de três fotografias dispostas horizontalmente em preto e branco de homem com cabelo, barba e bigode escuros e curtos. Veste camiseta preta e está centralizado nas três fotografias. Na primeira fotografia, da esquerda para a direita, sinaliza em libras com as mãos espalmadas posicionando a mão direita acima da cabeça com a palma para baixo e a mão esquerda embaixo do queixo com a palma para baixo. Já a segunda fotografia,



mostra as mãos espalmadas posicionadas uma de frente para a outra nas laterais do rosto. Na terceira, sinaliza um quadrado com as mãos, sendo a palma da mão direita voltada para o rosto e a esquerda voltada para a frente. Em todas as imagens está com expressão facial de olhos arregalados e boca aberta. [Fim da descrição]

Os descritores imagéticos nas línguas de sinais desempenham um papel importante na criação de significados, permitindo a representação de objetos, pessoas, animais e outros elementos. Essa atmosfera imagética complementa o contexto verbal e extraverbal do enunciado, estabelecendo uma conexão entre o enunciador e o interlocutor.

O uso da língua de sinais permite que as pessoas surdas se encontrem e fortaleçam seus laços, criando uma cosmovisão compartilhada. Esses encontros serão explorados na próxima seção.

Encontro de amigos

A língua de sinais permite que surdos e ouvintes se encontrem, dialoguem e fortaleçam seus relacionamentos interpessoais. Diversas situações evidenciam o acolhimento e o desejo de conexão entre os surdos. Esses encontros são como o achado de um oásis em meio a uma sociedade que oprime e segrega os surdos.

Os membros das comunidades surdas compartilham laços muito fortes entre si. A amizade e o companheirismo florescem desde a infância e perduram na vida adulta. Os membros dessa comunidade demonstraram sua proximidade por meio de fotografias que mostravam a união entre surdos de diferentes locais.



Quando um indivíduo enfrenta um problema, todos se unem, nesse momento difícil, para apoiar o seu amigo.

O conceito do sinal “CRESCER-JUNTOS” se encaixa perfeitamente nessas situações, pois os surdos se unem coletivamente para lutar por seus direitos, compartilhando valores e ideais. Na próxima seção, exploraremos outro signo ideológico da comunidade surda, que amplia o espaço para além dos encontros de amigos, promovendo um encontro de ideias e ideais.

Sinal CRESCER-JUNTOS



Fonte: UFSC, 2018.

Descrição da imagem: Sequência de duas fotografias dispostas horizontalmente, de homem moreno, de cabelos curtos e pretos, olhos pequenos, usa bigode e cavanhaque. Veste camisa preta de botão e mangas longas e está centralizado nas duas fotografias. Na esquerda, sinaliza em libras com as



mãos espalmadas posicionadas uma ao lado da outra com as duas palmas para baixo na altura do peito. Na direita, a mesma configuração de mãos agora na altura do queixo.
[Fim da descrição]

Associações de surdos

No decorrer do tempo, as pessoas surdas se organizaram em grupos e associações para lutar por seus direitos, impulsionados pela língua de sinais e por uma infraestrutura que se desenvolveu ao longo dos séculos. Em 1930, foi fundada a primeira associação de surdos no Rio de Janeiro, o que levou ao surgimento de outras associações em diferentes regiões. Essas associações proporcionaram espaços de troca de experiências em sedes e outros locais, como praças, parques e clubes. A prática esportiva também ganhou destaque, resultando na criação da Federação Desportiva de Surdos do Rio de Janeiro.

Quase meio século após a fundação da primeira associação, profissionais da área se uniram para formar a Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (FENEIDA), sediada no Rio de Janeiro. Inicialmente, a participação plena das pessoas surdas nessa federação era limitada, mas ao longo dos anos isso mudou, e a FENEIDA passou a servir como plataforma para a organização e luta pelos direitos da comunidade. Posteriormente, a FENEIDA foi reestruturada e deu origem à Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) em 1987. A FENEIS tinha como objetivo promover a inclusão dos surdos em vários setores da sociedade e disseminar a língua de sinais por meio de cursos.



A FENEIS colocou o surdo como protagonista e mobilizou-se em busca de sua autodeterminação política, diante da constante tentativa dos ouvintes de colonizar a cultura surda em favor da ideologia da audição como norma. O símbolo da FENEIS representa essa união, com as mãos formando o sinal de UNIÃO sobre o mapa do Brasil, simbolizando a necessidade de ações conjuntas em nível nacional para que as comunidades surdas possam lutar por seus direitos.

Logomarca da Feneis.



Fonte: <https://feneis.org.br/o-que-e/>.

Descrição da imagem: Sobre o mapa do Brasil na cor azul, duas mãos com as palmas direcionadas para o mapa, com o dedo indicador e o polegar unidos pelas pontas formam dois elos entrelaçados. [Fim da descrição]

O movimento dos surdos foi marcado por desafios e conquistas, como o reconhecimento da língua de sinais como meio oficial de comunicação, o direito a intérpretes de Libras e, mais recentemente, a inclusão da educação bilíngue de surdos na legislação educacional. Apesar das escolas já receberem alunos surdos há anos, seja no modelo inclusivo ou na educação especial, a valorização dos



encontros entre os pares e o papel desses locais na comunidade surda serão discutidos na próxima seção.

Escolas de surdos

As escolas representam um espaço fundamental para os surdos, onde encontram oportunidades de interação e fortalecimento da sua comunidade. No entanto, é crucial notar que nem todas as escolas são adequadas para se tornarem ambientes que respeitam plenamente a identidade e a experiência dos surdos. Para que isso ocorra, é necessário que essas instituições apresentem características específicas, como a presença de outros surdos, a disponibilidade de intérpretes de Libras e professores que compreendam e respeitem a cultura surda.

Embora o ideal seja que todas as escolas destinadas aos surdos adotem o modelo bilíngue, esse é um processo em constante evolução. Portanto, os modelos mais comuns ainda são a educação especial e inclusiva, mesmo que não sejam os mais eficazes para a educação dos surdos. No entanto, quando pessoas surdas frequentam esses espaços, eles se tornam um ponto de encontro para a comunidade. Ao serem batizados, esses locais recebem um sinal que inicialmente representa uma característica física específica, mas que logo adquire conotações simbólicas e ideológicas, refletindo todos os encontros e diálogos que ocorrem ali e contribuem para a construção das identidades surdas.

Nesse processo, uma cosmovisão emerge entre os participantes desse contexto, incluindo surdos, professores e intérpretes de Libras. Inicialmente, esse espaço pode ser apenas um local comum, mas gradualmente se transforma em um produto ideológico completo. Um exemplo disso é o Instituto Nacional de Educação de



Surdos (INES), que ao longo dos anos recebeu inúmeros alunos surdos. Neste lugar, dezenas de pessoas encontram um espaço onde podem compartilhar suas vidas com as mãos e deixar sua marca no mundo. O significado do INES transcende aqueles que de alguma forma fizeram parte de sua história, abrangendo todas as comunidades surdas do Brasil, que o veem como um ideal para a educação dos surdos. Considerando o contexto social dos surdos, podemos observar que o processo que leva ao surgimento da arte surda, que serão exploradas na próxima seção, parte de uma base enraizada na exclusão social.

Arte surda

Arte surda refere-se à produção artística e cultural realizada por pessoas surdas ou que está relacionada à comunidade surda e à língua de sinais. Essa forma de arte engloba uma variedade de expressões, incluindo literatura, poesia, teatro, música, artes visuais, cinema e muito mais, todas elas moldadas pela experiência e cultura surda.

A arte surda é destacada como uma forma de expressão artística que reflete as experiências, lutas e identidade da comunidade. Ela desafia a dominação ouvintista e oferece uma plataforma para os surdos compartilharem suas perspectivas e histórias, muitas vezes abordando questões de opressão, estigmatização e resistência.

A literatura surda, em particular, é um componente importante da arte surda. Ela pode incluir obras escritas em língua de sinais, textos bilíngues que combinam língua de sinais e escrita, ou mesmo obras escritas por surdos em língua escrita que exploram temas relacionados à surdidade. Essas obras literárias servem como veículos para expressar a cultura e a identidade surda, bem como



para educar o público ouvinte sobre as experiências e desafios enfrentados pela comunidade surda.

No entanto, é importante notar que a arte surda não se limita à literatura. Ela se estende a todas as formas de expressão criativa, permitindo que os surdos compartilhem suas histórias, visões de mundo e valores por meio de diversas mídias e formas de arte. Valorizar a arte surda significa reconhecer a riqueza e a diversidade das expressões culturais e criativas da comunidade surda e respeitar sua contribuição para a sociedade em geral.

Resumindo

A surdidade é uma experiência cultural e linguística única que vai além da mera ausência de audição. Para compreender plenamente a surdidade e atender às necessidades das pessoas surdas, é essencial reconhecer o papel fundamental desempenhado por vários elementos, incluindo a língua de sinais, o encontro de amigos surdos, associações de surdos, escolas de surdos e a arte surda, e entender por que eles são altamente valorizados tanto pelos surdos quanto pelos educadores.

Você sabia?

Na Espanha, que tanto fez pela educação do surdo, Ramirez de Carrion desenvolveu um processo de “cura” de surdos, cuja receita era a seguinte: raspar-lhe a cabeça [...], aplicar-lhe uma mistura de Brandy, salitre, óleo de amêndoas e petróleo e, pondo-se, atrás do surdo reza-se a inevitável e medieval reza, bem



alto, é claro, até porque se estava perante um surdo. A única garantia desse remédio era que, mesmo que não se curasse, o surdo ficava careca, podendo assim dividir as suas preocupações entre a surdez e a calvície. (Perlin; Strobel, 2006, p. 22).

Agora, você, professor (a), irá assistir à exibição do Curta “Enquanto a cidade dorme”.

Disponível em: https://youtu.be/FAd3nfRdoMg?si=oPgIFjwW_XyA_Y4E. Trata-se de uma produção dirigida por Camilo Vidal, onde apresenta a história de uma jovem enfermeira surda, que se vê perdida no centro da cidade de Fortaleza à procura da localização de um hospital. As dificuldades de se comunicar em uma sociedade cada vez mais individualista são mostradas nas diversas personagens que cruzam seu caminho. Os atores: Gleiciane Lino, Daniel Abreu, Paulo Rocha, Aldo Anísio, Jeanne Feijão. Ano de Produção: 2010 Produtora: FGF - Faculdade Integrada Da Grande Fortaleza/CE. Gênero: DRAMA Tempo: 7' Cor: Colorido Classificação Indicativa: Livre. Ano de Estreia: 2011 * 21º Cine Ceará - Mostra Olhar do Ceará. O curta não tem audiodescrição, apenas legenda.

Exibição do filme “O poder da esperança” (2007) - Drama (1h30min) – Inspirado em fatos reais. Após voltar do Vietnã acometido por uma doença que fez Richard perder a audição e ficar permanentemente com um zumbido no ouvido, ele contrai amizade com Art Honeyman (Michael Sheen), um homem inteligente com paralisia cerebral, e com outros veteranos de guerra. Richard decide dedicar a sua vida à luta pelos direitos das pessoas com deficiência, especialmente pela inclusão deles em uma vida plena na sociedade – com emprego, lazer, entre outras coisas.



Após a exibição do filme, discuta no grande grupo sobre os seguintes tópicos:

Para refletir

Após conhecermos um pouco sobre aspectos relativos à surdidade, com a mediação do formador, reflita sobre as seguintes indagações:

1. Como você definiria a diferença entre deficiente auditivo e surdo, considerando a perspectiva cultural e não apenas os critérios médicos de perda auditiva?

2. De acordo com o conceito de “ouvintismo” segundo Skliar, como podemos identificar a opressão e a tentativa de normalização dos surdos na sociedade? Como isso afeta a identidade surda?

3. Quais são os principais desafios enfrentados pela comunidade surda em sua luta pelo reconhecimento de sua identidade como portadores de uma cultura e membros de uma comunidade?

4. Como os signos ideológicos da surdidade emergem e são valorizados pela comunidade surda? Qual é a importância desses signos na construção da identidade surda e na resistência contra o opressor?



5. Por que é fundamental que educadores compreendam e valorizem a cultura e a língua de sinais dos surdos para promover uma educação respeitosa e igualitária?



UNIDADE I - 2º MOMENTO

Atividade desencadeadora

1. Exibição do filme *“O poder da esperança”*. Após a exibição do filme, discuta no grande grupo sobre os seguintes tópicos:
 - aceitação da condição de surdo;
 - a luta pelos direitos das pessoas surdas;
 - as contribuições destes movimentos de luta;
 - o olhar da sociedade frente às pessoas surdas.
2. Leia o texto que segue, em dupla, e sistematize as ideias acerca das filosofias educacionais que se fazem presentes na educação da pessoa surda ao longo da história.

As diferentes abordagens na escolarização da pessoa surda: um pouco dessa história

Historicamente, poucos são os registros de como era a relação da sociedade com as pessoas surdas na Antiguidade. Porém, para que se tenha a dimensão do entendimento que esta tem sobre o educando surdo, precisamos nos transportar ao passado, nas diferentes épocas e buscarmos retratar as ideias das diferenças



individuais que têm impulsionado e se refletido no modelo atual de educação bilíngue.

Como síntese histórica, apresentaremos de forma breve um pouco da história da educação das pessoas surdas, enfocando as principais abordagens teóricas: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo.

Ao longo da história da humanidade, as pessoas surdas foram vistas com indiferença, sendo abandonadas ou sacrificadas, por serem consideradas diferentes. Acreditava-se que elas estavam enfeitiçadas ou eram castigadas pelos deuses. A maioria dessas pessoas não conseguia chegar à fase adulta; entretanto, aquelas que sobreviviam eram consideradas ineducáveis, sendo-lhes negado o direito a uma educação. Por esses e outros motivos são raros os documentos que retratam a educação do surdo no período da Antiguidade. Segundo relata Sacks (1998) citando Goldfeld (2002),

A condição sub-humana dos mudos¹ era parte do código mosaico e foi reforçada pela exaltação bíblica da voz e do ouvido como a única e verdadeira maneira pela qual o homem e Deus podiam se falar (no princípio era o verbo). (Sacks, 1998, p. 31 *apud* Goldfeld, 2002, p. 27)

Esse pensamento de que a pessoa surda era vista como um ser primitivo e incapaz de aprender, por se considerar a fala como instrumento que o ligava a Deus, persistiu até o século XV, estando essas pessoas, portanto, à margem da sociedade, jogadas à própria sorte. Apenas a partir do século XVI é que surgem os primeiros educadores de surdos de que se tem notícias.

• • • • •

1 Termo utilizado à época para referir-se às pessoas que apresentavam perda auditiva.



Nesse período, na Espanha, o religioso Pedro Ponce de Leon (1520-1582), acreditando que os surdos fossem capazes de aprender, passou a ensinar crianças surdas, filhos da nobreza, a falar. O Monge Beneditino desenvolveu uma metodologia que incluía o alfabeto, a escrita e a oralização. Após comprovar que seus estudos e sua metodologia eram eficazes na educação de pessoas surdas, fundou uma escola para surdos. Ressaltamos, porém, que nessa época, apenas os filhos de nobres e influentes contratavam os serviços de um professor para ensinar seus filhos surdos, especialmente, para que eles não ficassem privados da fala e tivessem o direito de herdar os bens da família.

Lacerda (1998) destaca que foi a partir desse período que se pode diferenciar duas propostas educacionais então em vigor. São iniciativas antecedentes do que hoje chamamos de “oralismo” e outras antecedentes do que chamamos de “gestualismo”.

Figura 03 – Pedro Ponce de Leon



Fonte: www.google.com.br.



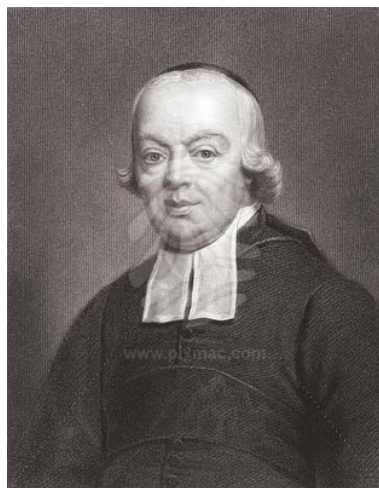
Descrição da imagem: fotografia envelhecida em preto e branco em formato oval, mostra Pedro Ponce de Leon. Visto do peito para cima, ele é calvo com poucos cabelos nas extremidades da cabeça, tem nariz afilado e lábios finos e pequenos, veste batina escura de gola alta. [Fim da descrição]

No século XVIII, ocorreu a ideia de separação das propostas educacionais **oralistas** e **gestualistas**. A primeira exigia que os surdos superassem suas limitações e se comportassem como se não fossem surdos, determinando que eles fossem oralizados para que fossem aceitos pela sociedade. Por sua vez, os gestualistas acreditavam que os surdos poderiam desenvolver uma linguagem própria baseada nos gestos, e que a partir dela seria possível ter acesso ao conhecimento.

O Abade Charles Michael de L'Épée, em 1750, na França, foi o primeiro a estudar a linguagem de sinais, ao aproximar-se de surdos que andavam pelas ruas de Paris, aprendendo com eles a língua de sinais – os “Sinais Metódicos” –, uma combinação da língua de sinais com a gramática sinalizada francesa. L'Épée considerava a linguagem de sinais, a língua natural dos surdos, como um veículo eficaz no desenvolvimento do pensamento e sua comunicação.



Figura 04 – Abade Charles Michael de L'Epée



Fonte: www.google.com.br.

Descrição da imagem: Fotografia em preto e branco de Abade Charles Michael de L'Epée. Visto da cintura para cima, ele tem cabelo branco, curto e liso com pontas enroladas na altura das orelhas, testa larga, sobrancelhas arqueadas, nariz e lábios pequenos. Veste bata preta de mangas compridas e gola branca na altura do peito. [Fim da descrição]

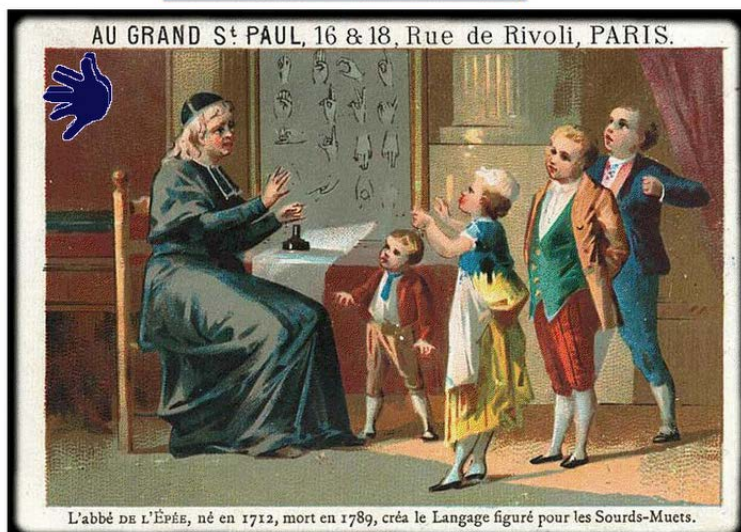
Os educadores que trabalhavam com L'Epée aprendiam com os surdos e, depois, através dessa forma de comunicação, ensinavam a língua falada e escrita dos ouvintes. Tempos depois, L'Epée, considerando que todos os surdos tinham direito à educação, independente de sua classe social, transformou sua própria casa em uma escola pública que acolhia os educandos surdos.



Por muito tempo, L'Epée foi criticado quanto ao seu método de ensinar aos surdos.

Figura 05 – L'Epée ensinando aos surdos através da sinalização das mãos

Historia – Língua de Sinais – França



Fonte: www.google.com.br.

Descrição da imagem: imagem colorida na posição horizontal mostra em plano geral uma sala com L'Epée ensinando crianças surdas através da sinalização das mãos. No lado direito da imagem aparecem quatro crianças de pé, com idades diferentes, sendo três meninos e uma menina. Todos estão à frente de L'Epée, que tem os cabelos longos e loiros, com pontas enroladas; veste bata longa e está sentado de perfil direito, com os braços paralelos à frente do seu corpo, fazendo sinais com as mãos. Em segundo plano, entre L'Epée



e as crianças aparece um painel na vertical com a língua de sinais. [Fim da descrição]

As concepções baseadas no oralismo ganham força, especialmente com o Alemão Samuel Heinick, ao introduzir as primeiras noções do que hoje constitui a filosofia educacional oralista. Heinick, considerando que o pensamento só é possível através da aquisição da língua, fundou a primeira escola pública baseada no Método Oral.

L'Epée e Heinick buscavam recursos para aprofundar e ampliar suas pesquisas. Para tanto, fizeram com que suas metodologias fossem confrontadas e analisadas pela comunidade científica. Nessa análise, os argumentos de L'Epée foram considerados mais consistentes, sendo negado a Heinick os recursos para a ampliação de seu Instituto.

O século XVIII é marcado pelo surgimento de muitas escolas destinadas às pessoas surdas, que utilizam como metodologia a aquisição da língua de sinais. Em decorrência dessa ampliação na educação baseada na filosofia gestual, abriram-se as portas do mercado de trabalho para os surdos.

A esse respeito, Sacks (1998) citando Goldfeld (2002), relata que esse

[...] período que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral dirigidas por professores surdos, em todo o mundo civilizado, a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis,



tornaram-se subitamente possíveis. (Sacks, 1998, *apud* Goldfeld, 2002, p. 29)

Thomas Hopkins Gallaudet, professor americano, e Laurent Clerc, melhor aluno de L'Épée, fundaram, em 1817, a primeira escola permanente para surdos nos Estados Unidos. A metodologia utilizada envolvia um tipo de francês sinalizado, ou seja, a união da língua de sinais francesa com a estrutura da língua oral francesa, adaptada para o inglês. Essa prática mais tarde foi empregada na filosofia da comunicação total (Ramos; Goldfeld, 1992 *apud* Goldfeld, 2002, p. 30).

Em 1821, todas as escolas públicas americanas para surdos passaram a ter a influência da American Sign Language (ASL), e em 1850 a língua de sinais passa a ser utilizada em todas as escolas para surdos, seguindo a tendência da maioria dos países europeus. Devido ao grande avanço na escolarização dessas pessoas, em 1864, é fundada a primeira Instituição Nacional de Ensino Superior para Surdos, a Universidade de Gallaudet, que existe até os dias atuais.



Figura 06 – Fachada da Gallaudet University



Fonte: www.google.com.br.

Descrição da imagem: imagem horizontal colorida, mostra em plano geral a fachada da Gallaudet University. Ela é constituída, na parte inferior, por três portais em forma de arcos, um ao lado do outro. Nas suas extremidades duas janelas no mesmo formato. Na parte superior há cinco grandes janelas, paralelas na horizontal, e em formato de arco. No telhado do prédio há uma torre menor, ao centro, e uma maior, no lado direito. À frente dele alguns arbustos e à direita uma larga escadaria com corrimão. [Fim da descrição]

Com a ideia de socializar as experiências educacionais que vinham sendo empreendidas com as pessoas surdas, foi realizado, em Paris, o primeiro *Congresso Internacional sobre a Instrução*



de Surdos, no ano de 1878. Nesse congresso, os surdos tiveram grandes conquistas, tais como o direito de assinar documentos e o reconhecimento da capacidade de aprendizagem por meio da utilização da língua de sinais.

Em 1880, ocorreu, em Milão, o II Congresso. Ao contrário do primeiro, este foi organizado pelos defensores do oralismo, que tinham como propósito dar forças às suas propostas para a educação de surdos. Assim, trouxeram muitas mudanças, sendo considerado mais um marco histórico, devido à aprovação do método oral na educação dos surdos, abolindo, consequentemente, a linguagem de sinais. Goldfeld (2002) afirma que “[...] naquele momento acreditava-se que o surdo poderia se desenvolver como os ouvintes aprendendo a língua oral. O aprendizado dessa língua passa a ser o grande objetivo dos educadores de surdos”. (Goldfeld, 2002, p. 31)

Conforme determinações estabelecidas durante o II Congresso, a maior parte das escolas em todo o mundo deixa de utilizar a língua de sinais. Lacerda (1998) ressalta que “[...] o professor surdo, que na escola intervinha na educação, de modo a ensinar, transmitir certo tipo de cultura e de informações através do canal visual-gestual, após o congresso, foi excluído das escolas”. (Lacerda, 1998, p. 3)

Por quase um século, não se questionou o método oral, apenas se seguia as suas orientações. Embora os estudos desse método não mostrassem avanços significativos, não se questionava sua metodologia. Essa concepção permaneceu até o início da década de 1950. Com o avanço das ciências, chega-se à descoberta de novas técnicas e da possibilidade de uso de aparelho auditivo – prótese que poderia auxiliar na audição de crianças. Esses estudos renovaram as esperanças dos oralistas, entretanto, os resultados decorrentes



da utilização da prótese não foram considerados satisfatórios. Com isso, o método oral começou a ser criticado pelos limites que apresentava.

Figura 07 – Modelos de aparelhos auditivos



Fonte: www.google.com.br.

Descrição da imagem: imagem colorida de três pares de aparelhos auditivos, sendo dois retroauriculares e um microcanal. Os aparelhos retroauriculares são formados por uma estrutura plástica que lembra uma meia lua achatada, de modo a ajustar-se na parte de trás da orelha, e um fio transparente que o conecta ao molde que fica dentro do ouvido que transmite o som. O aparelho microcanal é menor, tem formato anatômico de modo a ficar alojado dentro do canal auditivo. [Fim da descrição]



Frente a esse descontentamento em relação à educação dos surdos, e tomando como referência o estudo de L'Epée, em 1770, William Stokoe publica o artigo *Sing Language Structure: An Outline of the visual communication System of the American Deaf*”, que tinha como objetivo demonstrar que a língua de sinais é uma língua com todas as características das línguas orais.

Segundo afirma Lacerda (1998), Stokoe, ao estudar a língua de sinais (ASL), encontrou uma estrutura que se assemelhava à das línguas orais. Para ele, da mesma forma que, a partir da combinação de um número restrito de sons, considerados fonemas, é possível criar unidades de significado, denominadas palavras, com a combinação de um número restrito de unidades mínimas na dimensão gestual, pode-se, também, produzir um vasto número de unidades com significados, denominadas sinais. Stokoe propõe em sua análise que um sinal pode ser decomposto em três parâmetros básicos: o lugar no espaço onde as mãos se movem; a configuração da mão ao realizar o sinal e o movimento da mão ao realizar o sinal; sendo estas então as características dos sinais.

A possibilidade de se ensinar a pessoa surda através da língua de sinais proposta por Stokoe, junto à enorme insatisfação dos educadores dos surdos com o oralismo, fez com que surgissem várias pesquisas. Dentre elas, destacamos o método denominado comunicação total, que buscava combinar a língua de sinais, a língua oral, a leitura labial, o treino auditivo e o alfabeto manual. Esse método deu origem à filosofia da Comunicação Total (Golfeld, 2002).

Nos anos de 1970, em plena efervescência da filosofia da Comunicação Total, novos estudos surgiam sobre a língua de sinais

• • • • •

2 Estrutura da Língua de Sinais: um esboço do sistema de comunicação visual dos surdos americanos.



e uma nova alternativa educacional aponta para a possibilidade de uma educação bilíngue. Essa abordagem acredita que o surdo pode utilizar a língua de sinais como primeira língua e a língua oral como segunda, e não as duas ao mesmo tempo. Essa concepção deu origem ao que conhecemos hoje como **filosofia bilíngue**.

Goldfeld (2002, p. 43) considera que existem duas formas distintas para definir o bilinguismo. A primeira definição acredita que a criança surda deve adquirir a língua de sinais e a modalidade oral da língua oficial de seu país, no caso do Brasil, o português, sendo que posteriormente esta deverá ser alfabetizada também na língua portuguesa, como uma segunda língua. Por outro lado, existem aqueles que acreditam que a pessoa surda deve aprender a língua de sinais, como uma primeira língua, e a língua oficial de seu país apenas na modalidade escrita.

Embora tenhamos visões diferentes sobre uma mesma filosofia, todos concordam, acreditam e defendem que a língua de sinais é a língua natural do surdo, reconhecendo a necessidade de se investir na divulgação e implementação do bilinguismo na educação.

Esta história no Brasil

No Brasil, a primeira vez que se falou em educação de surdos foi no ano de 1855, quando o Imperador D. Pedro II trouxe ao país o professor francês surdo Hernest Huet para ensinar duas crianças surdas filhas da nobreza. No ano de 1857, no dia 26 de setembro, foi fundado, na cidade do Rio de Janeiro, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atualmente o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).



Figura 08 – Fachada do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)



Fonte: www.google.com.br.

Descrição da imagem: imagem em preto e branco na posição horizontal da fachada do Instituto Nacional de Educação de Surdos. O prédio é comprido, em estilo antigo, com janelas em formato de arco e com duas colunas, uma à esquerda da imagem e outra na parte central. Na frente do prédio, há algumas árvores que encobrem a parte inferior do prédio; uma calçada, onde aparecem dois pedestres caminhando, e uma rua com dois carros estacionados. [Fim da descrição]

O Instituto Nacional de Educação de Surdos, que até então utilizava a filosofia gestualista, em 1911, seguindo a tendência mundial, passou a adotar o oralismo em todas as disciplinas, proibindo o uso da língua de sinais. Contudo, os alunos continuavam a utilizar a língua de sinais nos pátios e corredores das escolas.



Acompanhando os avanços mundiais, no final de 1970 chega ao Brasil a Comunicação Total. Na década seguinte, essa filosofia abre caminho para os estudos que se voltavam à abordagem bilíngue, baseados nas pesquisas da professora de linguística Lucinda Ferreira Brito, sobre a Língua de Sinais no Brasil.

A partir de 1994, a professora passa a utilizar a abreviação Libras para referir-se à Língua Brasileira de Sinais, criada pela comunidade surda, até então denominada como Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB). Com essa nova concepção, a língua de sinais passa a ser entendida como a língua natural da pessoa surda, sendo considerada extremamente importante para a função cognitiva e caracterizando-se como o suporte do pensamento dos surdos (Brito, 1993).

No Brasil, além da Libras utilizada pela comunidade surda e conhecida nacionalmente, há também a Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB), uma das línguas da comunidade indígena Urubu-Kaapor, habitante da floresta Amazônica, no Estado do Maranhão (Brito, 1993).

Atualmente, a educação da pessoa surda, no Brasil, volta-se para uma educação bilíngue em que a Libras é considerada a língua materna e a língua portuguesa a segunda língua. Esse reconhecimento ocorre por meio da Lei n.º 10.436 de 2002 e do Decreto n.º 5.626 de 2005. Os documentos reconhecem a Libras como língua oficial em todo território nacional e orientam que os sistemas públicos e privados de ensino ofereçam cursos de formação de professores e de intérpretes para atuarem como profissionais nos diferentes segmentos da sociedade. Entretanto, evidenciamos que muito ainda falta para que a escola brasileira esteja efetivamente preparada para atender às necessidades educacionais especiais dos educandos surdos.



Em 2021, um importante marco na legislação brasileira de educação trouxe um avanço significativo para a inclusão e reconhecimento dos surdos no sistema educacional do país. A Lei n.º 14.191, de 2021, introduziu o Capítulo V-A, que trata da “Educação Bilíngue de Surdos”, estabelecendo diretrizes fundamentais para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para os educandos surdos.

A “Educação Bilíngue de Surdos” é definida por essa lei como uma modalidade de educação escolar que oferece a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Essa modalidade pode ser encontrada em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos. Ela se destina não apenas aos surdos, mas também aos surdo-cegos, pessoas com deficiência auditiva, sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação, bem como aqueles com outras deficiências associadas que optem por essa modalidade.

A lei enfatiza que a oferta de educação bilíngue de surdos deve começar desde o início da educação infantil e se estender ao longo da vida, reconhecendo que a aprendizagem e o desenvolvimento linguístico dos surdos são um processo contínuo. Além disso, a LDB estabelece a importância de serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às necessidades específicas dos estudantes surdos, considerando suas particularidades linguísticas.

A legislação também destaca a necessidade de garantir materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas em nível superior. A consulta às entidades representativas das pessoas surdas é uma componente essencial nos processos de contratação e avaliação periódica dos professores,



garantindo que as vozes da comunidade surda sejam ouvidas e consideradas.

Portanto, a inclusão da “Educação Bilíngue de Surdos” na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é um passo importante na valorização da identidade surda e no reconhecimento de que a Libras desempenha um papel fundamental na formação e desenvolvimento desses indivíduos, promovendo uma educação mais inclusiva e respeitosa para todos, independentemente de sua audição.

Apesar dos avanços em termos de concepções e práticas frente aos educandos surdos presentes em nossas escolas, bem como o reconhecimento da abordagem educacional bilíngue para a inclusão da pessoa surda, podemos afirmar que, ainda hoje, essas três abordagens coexistem em algumas realidades no Brasil. Isso decorre, principalmente, devido à falta de profissionais capacitados, ao descumprimento das garantias legais, à falta de implementação de políticas públicas mais efetivas, entre outras, o que causa vários debates e diversos conflitos no campo educacional. Contudo, não podemos deixar de considerar que esses avanços são recentes e por isso causa tanto estranhamento.

Portanto, falar da educação de alunos surdos, numa perspectiva inclusiva, conduz a esse olhar pela história, nos permitindo compreender questões políticas, culturais e linguísticas que estão por trás dessas práticas educativas.

Nessa breve retomada histórica, foi possível perceber que a educação dos surdos passou por diferentes concepções, abordagens e métodos, e que, alguns desses, permanecem até os dias atuais, influenciando a educação dos alunos surdos.



Você sabia?

Rômulo, o fundador de Roma, por volta de 753 a.C., decretou que todos os surdos recém-nascidos e crianças até aos três anos de idade teriam de ser inseminadas, porque eram considerados um peso e problema para o Estado (Radutzky, 1992 *apud* Perlin; Strobel, 2006, p. 46).

Para refletir

Tomando como referência o texto que acabou de ler, faça uma síntese crítica sobre a história da educação do surdo, destacando os acontecimentos que você considera relevantes para o fortalecimento da educação de surdos que buscamos atualmente.

Atividade Vivencial

Ao longo desta Unidade, discutimos sobre aspectos conceituais, históricos e metodológicos que influenciaram a educação do surdo no Brasil. Agora, para colocarmos em prática os conhecimentos adquiridos, realize, em dupla, uma investigação em uma escola comum do sistema público de ensino, junto a um aluno surdo e um professor que atua com esse educando.



Na entrevista, busque identificar a metodologia adotada pelo docente durante as aulas e o tipo de comprometimento auditivo que o aluno surdo apresenta. Após o levantamento dos dados, analise as informações, relacionando-as com os conteúdos trabalhados na Unidade I.

Os resultados da investigação devem ser socializados no próximo encontro.



UNIDADE II – 1º MOMENTO

A SINGULARIDADE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS SURDOS NUMA PROPOSTA INCLUSIVA

Iniciemos este 1º momento da Unidade 2, com a socialização e discussão dos dados obtidos através da atividade vivencial realizada pelo grupo na Unidade anterior.

Atividade desencadeadora

1. Cada dupla terá cinco minutos para apresentar sua investigação levando em consideração os seguintes aspectos:
 - metodologia adotada pelo professor durante as aulas;
 - visão do professor acerca do papel da linguagem;
 - comprometimento auditivo – total ou parcial – apresentado pelo aluno.
2. Leia o texto “O aluno surdo e o processo de leitura e escrita” e identifique os aspectos relevantes.



O aluno surdo e o processo de leitura e escrita

A apropriação da leitura e da escrita pelos surdos foi abordada, por muito tempo, do ponto de vista da reabilitação da audição e da fala, por meio de práticas de terapias, que tinham por objetivo fazer os alunos falarem. Essas práticas tinham como pressupostos que os surdos, assim como os ouvintes, poderiam adquirir o conhecimento fonológico da língua o suficiente para o aprendizado da escrita. Com as pesquisas a partir da década de 1990 com relação às teorias interacionistas da linguagem, buscou-se trabalhar o processo de leitura e escrita partindo do todo – textos, frases e palavras – para as partes – sílabas, letras e fonemas. Entretanto, essas práticas não possibilitam a apropriação da linguagem, visto que esta depende de um conjunto de habilidades de codificação e decodificação de letras, sons e sílabas. Para Nantes (2010) esse processo

[...] não garante o letramento na língua portuguesa, mas apenas se resume em treino e memorização do código da língua, pois a mediação desse processo se dá pela oralidade, quando, na verdade, o surdo não possui experiências auditivas suficientes que lhes permitam a transcrição da fala. (Nantes, 2010, p. 77)

Dessa forma, os educandos surdos tornam-se meros copistas na sala de aula, sem condições de estabelecer relação entre o que é falado e o que se escreve ou vice-versa, assim como não conseguem compreender as relações arbitrárias, estruturais e de funcionamento da língua portuguesa (Nantes, 2010; Fernandes, 2008).

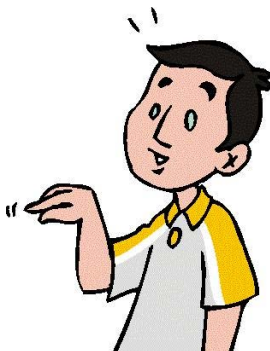
Logo, o aprendizado da língua portuguesa deve fazer sentido para o aluno surdo, possibilitando práticas sociais de leitura e escrita



mediadas pela sua língua natural, a Libras. Por isso, há necessidade de se ter um professor fluente na língua de sinais para que possa intermediar, nas suas intervenções pedagógicas, a relação entre língua natural e a segunda língua de forma significativa.

A leitura deve ser entendida de maneira ampla, na qual o sistema linguístico cumpre um papel fundamental, visto que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta é importante para a continuidade da leitura daquele (Freire, 1982, p. 11).

Figura 09 – Sinal em Libras do questionamento O QUE?



Fonte: www.google.com.br.

Descrição da imagem: desenho colorido de um garoto fazendo o sinal de “O quê ?” em LIBRAS. Ele tem cabelos curtos e pretos, olhos ovais e boca pequena; está de perfil esquerdo e aparece da cintura para cima. O garoto está com o braço esquerdo para baixo e o direito à frente, com a mão fechada e os dedos polegar e indicador esticados e juntos. [Fim da descrição]



Frente a essas questões, evidenciamos que as práticas pedagógicas ainda constituem um dos maiores problemas no processo de escolarização dos alunos surdos. Dessa forma, torna-se urgente a necessidade de se repensar e ressignificar as práticas pedagógicas frente a esses educandos, para que estes não acreditem que “[...] suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los” (Brasil, 2007b, p. 21).

Para tornar esse processo de leitura e escrita significativo, o professor necessita avaliar o educando, buscando conhecer o seu quadro linguístico, para então, poder selecionar textos que reflitam a realidade e que possibilite ao educando uma interação comunicativa – em Libras e Língua Portuguesa –, e não apenas o ensino de normas e regras gramaticais.

Perlin e Strobel (2006), enfatizam que as escolas precisam se preparar para dar

[...] aos alunos surdos os conteúdos pela língua de sinais, através de recursos visuais, tais como figuras, língua portuguesa escrita, a fim de desenvolver nos alunos a memória visual e o hábito de leitura, que recebam apoio de professor especialista conhecedor de língua de sinais e enfim, dando intérpretes de língua de sinais, para o maior acompanhamento das aulas. Outra possibilidade é contar com a ajuda de professores surdos, que auxiliem o professor regente e trabalhem com a língua de sinais nas escolas. (Perlin & Strobel, 2006, p. 59)

Buscando contribuir com a ressignificação das práticas frente ao processo de inclusão de educandos surdos, apresentamos, para você leitor, uma proposta de avaliação diagnóstica, elaborada pela Equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN, que vem sendo realizada com os educandos surdos



incluídos no sistema regular de ensino da rede municipal deste município, e que tem auxiliado os professores a planejarem suas ações de modo a atender as necessidades dos educandos.

O referido material tem como objetivo conhecer o quadro linguístico e de aprendizagem escolar de alunos surdos, apontar e analisar pedagogicamente as necessidades educacionais desses educandos e auxiliar no planejamento de estratégias de atendimento pedagógico que possibilitem suprir essas necessidades.

Avaliação diagnóstica

ALUNO:

Data de nascimento:

Responsável pelo aluno:

Contato:

Ano/turma:

Turno:

Professor:

A. ITENS A SEREM OBSERVADOS: (ver sugestão de atividades)

1. QUADRO LINGUÍSTICO: se fala, não fala, conhece e usa Libras, não conhece e não usa Libras, utiliza outra forma de comunicação como gestos, prancha de comunicação, entre outras.

Sugestões para a avaliação: Iniciar uma conversa com o aluno, acerca de sua vida, interrogando o seu nome, idade, onde mora, se perto ou longe da escola, se tem



irmãos e quantos, o nome dos pais e demais familiares, o que gosta de fazer e de que brincar.

Observação: Adequar a conversa à idade e interesses do aluno.

A princípio, usar somente a fala clara e pausada normalmente. Se perceber que o aluno não consegue entender o que se fala, utilizar gestos espontâneos e/ou a língua de sinais, se for o caso.

REGISTRAR AS INFORMAÇÕES: _____

2. COMPREENSÃO DE MUNDO: o aluno apresenta dificuldades ou não em identificar-se como sujeito no mundo, dificuldades ou não de expressar ideias com sequência lógica.

Sugestões para a avaliação: Contar uma história curta do cotidiano ou um clássico da literatura ou trabalhar com um jogo de sequências lógicas, de modo que esteja presente a relação temporal.

Em seguida, pedir que o aluno reconte a história ou registre-a do modo como é capaz de fazê-lo: falando, usando língua de sinais, usando gestos espontâneos, desenhando, escrevendo, etc.

Observar a sequência das ideias do texto trabalhado e interrogar o aluno a respeito de seu registro (respostas).

Observação: Qualquer atividade apresentada ao aluno para avaliação desse item deve, necessariamente, conter imagens (a história, o conto, o jogo, etc.).

REGISTRAR AS INFORMAÇÕES: _____



3. NÍVEL DE APRENDIZAGEM:

a) Leitura: decodifica letras e palavras, lê palavras com compreensão, lê frases com compreensão, lê textos maiores com compreensão, não lê.

Sugestões para a avaliação: Propor a leitura de um pequeno texto referente à vida do aluno:

Exemplo: MEU NOME É _____. TENHO _____ ANOS E ESTUDO NA ESCOLA _____. NA ESCOLA EU POSSO LER, ESCRIVER, CONTAR, BRINCAR, JOGAR E FAZER AMIGOS. MINHA PROFESSORA É _____. ELA ME AJUDA A APRENDER MUITAS COISAS.

Observação: Adequar o texto à idade e interesses do aluno, não usar imagens ou outro recurso de ajuda à leitura, uma vez que o objetivo é observar se o aluno decodifica e compreende a escrita.

Permita-lhe ler do modo que queira: silenciosamente, oralmente, por meio da língua de sinais, etc. O importante é interrogá-lo acerca do texto lido e observar a sua compreensão.

Sugestão de outras leituras: listas de palavras categorizadas (frutas, nomes próprios, brinquedos, etc.), um conto curto; uma reportagem de jornal ou revista; uma receita de culinária, etc.

REGISTRAR AS INFORMAÇÕES: _____

b) Escrita: escreve seu nome (completo/incompleto, com ajuda/sem ajuda), faz cópias, escreve palavras, escreve frases, escreve textos maiores. Características da escrita:



ordenada/desordenada, com/sem sentido, estrutura gramatical (SPC ou outra), ortografia, pontuação, etc. Sugestões para a avaliação: Solicitar que o aluno escreva o seu nome completo e observar como o faz (se com ou sem ajuda, completo ou somente partes); Apresentar uma gravura com uma situação interessante, discutir com o aluno o que ele vê e pedir que ele escreva um texto. Propor uma lista de palavras (ditado) e, caso seja necessário, apresentar imagens de animais, alimentos, meios de transportes, entre outros.

Observação: Ao propor a lista de palavras, utilize as imagens/gravuras e/ou a fala, mas não utilize outro recurso visual ou gráfico, como, por exemplo, o alfabeto ou a datilologia, uma vez que o objetivo é observar como o aluno pensa e produz a escrita.

Observar: se há coerência textual, mesmo que a coesão deixe a desejar; se o aluno escreve somente palavras; se escreve frases; se a estrutura gramatical é caracterizada por (subj. + verb. + compl.) ou outra; a pontuação; a ortografia; outras.

REGISTRAR AS INFORMAÇÕES _____

B. NECESSIDADES EDUCACIONAIS APONTADAS:
registrar, conforme a avaliação efetuada com o aluno.

REGISTRAR AS INFORMAÇÕES _____

C. OUTRAS OBSERVAÇÕES PERTINENTES:

REGISTRAR AS INFORMAÇÕES _____



Ao final da avaliação, recomendamos o registro por meio de um pequeno relatório que contemple os itens sugeridos anteriormente, bem como anexar ao relatório uma ou mais atividades realizadas com o aluno.

Conhecer o repertório linguístico do aluno surdo torna-se de fundamental importância para analisar pedagogicamente as necessidades educacionais apresentadas pelo educando, assim como auxiliar no planejamento de estratégias de ensino que possibilitem a aprendizagem no contexto inclusivo.

Você sabia?

A leitura labial é uma técnica que utiliza a leitura da posição dos lábios para captar os movimentos e compreender o que está sendo dito. Entretanto, segundo Strobel (2006), “[...] a maioria dos surdos só conseguem ler 20% da mensagem através da leitura labial, perdendo a maioria das informações. Geralmente os surdos ‘deduzem’ as mensagens de leitura labial através do contexto dito” (Strobel, 2006, p. 10).



UNIDADE II - 2º MOMENTO

Atividade desafiadora

O formador deverá apresentar um vídeo utilizando-se apenas da imagem visual, sem áudio, contendo uma notícia de telejornal. Ao final da exibição, discutir no grupo sobre as sensações experimentadas enquanto assistiam ao vídeo, buscando identificar as dificuldades enfrentadas e os recursos utilizados para compreender a mensagem.

- 2.1 Leia o texto *A Língua Brasileira de Sinais como facilitadora do processo de ensino e aprendizagem* e busque refletir sobre as situações de ensino e aprendizagem que envolvem a educação de alunos surdos.



A Língua Brasileira de Sinais como facilitadora do processo de ensino e aprendizagem

Figura 10 – Cumprimento entre surdo e ouvinte



Fonte: www.google.com.br

Descrição da imagem: desenho colorido de dois meninos, visto da cintura para cima, se comunicam em LIBRAS. Um deles, do lado esquerdo da imagem, está com o braço esquerdo levantado, a mão fechada somente com o dedo mínimo levantado; acima dele aparece um balão de pensamento onde está escrito, oi. O outro menino, à sua frente, aparece levantando o braço esquerdo com o dedo mínimo sendo erguido, parecendo uma tentativa de fazer o sinal de oi em LIBRAS. [Fim da descrição]

Por muito tempo, a pessoa surda foi excluída dos processos educacionais, pois se acreditava que a única forma de comunicação efetivamente eficaz para acesso ao conhecimento e aquisição da linguagem se desse, exclusivamente, através da fala. Isso decorre



da concepção de que a comunicação só ocorre por meio da oralidade, sendo necessária sua aquisição, por parte da pessoa surda, para poder ingressar no sistema educacional e se beneficiar dele. Dessa forma, consideramos que a história da educação dos surdos influenciou significativamente estas concepções.

A esse respeito, Sacks (1998) descreve que na década de 1870, momento em que houve uma explosão da língua de sinais, esta tornou-se a língua de instrução em diversas escolas de surdos em várias partes do mundo. No entanto, devido à falta de pesquisas científicas acerca da língua visual-gestual e do seu benefício na constituição do surdo enquanto sujeito e o contexto educacional da época privilegiar apenas a repetição dos conhecimentos, acarretou-se a proibição da língua de sinais como forma de comunicação. Diante disso, evidenciamos um regresso em relação à língua de sinais como forma de comunicação e aquisição do conhecimento.

Nesse contexto, os professores surdos que atuavam nas escolas foram afastados e os alunos proibidos de utilizar a língua de sinais tanto dentro quanto fora de sala de aula. Assim, inclusive no nosso país, era comum a prática de amarrar as mãos dos educandos para impedi-los de fazer sinais. Por quase 100 anos, os surdos foram proibidos de utilizar a língua de sinais como forma de comunicação, seja entre surdos, seja entre surdos e ouvintes. Apesar dessas repressões, a comunidade surda continuou a utilizar a língua de sinais, impedindo seu desaparecimento.



Figura 11 – Sinal em Libras do questionamento POR QUÊ?



Fonte: www.google.com.br.

Descrição da imagem: desenho colorido de uma menina vista da cintura para cima. Ela faz o sinal de “Por que?” em LIBRAS. Ela tem cabelos presos com laços nas laterais, olhos redondos e boca pequena, usa um vestido amarelo. Está com os braços paralelos à sua frente, com as mãos fechadas e os dedos indicadores esticados e próximos. Acima das mãos há uma seta de dois sentidos, para cima e para baixo, indicando o movimento dos dedos indicadores. [Fim da descrição]

Embora desde a década de 1960 tenham se iniciado estudos sobre a língua de sinais no Brasil, a sua oficialização e reconhecimento como língua natural da comunidade surda ocorre apenas com a promulgação da lei federal n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. A referida lei dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências, a saber:



Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e outros recursos de expressão a ela associados.

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

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras – como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

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

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras – não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.



A lei representou um avanço significativo em termos de políticas públicas para a pessoa surda, no momento em que reconhece a Libras como um sistema linguístico próprio da comunidade surda que “[...] possui estrutura gramatical própria e complexa, com regras fonológicas, morfológicas, semânticas, sintáticas e pragmáticas” (Brasil, 2005, p. 76), ao mesmo tempo em que garante a divulgação da Libras nos diversos âmbitos sociais – mercado de trabalho, prestação de serviços, saúde e educação bilíngue.

A modalidade bilíngue é uma proposta de ensino usada por escolas que buscam possibilitar aos educandos surdos acesso às duas línguas no contexto escolar. Pesquisas recentes têm evidenciado que essa proposta educacional é a mais adequada para o processo de ensino e para a aprendizagem de crianças surdas, tendo em vista que, esta abordagem, considera a língua de sinais como primeira língua e o ensino da língua portuguesa como secundária, podendo ser na modalidade escrita ou oral. Para Goldfeld (2002), o bilinguismo tem como pressuposto básico que

o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país [...]. Os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez. (Goldfeld, 2002, p. 38)

Portanto, assumir uma abordagem bilíngue implica em possibilitar aos surdos contatos com pessoas fluentes na língua de sinais, assim como utilizar a Libras como meio de comunicação nas diferentes situações, inclusive no ambiente escolar.



De acordo com Karnopp (2005), até o ano de 2004, estimava-se que no Brasil existiam cerca de dois milhões e duzentos e cinquenta mil surdos, sendo que a maioria dessas pessoas utilizava a Libras como forma de comunicação. Recentemente, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) divulgou que existem, aproximadamente, entre três e quatro milhões de pessoas com deficiência auditiva no país. Entretanto, ressalva que essa é uma estimativa, visto que o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não inclui perguntas sobre surdos (FENEIS, 2011).

Portanto, frente a esses números podemos refletir sobre o percentual de educandos surdos que a cada ano é matriculado no sistema regular de ensino, ou ainda, pensar sobre aqueles que não conseguiram permanecer no sistema devido a várias implicações, especialmente, comunicativas.

O debate sobre a educação bilíngue e as práticas de alfabetização e letramento trata-se de um debate recente no Brasil, que enfrenta, ainda, muitas falhas no sistema educacional, barreiras frente ao trabalho com os alunos surdos e precariedade na utilização e valorização da Libras no processo de aprendizagem e desenvolvimento desses educandos.

No contexto educacional, temos constatado que muitas vezes os educandos surdos chegam às escolas com uma defasagem linguística significativa tanto em Língua Portuguesa, quanto na Libras, por não terem uma compreensão conceitual necessária, ou seja, por não saberem o significado real das palavras, o que compromete a leitura, a interpretação e a estruturação de textos, dificultando, desse modo, o processo de escolarização.



Figura 12 – Sinal em Libras da palavra ONDE (local)



Fonte: www.google.com.br.

Descrição da imagem: desenho colorido de um menino visto da cintura para cima. Ele faz o sinal de “onde” em LIBRAS. Ele tem cabelos curtos, sobrancelhas arqueadas, olhos e boca em formato oval. O menino está com os braços paralelos à sua frente. Com os dedos indicador e polegar formando dois semicírculos, um em frente ao outro, e os demais dedos fechados. Sobre as mãos há uma seta com indicação de movimento das mãos para baixo. [Fim da descrição]

Ao considerarmos que é através da linguagem que o homem é capaz de “[...] estruturar seu pensamento, traduzir o que sente, registrar o que conhece e comunicar-se com outros homens”, a linguagem “[...] marca o ingresso do homem na cultura, construindo-o como sujeito capaz de produzir transformações nunca antes imaginadas” (Brasil, 2004, p. 15).

Logo, para que o desenvolvimento linguístico ocorra, faz-se necessário que os educandos surdos tenham a oportunidade de aprender a Libras desde cedo, a fim de que tenham a oportunidade



de desenvolver seu potencial e possam entrar no mundo da leitura e da escrita significativa, assim como ocorre com os ouvintes.

Você sabia?

A datilologia é a soletração de uma palavra usando o alfabeto manual. A datilologia é mais usada para expressar nomes de pessoas, localidades e outras palavras que não possuem um sinal específico em Libras.

Alfabeto manual e os numerais

Figura 13 – Alfabeto e números manuais







Fonte: www.google.com.br.

Descrição da descrição: desenhos do alfabeto e dos números manuais. Na imagem aparece todo o alfabeto e os números indicados com letras e algarismos e em sinais manuais de Libras. [Fim da descrição]

Para Refletir

Concluída a leitura do texto *A Língua Brasileira de Sinais como facilitadora do processo de ensino e aprendizagem*, discuta em pequenos grupos a respeito das práticas pedagógicas que podem facilitar o processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos incluídos no sistema regular de ensino. Após a discussão, utilizando a criatividade e com a mediação do formador, criem atividades pedagógicas que podem ser utilizadas com



educandos surdos e ouvintes de uma turma do Ensino Fundamental I, na disciplina de Língua Portuguesa.

O papel do tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa no contexto escolar

Figura 14 – Intérprete de Libras em Conferência



Fonte: www.google.com.br.

Descrição da imagem: Fotografia horizontal de uma conferência com tradução em LIBRAS. À esquerda da imagem está o conferencista, de pé, no púlpito falando ao microfone. Ele é pardo, tem cabelos pretos e curtos. Usa óculos de grau, terno e gravata. À direita está a intérprete de LIBRAS, uma mulher parda, com cabelos pretos e presos. Usa terno de mangas compridas e calça na cor preta. Ela está em pé



com os braços posicionados à sua frente, sendo o esquerdo próximo ao peito com a mão fechada e o direito abaixo do queixo, com a mão aberta. Ao fundo, cortina escura e uma bandeira à esquerda da imagem. [Fim da descrição]

O movimento pela Educação Inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os educandos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (Brasil, 2008). Dessa forma, políticas públicas educacionais brasileiras vêm sendo implementadas, nos últimos anos, na área de educação de surdos. Dentre elas, podemos destacar o reconhecimento da Libras como língua natural do surdo, o investimento maior em formação docente inicial e continuada, a divulgação da Língua Brasileira de Sinais nos meios de comunicação, a formação de tradutor e intérprete de Libras e Língua Portuguesa, entre outros aspectos que foram regulamentados por meio da Lei n.º 10.436/02 e através do decreto n.º 5.626/05.

Para fins deste módulo, nos deteremos no papel dos tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, profissionais que têm sido imensamente requisitados no contexto atual. Esses profissionais existem em vários países, inclusive no Brasil, e atuam em diferentes espaços sociais.

Então, podemos estar nos perguntando: o que significa traduzir? E interpretar? Tradução e interpretação são sinônimos?

Segundo Erwin Theodor (1976), traduzir significa interpretar, ou seja, tornar compreensível o que antes era ininteligível. Dessa forma, um tradutor deve ser percebido como um intérprete. Recorrendo ao Dicionário de Linguística de Jean Dubois (1973 *apud* Souza Júnior, 2010), traduzir é enunciar numa outra língua



(ou língua de chegada) o que foi enunciado numa língua-fonte, conservando as equivalências semânticas e estilísticas.

Para Souza Júnior (2010), essas definições sugerem que, teoricamente, traduzir e interpretar são conceitos congruentes. Contudo, tem-se adotado, por questões didáticas, uma distinção entre ambos:

Tradução: quando o texto da língua de partida ou chegada estiver registrado em linguagem escrita.

Interpretação: quando é utilizada apenas a linguagem verbal – falada ou sinalizada – nos discursos em língua de partida e chegada (Souza Júnior, 2010, p. 24).

Vejamos agora um pouco da história do profissional tradutor e intérprete de língua de sinais.

O profissional tradutor e intérprete de língua de sinais

Historicamente, a constituição desse profissional ocorreu, inicialmente, a partir de atividades voluntárias que foram sendo valorizadas na medida em que a comunidade surda começava a conquistar o seu espaço social através do exercício da cidadania, tendo acesso, por exemplo, ao sistema de ensino e ao mercado de trabalho. O movimento desencadeado pela participação de surdos nas discussões sociais e o reconhecimento da Libras como língua materna dos surdos representou, e representa ainda hoje, a necessidade de profissionalização do tradutor e intérprete em língua de sinais para atuação nos diferentes espaços sociais, dentre eles a escola. Nesse sentido, a sociedade em geral é desafiada a garantir



acessibilidade comunicativa através do profissional intérprete de língua de sinais.

Os primeiros profissionais surgiram, no Brasil, durante a década de 1980, atuando voluntariamente em trabalhos religiosos. Apenas no ano de 1988, realizou-se o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, organizado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), que propiciou, pela primeira vez, o intercâmbio entre intérpretes do Brasil e a discussão sobre a ética do profissional intérprete. Quatro anos depois, em 1992, realizou-se o II Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais.

O evento, organizado também pela FENEIS, buscou promover o intercâmbio entre as diferentes experiências dos intérpretes no país, discussões e votação do regimento interno do Departamento Nacional de Intérpretes, fundado mediante a aprovação do mesmo (Brasil, 2004). Nessa década, foram estabelecidas unidades de intérpretes ligadas aos escritórios regionais da FENEIS.

Entre 1993 e 1994, os encontros foram realizados em âmbito estadual. Em 2000, foi disponibilizada uma página na internet para os intérpretes de língua de sinais (www.interpretels.hpg.com.br), bem como foi aberto um espaço virtual com o objetivo de possibilitar um intercâmbio entre os intérpretes de todo o país.

Como podemos perceber, a história do profissional intérprete é bem recente, passou de uma atuação voluntária restrita aos espaços religiosos e, aos poucos, começa a ganhar força e ser reconhecido como uma profissão, com atuação em diferentes contextos, especialmente com o reconhecimento e amparo legal. No ano de 2002, a homologação da Lei Federal n.º 10.436, representou um passo fundamental no processo de reconhecimento e formação do profissional intérprete da língua de sinais no Brasil,



assim como tem possibilitado a inserção desses profissionais no mercado de trabalho.

O que faz o intérprete?

Figura 15 – Intérprete de Libras em meios audiovisuais



Fonte: www.google.com.br.

Descrição da imagem: Print de tela na horizontal. Na parte central da imagem, visto do peito para cima, um homem branco de traços orientais, de cabelos pretos, lisos e curtos. Veste duas camisas na cor azul claro e está de cabeça baixa lendo. A sua frente dois microfones de mesa. Do lado esquerdo da imagem há uma janela onde é vista da cintura para cima uma intérprete que faz a tradução em Libras da fala dele. Ela é uma mulher branca de traços orientais, cabelos pretos, lisos e presos. Veste roupa preta. Na parte inferior em barra cinza e na lateral direita texto escrito em outras línguas. [Fim da descrição]



A interpretação envolve um ato cognitivo-linguístico, ou seja, é um processo em que o profissional intérprete estará diante de um grupo de pessoas que apresentam intenções comunicativas específicas e que utilizam línguas diferentes. Nesse contexto, o intérprete estará envolvido na interação comunicativa – social e cultural – com poder para influenciar o objeto e o produto da interpretação. Para uma melhor compreensão, tomemos como exemplo o processo de interpretação da Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais, durante uma palestra que envolve participantes surdos e ouvintes (Brasil, 2007a).

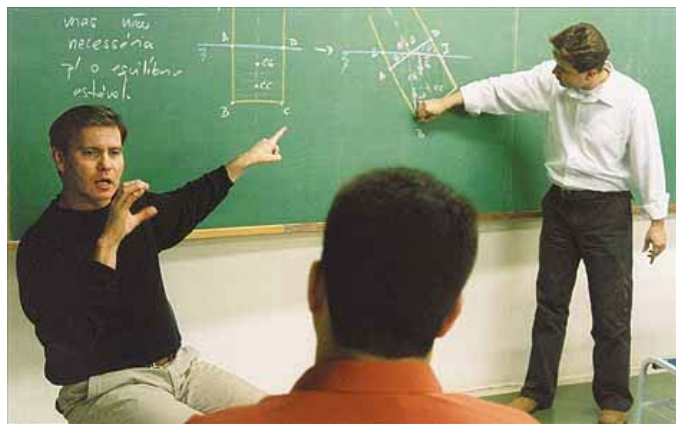
Durante a exposição, o palestrante utiliza a Língua Portuguesa – oralmente – para expor suas ideias a respeito do tema em discussão. Nesse momento, o papel do intérprete é processar a informação recebida na língua oral e, através de escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua de sinais, interpretar a informação o mais próximo possível do que foi dito na língua oral. Desse modo, podemos afirmar que o ato de interpretar envolve processos altamente complexos e exige do intérprete conhecimento técnico para que suas escolhas sejam apropriadas tecnicamente e possibilitem aos participantes surdos compreenderem o que estava sendo exposto oralmente.

Quem é o intérprete?

O intérprete é um profissional que domina a língua de sinais e a língua oral, do país, e que recebe uma qualificação para desempenhar a função de intérprete. No caso do Brasil, o intérprete deve dominar a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa.



Figura 16 – Intérprete Educacional de Libras



Fonte: www.google.com.br.

Descrição da imagem: fotografia horizontal, mostra uma sala de aula com um intérprete de LIBRAS. No lado direito da imagem está o professor em pé, que escreve no quadro verde. No centro da imagem aparece um homem sentado de costas. À sua frente mais à esquerda, um intérprete de Libras. [Fim da descrição]

O profissional intérprete, além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, precisa dominar processos, modelos, estratégias e técnicas de tradução e interpretação, o que ocorre por meio de formação específica na área de sua atuação, por exemplo, na Educação.

O papel do intérprete é realizar a interpretação da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa, observando os seguintes preceitos éticos:

- Confiabilidade: consiste no sigilo profissional;



- Imparcialidade: o intérprete deve ser neutro e não interferir com opiniões próprias;
- Discrição: o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação;
- Distância profissional: o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados;
- Fidelidade: a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto, o objetivo da interpretação é passar o que realmente foi dito (Brasil, 2007a, p. 28).

Diante disso, evidenciamos que dominar a língua de sinais não é suficiente para a pessoa exercer a profissão de intérprete. Portanto, o intérprete de língua de sinais é um profissional que deve ter uma qualificação específica.

A formação de tradutor e intérprete de Libras no Brasil

No mundo globalizado em que vivemos, e diante da diversidade linguística existente, a presença de intérpretes nos diferentes espaços sociais tem se tornado cada vez mais comum, o que não difere no campo das línguas visual-gestuais, como a Libras.

A formação de tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, atualmente, é regulamentada por meio do Capítulo V do Decreto n.º 5.626/05. Esse documento considera que a formação do tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com



habilitação em Libras-Língua Portuguesa. Para tanto, ressalta que nos próximos dez anos, a partir da publicação do Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa também poderá ocorrer em nível médio, sendo realizada por meio de cursos de educação profissional, cursos de extensão universitária, e cursos de formação continuada promovidos por Instituições de Ensino Superior (IES) e instituições credenciadas por secretarias de educação.

No entanto, o decreto prevê que se nos próximos dez anos, a partir da publicação do documento, não houver pessoas com a titulação exigida para o exercício do tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil: profissional ouvinte, de nível médio e/ou superior, com competência e fluência em Libras, e com aprovação em exame de proficiência – Prolibras, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior; e profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

O Prolibras é um programa promovido pelo Ministério da Educação e desenvolvido por Instituições de Educação Superior, que tem por objetivo viabilizar a certificação de proficiência em Libras, assim como para a certificação de proficiência em tradução e interpretação da Libras, por meio de um exame nacional.

O Programa foi implementado, em 2006, por força do art. 4º da Portaria Normativa MEC n.º 11, de 09/08/2006, ao considerar que o Prolibras constituirá um exame nacional sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP) e será realizado por meio de parceria



entre o Ministério da Educação, o INEP e a Universidade Federal de Santa Catarina.

Os certificados obtidos por meio do exame são documentos que comprovam a competência no uso e no ensino da Libras ou na tradução e interpretação da língua de sinais. O exame deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior (Brasil, s/d).

Os tipos mais comuns de profissional intérprete são os seguintes: intérprete de conferência, intérprete em meios audiovisuais, intérprete comunitário, intérprete jurídico, intérprete educacional, guia-intérprete, vídeointérprete.

Atualmente, a área de interpretação mais requisitada diz respeito ao profissional intérprete em língua de sinais que atua na Educação. Assim, considerando a realidade nacional na qual as unidades de ensino do sistema público e instituições privadas têm surdos matriculados em diferentes níveis de escolarização, evidencia-se uma carência desses profissionais, visto que não atendem às exigências legais que determinam o acesso e a permanência do aluno surdo na escola, observando-se suas especificidades sem a presença de intérpretes de língua de sinais (Brasil, 2007a). Desse modo, urge a necessidade de se investir na formação de profissionais intérpretes de língua de sinais, especialmente na área educacional.

O intérprete educacional deverá ter um perfil para intermediar as relações entre professores e alunos, bem como entre os colegas surdos e os colegas ouvintes. Entretanto, vale salientar que, muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com a função do professor de sala de aula. Portanto, essa relação entre professor, intérprete e alunos surdos e ouvintes,



bem como o papel que cada um dos profissionais – professor e intérprete – desempenha nessa relação deve ser esclarecido para todo grupo, de modo a evitar a responsabilização do intérprete sobre a educação dos educandos surdos.

A atuação do profissional intérprete escolar, na perspectiva da inclusão, envolve ações que vão além da interpretação de conteúdos em sala de aula. Isso decorre da necessidade de se mediar a comunicação entre professores e alunos, alunos e alunos, pais, funcionários e demais participantes da comunidade escolar, ou ainda em seminários, palestras, debates, reuniões e demais eventos de caráter educacional (Brasil, 2007b).

No tocante à sala de aula, o intérprete deve entender que o espaço da sala de aula pertence ao professor e ao aluno, sendo o professor responsável pelo processo de ensino e pela aprendizagem do educando. Desse modo,

o tradutor e intérprete é apenas um mediador da comunicação e não um facilitador da aprendizagem e que esses papéis são absolutamente diferentes e precisam ser devidamente distinguidos e respeitados nas escolas de nível básico e superior (Brasil, 2007b, p. 50).

O tradutor e intérprete em língua de sinais no contexto escolar deve ser consciente de todas as suas funções, papéis e compromissos profissionais, tendo como responsabilidade agir como difusor dos conhecimentos que tem sobre a Libras. Portanto, esse profissional deve conhecer com profundidade e cientificidade sua área de atuação, bem como ter consciência de sua responsabilidade social: mobilizar a comunidade escolar para a importância de se promover a igualdade de acesso ao conhecimento acadêmico para todos os educandos, indistintamente.



Para Refletir

Após a leitura do texto *O papel do tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa no contexto escolar*, reflita, em pequenos grupos, sobre o papel do profissional intérprete de língua de sinais no contexto escolar, levando em consideração as relações interpessoais existentes entre esse profissional e o professor de sala e os educandos surdos e ouvintes. Em seguida, exponha a ideia do grupo para os demais colegas.

Para saber mais

BRASIL. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, SEESP, 2007a.

BRASIL. **Atendimento educacional especializado**: deficiência auditiva. Brasília: MEC, SEESP, 2007b.

BRASIL. **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. 2 v. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: dificuldades de comunicação e sinalização – surdez. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.



QUADROS, Ronice Müller de. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

REDONDO, Maria Cristina; CARVALHO, Josefina Martins. **Cadernos da TV Escola: deficiência auditiva**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação a Distância, 2000.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de surdos: a caminho do bilinguismo**. Niterói: EdUFF, 1999.

THOMA, Adriana da Silva, LOPES, Maura Corcini (org.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

Filmes

Título: *Querido Frankie*

Sinopse: O filme retrata a história de um menino surdo que vive mudando de casa com a mãe Lizzie, e a avó. Lizzie, na verdade, está fugindo do pai abusivo do garoto e inventou para o filho a imagem de um pai marinheiro, em eternas viagens em alto-mar. Circunstâncias, porém, forçam Lizzie a contratar um desconhecido para se fazer passar pela figura paterna.



Título: *O Piano*

Sinopse: O filme apresenta a história de uma mulher que se recusa a falar e sai da Escócia para a Nova Zelândia em um casamento arranjado, levando consigo sua filha e seu piano. As coisas acabam não sendo bem como ela imaginou, e sua vida passa a ser cada vez mais difícil.

Título: *A música e o silêncio*

Sinopse: O filme conta a história de uma jovem que, desde a mais tenra idade, serviu de intérprete para seus pais surdos, ajudando-os a se comunicar. Já crescida, demonstra grande talento musical. É quando surge um dilema em sua vida.

Título: *Adorável professor*

Sinopse: O filme retrata a história de um músico que decide lecionar para ter mais dinheiro e assim se dedicar a compor uma sinfonia. Inicialmente, ele sente grande dificuldade em fazer com que seus alunos se interessem pela música e as coisas se complicam ainda mais quando sua mulher dá à luz a um filho, que o casal vem a descobrir mais tarde ser surdo. Para poder financiar os estudos especiais e o tratamento do filho, ele se envolve cada vez mais com a escola e seus alunos, deixando de lado seu sonho de tornar-se um grande compositor.



Título: *Filhos do silêncio*

Sinopse: O filme conta a história de amor de um professor de pessoas com deficiência idealista e uma decidida moça surda. No início, o professor vê a aluna como um desafio à sua didática. Mas, logo, o relacionamento dos dois transforma-se num romance que rompe a barreira do silêncio que os separa.

Título: *Seu nome é Jonah*

Sinopse: O filme narra a história de um menino que, depois de passar três anos em uma instituição para doentes mentais, tem o diagnóstico de que possui apenas surdez e assim a família unida busca aprender a se comunicar usando a língua de sinais.

Sistematização das aprendizagens

Caro professor, ao longo deste módulo foram discutidos vários aspectos relacionados às pessoas surdas, incluindo questões etiológicas e históricas que influenciaram e ainda influenciam a educação dos surdos. Também foram abordados aspectos relacionados à prática pedagógica e o papel do intérprete no processo educacional, em uma perspectiva inclusiva, todos buscando um aprofundamento da temática em estudo.

Assim, para concluirmos esta etapa de estudos e reflexões, propomos que, em grupos de 3 pessoas, seja realizada uma avaliação, buscando correlacionar a teoria e a prática pedagógica.



Para tanto, imagine que você tem um aluno surdo em sala de aula e que necessita propor atividades pedagógicas que levem em consideração as suas necessidades educacionais, em uma perspectiva bilíngue. Lembre-se que para a elaboração da atividade, que pode ser uma atividade escrita ou um jogo didático, é necessário considerar a faixa etária do aluno, ano de escolaridade e o conteúdo trabalhado.

Como exemplo: Tenho um aluno em processo de alfabetização, matriculado no 2º ano do ensino fundamental I. Em uma das atividades propostas para os alunos da turma, que objetivava registrar o que as crianças tinham realizado no final de semana, busquei correlacionar Português e Libras na atividade do aluno surdo, visando proporcionar sua aprendizagem. A atividade era composta por dois quadros, um com a palavra SÁBADO e outro com a palavra DOMINGO. Cada quadro continha um espaço para o aluno desenhar e algumas linhas para escrita. Para uma melhor compreensão por parte do aluno surdo, acrescentei à atividade os sinais em Libras das palavras SÁBADO e DOMINGO, assim o aluno poderia relacionar o sinal da língua de sinais com a escrita oral e vice-versa. Agora é a sua vez!

Referências

BALBUENO, Valdir. **Língua Brasileira de Sinais**. São Paulo: Know How, 2010.

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

BRASIL. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, SEESP, 2007a.



BRASIL. **Atendimento educacional especializado:** deficiência auditiva. Brasília: MEC, SEESP, 2007b.

BRASIL. **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de Dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 11 abr. 2011.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão:** dificuldades de comunicação e sinalização – surdez. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10436** de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.ufjf.br/acessibilidade/files/2009/08/Lei-n%C2%BA10436.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2011.

BRASIL. **Proficiência em Libras:** para professores e instrutores da Libras e para tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa/Libras. Brasília: MEC, SEESP, s/d.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social e educação de surdos.** Rio de Janeiro: Babel, 1993.

CAMPELO, A. R. **Aspectos da visualidade na educação de surdos.** 2008. 245 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

DINIZ, D. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUBOIS, Jean *et al.* **Dicionário de Linguística.** São Paulo: Cultrix, 1995.

FERNANDES, S. F. Letramento na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica. In: FERNANDES, Maria Célia Lima (org.). **A língua portuguesa no mundo.** São Paulo: FFLCH, 2008, p. 1-30.

FERNANDES, Eulalia. **Linguagem e surdez.** Porto alegre: Artmed, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

GOLDFELD, Maria. **A criança Surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.



KARNOPP, Lodenir. Aquisição da linguagem de sinais: uma entrevista com Lodenir Karnopp. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, ReVEL, v. 3, n. 5, ago. 2005.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Caderno CEDES**, v. 19, n. 46, 1998. ISSN 0101-3262.

LADD, P. **Em busca da surdidade**: Colonização dos surdos. Clevedon: Multilingual Matters, 2013.

NANTES, Janete de Melo. **A Linguística e a Língua Brasileira de Sinais I**. São Paulo: Know How, 2010.

OVIEDO, A. **Eduard Huet (1822? - 1882)**. Fundador de la educación pública para sordos en Brasil y México. Cultura Sorda, Berlin, 2007. Disponível em: <https://cultura-sorda.org/eduard-huet/> Acesso em: 15 fev. 2022.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Florianópolis: Santa Catarina, EDUFSC, 2006.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKYLAR, C. (org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2011.

SACKS, O. W. **Vendo vozes**. Uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SASSAKI, R. K. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SOUZA JÚNIOR, José Ednilson Gomes de. **Teoria e prática de tradução e interpretação da língua de sinais**. São Paulo: Know How, 2010.

STROBEL, Karin. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. 20006. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, Florianópolis, 2006.

STOKOE, W. C. **Syntatic dimensionality**: language in four dimensions. A apresentado a New York Academy of Science em novembro de 1979.

THEODOR, Erwin. **Tradução**: ofício e arte. São Paulo: Cultrix; Edusp, 1976.



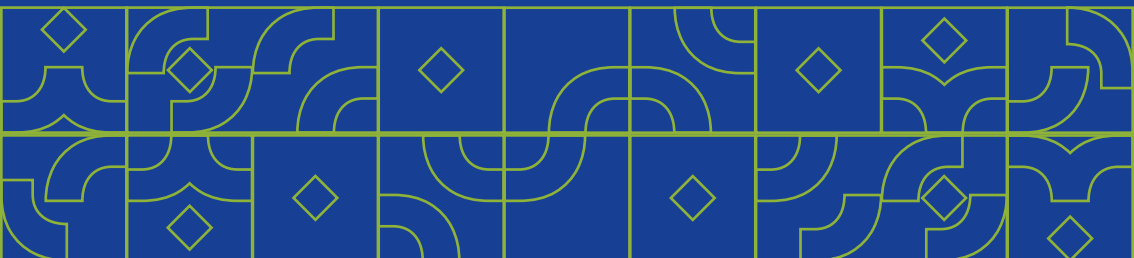
MÓDULO DIDÁTICO 3

FALANDO COM AS MÃOS! LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – NÍVEL A1

FRANCISCA KATARINA MEDEIROS DE OLIVEIRA
LUZIA GUACIRA DOS SANTOS SILVA

Unidades de Aprendizagem

1. Língua Brasileira de Sinais: Do que estamos falando?
2. Prática em Língua Brasileira de Sinais: Do sinal à conversação



Palavras das professoras autoras

Prezado (a) professor (a):

“O silêncio torna-se uma barreira entre surdos e ouvintes, mas a língua de sinais pode quebrá-la.” (AUTOR DESCONHECIDO)

A epígrafe enfatiza algo que para muitos é improvável: a comunicação entre surdos e ouvintes e a capacidade que os primeiros têm em conviver, aprender, dialogar, significar e ressignificar as coisas do mundo por meio da linguagem de sinais. Cabe a ambos, surdos e ouvintes, apreendê-la e quebrar o silêncio das “palavras”, utilizando as mãos e o corpo como mediadores na comunicação, o que não é tão simples.

Este módulo didático: *Falando com as Mãos! Língua Brasileira de Sinais – Nível A1*, se encontra estruturado em duas unidades:

Unidade I: Língua Brasileira de Sinais: Do que estamos falando? – Contempla textos sinalizados, situações e simulações relativas às práticas do cotidiano escolar, por meio das quais os participantes serão levados a refletir sobre atitudes, valores e posturas que, muitas vezes, imobilizam as ações dos professores e demais profissionais da educação frente aos alunos com surdez.

Unidade II: Prática em Língua Brasileira de Sinais: Do sinal à conversação - Propõe o conhecimento da configuração do alfabeto manual, sinais, expressões e textos sinalizados para conversação dentro e fora de sala de aula.

Traz como *Ementa*: Conhecimento teórico-prático da Língua Brasileira de Sinais. A Língua Brasileira de Sinais como um direito.



O uso da Libras como favorecedora da inclusão educacional e social de alunos com surdez. Estrutura gramatical da Libras.

Logo, tem-se como *objetivo*: Viabilizar o ensino de Libras, em nível A1 (básico), para professores e/ou futuros professores, instigando-os para a aprendizagem contínua da língua de sinais e de seu uso em sala de aula, a partir do reconhecimento dos direitos linguísticos dos alunos surdos.

Para o alcance de tal objetivo propõem-se como metodologia, a aplicação de aulas expositivas e dialogadas, vivências para o uso da Libras, leitura e discussão de texto, socialização dos conhecimentos apreendidos, subsidiados pelos recursos didáticos: (documentários, textos, slides, etc.), relacionados ao conteúdo do módulo.

Quanto à *avaliação*, se concretiza no processo de desenvolvimento do mesmo, tendo como base as atividades propostas de leitura e práticas, finalizando-se com uma atividade de sistematização teórico-prática.



LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: DO QUE ESTAMOS FALANDO?

Atividade desencadeadora

Professor, professora, forme duplas com um (a) colega do curso. Vocês receberão um cartão com uma palavra escrita que deverá ser lida em silêncio. Após indicação do (a) formador (a) repassem a palavra ao grupo, utilizando uma linguagem não-verbal (gestos, mímica, pantomima, etc.) para que os demais digam qual palavra está escrita em seu cartão. O objetivo é sentir a necessidade de se expressar/comunicar por meio de uma linguagem não-verbal.

Agora, reflita sobre a vivência, comente com o/a colega e respondam às questões que, posteriormente, serão retomadas pelo (a) formador (a):

- a) Como se sentiu em não ser compreendido de imediato?
- b) Já parou para pensar como o aluno surdo se sente por não conseguir se comunicar com você e com os colegas?
- c) De que forma o aluno surdo tem se expressado em sua sala de aula?



d) Para você, o que é a Língua de Sinais? Marque uma das questões abaixo que melhor expressa a sua compreensão sobre essa língua.

☐ A língua de sinais é uma mistura de pantomima e gesticulação concreta incapaz de expressar conceitos abstratos.

☐ A Língua de Sinais é única e utilizada por todas as pessoas surdas do mundo

☐ É uma língua inferior às línguas orais, pois apresenta uma falha na estrutura gramatical, sem estrutura própria.

☐ A Língua de Sinais é o alfabeto manual.

☐ É um sistema de comunicação superficial com conteúdo restrito, sem estética expressiva.

☐ É derivada da comunicação gestual, espontânea dos ouvintes.

☐ A Língua de Sinais não está estruturada porque se encontra no hemisfério direito, onde se organizam as informações espaciais.

☐ Nenhuma das questões.

☐ Outra. Qual? _____

Dando sequência, leia o texto: “A Libras e os artefatos que a constituem – do imaginário ao real” e, em seguida, as proposições didáticas que complementam sua compreensão e discussão:

A Libras e os artefatos que a constituem: do imaginário ao real

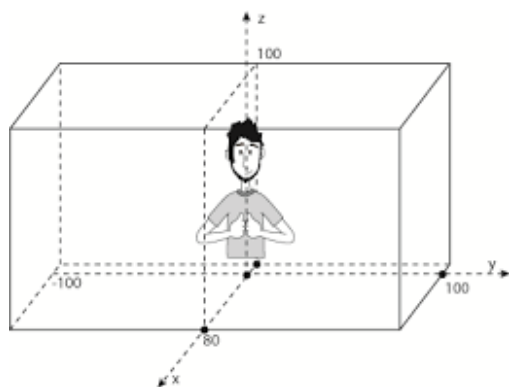
Em seu livro: “LIBRAS? Que língua é essa? – crenças e pre-conceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda”, Audrei Gesser (2009), nos conta que paira no imaginário social a ideia de



que a *língua de sinais* é um “código” simplificado, apreendido e transmitido aos surdos de forma geral, o que leva a crer que todos os surdos falam a mesma língua em qualquer parte do mundo. Um grave engano! Pois, na verdade, a língua de sinais tem uma gênese (origem) natural, resguardando as diferenças linguísticas e culturais. Isto porque se desenvolve no meio em que se reúnem os surdos.

Como língua, possui sistema linguístico de natureza *visual-motora* ou *visual-espacial* (Figura 1), estrutura gramatical própria, semelhante às línguas orais, sendo transmitida por meio da sinalização. Logo, é uma língua, “reconhecida como meio legal de comunicação e expressão [...]” (Brasil, 2002. Art. 1º), necessitando, portanto, de intensa dedicação e uso para a ocorrência de sua aprendizagem, tal como ocorre com a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Figura 1 – Espaço de realização dos sinais na Libras



Fonte: Langevin; Ferreira Brito, 1988, p. 01.



Descrição da imagem: Desenho em três D de uma caixa com as dimensões, a saber: comprimento Y 100, largura X 80 e altura Z 100. Ao centro da imagem, representação humana vista da cintura para cima. [Fim da descrição]

Conforme Gesser (2009) e Quadros (1997), existem parâmetros constituintes na língua de sinais, a saber: *configuração da mão* (CM), *ponto de articulação ou locação* (PA ou L), *movimento* (M), *expressão facial/corporal ou expressões não-manuais* (EF/C ou ENM) e *Orientação/Direção da palma da mão* (O/D). Vejamos o que considerar em cada um desses parâmetros:

a) Configuração de mãos (CM)

Como sabemos, as mãos são as articuladoras dos sinais. Portanto, a Configuração de Mão (CM) se refere às diferentes formas de posicioná-las na composição dos sinais que, por sua vez, podem ser feitos com uma ou com as duas mãos. Ao fazer um sinal com uma mão, deve-se utilizar, sempre, a mão dominante (esquerda ou direita).

Os sinais articulados com as duas mãos, conforme (ARRIENS, 2015), são determinados pelo tipo de interação entre elas, podendo, por exemplo, estarem sobrepostas ou espelhadas: A mesma configuração da mão (Quadro 1), em espaços diferentes, representará palavras e conceitos distintos.



Quadro 1 – Mesma configuração de mãos em espaços diferentes, representando as palavras: ‘Amigo’, ‘Brasil’ e ‘Obrigado’

		
AMIGO	BRASIL	OBRIGADO
CM: "B" PA: Tórax (lado esquerdo ou direito) M: Bater	CM: "B" PA: Espaço neutro frente ao rosto M: Sinuoso	CM: "B" PA: Testa lado direito M: Tocando na testa para fora

Fonte: arquivo das autoras.

Descrição da imagem: Sequência de três fotografias coloridas dispostas horizontalmente de uma intérprete. Mulher de pele clara, com cabelos lisos na altura dos ombros. Veste blusa preta e está centralizada nas três fotografias. Na primeira fotografia, da esquerda para a direita, sinaliza em libras com a mão direita espalmada posicionada na altura no peito com a palma para cima. Uma seta de sentido duplo indica movimento de tocar no peito repetidamente. Abaixo da imagem lê-se: amigo. Já a segunda fotografia, mostra a mesma mão espalmada na posição vertical à frente do rosto com uma seta indicando movimento sinuoso para baixo. Abaixo da imagem lê-se: Brasil. Na terceira, a mão agora está espalmada na posição diagonal, com a palma para baixo, tocando na testa com uma seta que indica movimento para à direita. Abaixo da imagem lê-se: obrigado. [Fim da descrição]



b) Ponto de articulação ou locação (PA ou L):

Ponto de Articulação ou Locação é o lugar onde incide a mão predominante configurada, ou seja, local onde é feito o sinal, podendo tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro¹, como é o caso aqui do sinal do Brasil, conforme representado na Figura 2:

Figura 2 – Ponto de Articulação ou Locação (PA ou L)



Descrição da imagem: fotografia colorida da intérprete, que sinaliza em Libras com a mão direita espalmada na posição diagonal, com a palma para baixo, tocando na testa com uma seta que indica movimento para à direita. No canto superior direito, lê-se: obrigado. [Fim da descrição]

a) Movimento (M):

Os sinais podem ter, ou não, movimento. Por exemplo: o sinal de AMIGO (Figura 3), não tem movimento, mas o sinal de BRASIL (Figura 4), sim.

• • • • •

1 Regiões de Ponto de Articulação: (a frente do corpo), cabeça, testa, olhos, nariz, boca, queixo, bochecha, orelhas, pescoço, ombros, tórax, tronco, braço, mãos.



Descrição da imagem: Duas fotografias coloridas dispostas horizontalmente da intérprete. A primeira, a esquerda (figura 3), mostra a intérprete com a mão direita espalmada posicionada na altura no peito com a palma para cima, com uma seta de dois sentidos sinalizando movimento de tocar no peito repetidamente. No canto superior direito lê-se: amigo. A segunda, a direita (figura 4), mostra a mesma mão espalmada na posição vertical à frente do rosto com uma seta indicando movimento sinuoso para baixo. No canto superior esquerdo, lê-se: Brasil.

Figura 3 – Movimento
(M) – Sinal de Amig@



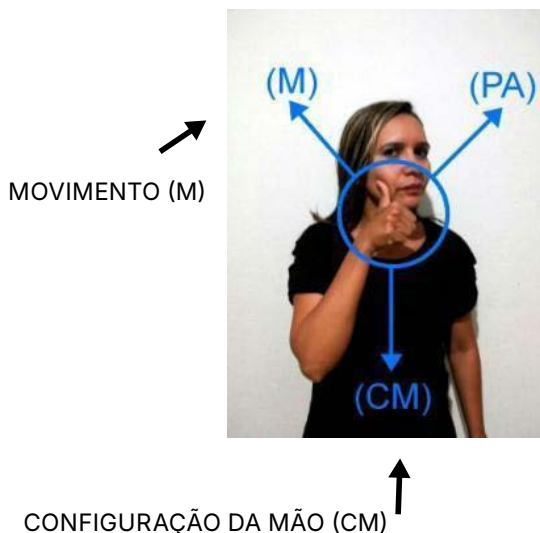
Figura 4 – Movimento
(M) – Sinal de Brasil



A seguir sintetizamos, na Figura 5, os itens 'a', 'b' e 'c' dos parâmetros da língua de sinais supracitados:



Figura 5 – Parâmetros da Língua de Sinais



Descrição da imagem: fotografia colorida da intérprete com a mão direita fechada e polegar estendido, encostado na bochecha do lado direito do rosto. Sobre a sua mão, um círculo vazado, que dele saem três setas, duas para cima na diagonal em sentidos opostos. A seta da esquerda com a letra M (Movimento), a da direita, PA (Ponto de articulação) e a terceira para baixo, CM (Configuração de mão). [Fim da descrição]

É interessante lembrar que a compreensão de uma mensagem em língua de sinais vai depender do contexto comunicativo e da fluência do comunicador. Muitas das Configurações de Mão seguem as formas representativas das letras no alfabeto manual



e dos algarismos: 0, 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9 (Ferreira *et al.*, 2011), tal como podemos observar na Figura 6:

Figura 6 – Cartaz com setenta e nove configurações de mãos



Fonte: <https://www.gov.br/ines/pt-br>.



Descrição da descrição: Cartaz retangular na vertical de fundo branco com as configurações de mãos dos algarismos do 01 ao 79. [Fim da descrição]

Abordaremos, agora, os últimos, mas não menos importantes, parâmetros da língua de sinais:

a) *Expressão Facial/Corporal (EF/C)* ou Expressão Não-Manual (ENM)

As Expressões Faciais/Corporais são de fundamental importância para o entendimento real do sinal, sendo que a entonação em língua de sinais é feita pela expressão facial. Veja os exemplos no Quadro 2:

Quadro 2 - Expressões Faciais



Descrição da imagem: Sequência de três fotografias coloridas dispostas horizontalmente do close-up da intérprete. A primeira, da esquerda para a direita, ela dá um largo sorriso. Abaixo da imagem lê-se: alegre. A segunda, com a cabeça levemente inclinada para a sua direita, boca fechada e testa franzida. Abaixo da imagem lê-se: triste. Já na terceira, sua



cabeça está levemente para trás, com os olhos arregalados e a boca um pouco aberta. Abaixo da imagem lê-se: assustada.
[Fim da descrição]

Orientação/Direção da palma da mão (O/D)

Os sinais têm uma direção com relação aos parâmetros mencionados. Logo, os verbos IR e VIR se opõem em relação ao direcionamento.

Gesser (2009), ainda nos chama a atenção para o fato de que, na língua de sinais, além dos parâmetros descritos, encontrarmos variações linguísticas como as voltadas aos sinais *icônicos* – gestos que fazem alusão à imagem do seu significado –, e *arbitrários* – aqueles que não mantêm nenhuma semelhança com o dado da realidade que representam. Exemplos:

a) *Sinal icônico*: **Escovar os dentes** (Figura 7): Mão fechada como se estivesse pegando a escova de dente, fazendo movimentos repetidos em frente à boca. O sinal lembra os movimentos ao escovar os dentes.

Figura 7 – Escovar dentes



Descrição da imagem: fotografia colorida da intérprete com a mão direita fechada ao lado da boca mostrando os dentes. À frente um seta de dois sentidos, direita e esquerda. No canto superior direito lê-sê: Escovar dentes. [Fim da descrição]

b) *Sinal Arbitrário: Felicidade* (Figura 8): Configuração de Mão em 'F' fazendo movimentos sinuosos de cima para baixo na lateral do rosto até a altura do tórax. O sinal não lembra ou retrata o estado de felicidade.

Figura 8 – Felicidade



Descrição da imagem: fotografia colorida da intérprete com as mãos com a configuração em "F". Duas setas, uma ao lado de cada mão indicam movimento sinuoso de cima para baixo. No canto superior esquerdo lê-sê: Felicidade. [Fim da descrição]

Os autores Gesser (2009), Ferreira *et al.* (2011) e Arriens (2011) nos alertam para o fato de que, o uso exclusivo das Configurações de Mão básicas será apenas uma representação isolada de palavras



do português, o que muitas vezes não fará muito sentido para o surdo, principalmente se for criança.

Alguns sinais, dependendo do contexto, podem perder completamente o significado do que se pretendia demonstrar. Existem posicionamentos de mão que definem um conceito, um sentimento e que não precisam ser representados letra por letra, palavra por palavra.

Você deve estar se perguntando: – Mas, e o alfabeto manual? Qual o papel dele na língua de sinais? Vejamos! O papel do *alfabeto manual* na língua de sinais é a soletração com as mãos. De acordo com Quadros e Karnopp (2004), por meio do alfabeto manual, também denominado de ‘*Sinalizadores da língua de sinais brasileira*’, soletra-se uma infinidade de palavras de diferentes contextos para introduzir uma palavra técnica que não tem sinal equivalente. Comumente, o alfabeto manual é utilizado, também, para soletrar os nomes de pessoas, de lugares, de rótulos, etc.

Exemplo:

L – U – Z – I – A

Figura 9 – Soletração do alfabeto manual



Fonte: Honora, 2014, p. 69-70.

Descrição da imagem: No canto superior esquerdo, escrito LUZIA em caixa alta. Abaixo centralizado, desenhos das



configurações de mãos do alfabeto manual de Libras, ao lado
as respectivas letras do alfabeto representando a soletração.
[Fim da descrição]

Quadros e Karnopp (2004) nos advertem de que a soletração manual NÃO é uma representação direta do Português escrito. É uma representação da ortografia da Língua Portuguesa, envolvendo uma sequência de configurações de mãos correspondentes a sequências de letras escritas do Português escrito.

A cada palavra soletrada, deve-se fazer uma pausa curta ou mover a mão direita/esquerda para o lado esquerdo/direito, como se estivesse empurrando a palavra já soletrada (Gesser, 2009). Aconselha-se que, ao soletrar, o faça devagar, formando as palavras com nitidez. Mas é bom não esquecer que, *nunca devemos nos comunicar traduzindo as letras de cada palavra*. Dessa forma, desmistificamos a ideia de que, aprendendo o alfabeto manual, já se sabe a língua de sinais. Portanto, o alfabeto manual é apenas um componente da língua de sinais.

Diante do que expomos até aqui, torna-se importante reafirmar a importância da aprendizagem da língua de sinais por surdos e ouvintes, a fim de que se ampliem os espaços de comunicação dos surdos, mas essencialmente para que sejam desconstruídas concepções que têm colocado a pessoa surda em um lugar de inferioridade, e de subalternidade diante da pessoa ouvinte.

No entanto, não é o bastante aprender a Libras se você professor, professora não permitir que seu aluno, com surdez, participe das várias proposições didáticas e que seja solicitado, sempre, para expor sua compreensão das coisas e do mundo; que possa ser estimulado a interagir com os demais alunos, surdos e ouvintes, falantes da Libras, dentro e fora da escola, e para que



demonstrem e desenvolvam suas potencialidades de participação no debate linguístico, educacional, cultural, escolar, do exercício da cidadania, do direito de ser *o que é e como é*. Afinal de contas, como nos explica Vygotsky (1997) “[...] a surdez não implica em nada mais do que a falta de uma das vias [de comunicação] para a formação de vínculos condicionados pelo meio ambiente”.² (Vygotsky, 1997, p. 116)

Tais posturas assertivas poderão contribuir para que você, professor, professora tenha mais clareza sobre como os alunos surdos aprendem e adquirem conhecimentos, aumentando, portanto, as expectativas pedagógicas quanto a sua capacidade de ensinar a tais alunos e de aprender em colaboração com os mesmos.

Na mesma medida, estará possibilitando a desconstrução de concepções antiquadas que enquadram a pessoa surda como um ser humano deficiente, inadequado para viver em sociedade e a participar de tudo o que a envolve; a refutar a concepção, segundo Skliar (2010), de que “ser surdo, portanto, significa não falar – surdo-mudo – e, não, ser humano” (Skliar, 2010, p. 21). Visão que tem contribuído para colocar a pessoa surda no campo da mediocridade (Sacks, 1989).

Sacks (1989), alerta-nos para o fato de a surdez ser uma experiência visual, significando que “[...] todos os mecanismos de processamento da informação, e de todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual” (Skliar, 2010, p. 28). Logo, o cuidado com o planejamento das ações, das atividades e recursos didáticos a serem utilizados em sala de aula com aluno surdo não deve desconsiderar essa forma singular de aprender, que em muito contribui para a aprendizagem, também,

• • • • •

2 No original: “[...] la sordera no implica nada más que la falta de una de las vías para la formación de los vínculos condicionados con el medio ambiente”.



de quem é ouvinte. Pois, acreditamos que, ao professor, cabe atentar e atender às tendências naturais da criança, seja ela surda ou não, como ponto de partida e base de toda e qualquer ação educativa (Vygotsky, 1997) que a inclua.

Concluimos esse texto afirmando, com base em Quadros (1997), que as línguas de sinais:

- a) Apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais. São estabelecidas através da visão e da utilização do espaço.
- b) São línguas naturais desenvolvidas entre os surdos, originadas pela necessidade que o ser humano tem em estabelecer comunicação, expressando ideias, sentimentos e ações. São sistemas linguísticos independentes dos sistemas das línguas orais.
- c) Apresentam o mesmo tipo de princípios organizacionais e parâmetros que formam a gramática das línguas em geral.
- d) Constituem-se em sistemas abstratos de regras gramaticais, naturais às comunidades surdas de cada país.
- e) Produzem, como qualquer outra língua, expressões metafóricas – poesias, expressões idiomáticas.
- f) São tão complexas e expressivas quanto qualquer língua oral.



g) Embora utilizem mecanismos especiais, são processadas no hemisfério esquerdo, assim como as línguas orais.

h) Não são universais. Cada país apresenta a sua. (Quadros, 1997, p. 46-48)

Salientamos que é muito importante compreender que a surdez modifica a relação das crianças, dos jovens e adultos com o mundo e se manifesta, também, nas relações sociais que são estabelecidas cotidianamente. Não se pode negar a condição orgânica do sujeito, tampouco os efeitos sociais implicadores da desconsideração de seu potencial para a aprendizagem. A pessoa surda não se considera ‘deficiente’, ‘imperfeito’, ‘falho’, ‘incompleto’, mas pode se sentir assim como consequência das experiências sociais nele refletidas (Vygotsky, 1997). Pense nisso!

Para refletir

A fim de complementar as informações contidas no texto e ampliar sua concepção acerca da língua de sinais, da surdez e da pessoa surda, será apresentada a entrevista da atriz, escritora, professora e intérprete de língua de sinais, Sueli Ramalho Segala.

A entrevista foi concedida ao premiado diretor de teatro e apresentador Antônio Abujamra do programa Provoações, na TV Cultura (2000 – 2015). Está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=al42G2nL2SI>





A entrevista foi concedida ao premiado diretor de teatro e apresentador Antônio Abujamra do programa *Provocações*, na TV Cultura (2000 – 2015).

Está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=al42G2nL2SI>.

Descrição da imagem: arte gráfica em preto branco de parte da abertura do programa *Provocações*. Ela mostra à direita o rosto do apresentador Antônio Abujamra visto de perfil. Ele é um homem branco, calvo, com cabelos nas laterais, olhos pequenos, sobrancelhas grossas e arqueada, nariz e boca mediana. Quase centralizada e bem próxima ao seu rosto a palavra *Provocações*, escrita em letras pretas, tendo a letra A na cor branca dentro de um retângulo vermelho. [Fim da descrição]

Após a leitura e escuta atenta do vídeo, responda às questões do *Para Refletir* em seu caderno e/ou oralmente:

1. O que mais lhe impressionou na fala de Sueli Ramalho Segala?



2. A que conclusões você chegou após a leitura do texto e o que ouviu sobre a surdez e a pessoa surda?
3. O que você mudaria em relação ao seu conceito sobre o que é a língua de sinais, a surdez e a pessoa surda?
4. Qual será o seu 'olhar' para um aluno surdo daqui por diante?

De que forma é possível, em sua escola e na sala de aula, considerar a aprendizagem visual do aluno surdo?

6. No quadro abaixo, listar os elementos que compõem a língua de sinais e conceituar.

ELEMENTOS QUE COMPÕEM A LÍNGUA DE SINAIS	CONCEITO

Para saber mais

CÓRDOVA, R. de A. Imaginário social e educação: criação e autonomia. **Em aberto**, v. 1, n. 61, jan/mar. Brasília: MEC, 1994.

HONORA, Márcia. **Inclusão Educacional de alunos com surdez**: concepção e alfabetização – ensino fundamental, 1º ciclo. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

SKLIAR, Carlos. **Anotações em sala de aula**. Porto Alegre: UFRGS, 1997.

VYGOTSKY, L.S. Principios de La educación social de los niños sordomudos. *In*: VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas V** – Fundamentos de defectologia. Madri: Visor Dias, S.A, 1997.



Você sabia?

- Estudos científicos no campo dos Estudos Surdos (UFSC) comprovam que a surdez não compromete o desenvolvimento cognitivo do indivíduo e, sim, a falta de conhecimento e o não uso de uma língua.

- Pesquisas realizadas por Baker e Prys-Jones (1998, p. 63) demonstraram que as crianças expostas ao bilinguismo por 10 anos tinham um nível avançado, não apenas sobre a língua escrita, mas também tinham consciência de como se defender e resolver um problema novo e difícil para elas.

- Ganhar um 'sinal' é um batismo dos surdos. O sinal é o seu 'nome na língua de sinais'. Pode ser: Circunstancial, Emocional, Físico ou de Inicialização.

- O Hand Talk é um aplicativo gratuito que você pode baixar no seu aparelho smartphone para traduzir Libras/Português; Português/Libras.



Figura 11 – Aplicativo Hand Talk



Fonte: <https://www.sbt.com.br/especiais/teleton/fiquepordentro/130404-conheca-o-hand-talk-aplicativo-que-faz-traduz-texto-e-voz-para-libras>.

Descrição da imagem: Card com fundo branco. Do lado direito, imagem ilustrativa do Hugo, desenho de um homem de pele clara, cabelos escuros, com óculos de hastes escuras e grossas e lente transparente. Veste camisa branca e gravata azul. Está com a mão direita erguida fazendo um sinal em Libras. Do lado direito do Card, a logo da HAND TALK - Uma mão aberta dentro de um círculo na cor laranja.



UNIDADE I - 2º MOMENTO

Atividade desencadeadora

Um (a) professor (a) que não fale Libras e que não tenha aluno com surdez. Imagine-se dando aula a um aluno surdo. Você avisará a turma que a prova é amanhã, e faz uma breve revisão do conteúdo que cairá na prova.

Após a apresentação: Como se sentiu? O que seria importante na sua prática docente, para que houvesse o estabelecimento da comunicação entre você e o aluno surdo?

Caro (a) professor (a), daremos início à prática da Libras. Iniciaremos pelo Alfabeto Manual (Figura 12) e, na sequência, os numerais (Figura 13) e expressões usuais.



O alfabeto Manual

Figura 12 – Alfabeto Manual



Fonte: Honora, 2014, p. 69-70.

Descrição da descrição: imagem com as letras do alfabeto e os desenhos do alfabeto manual de sinais em Libras. [Fim da descrição]



Os numerais

Figura 13 – Numerais em Libras do zero ao nove



Fonte: arquivo do Curso Formação de Professores em Educação Inclusiva, 2015.

Descrição da descrição: imagem com os algarismos e os desenhos dos numerais em Libras do zero ao nove. [Fim da descrição]

Seguiremos em nossa prática, com expressões que indicam:

Saudação

Em todas as línguas há o ritual da saudação. Dependendo do contexto, esse cumprimento será mais formal ou menos formal (informal) e, geralmente, é complementado por gestos. A Libras, também, tem sinais específicos para cada uma dessas situações. Assim, podem-se utilizar os seguintes sinais:





OI!



TUDO BEM?



SEU SINAL?



SEU NOME?



EU!



OUVINTE



MEU SINAL



EU!



SURD@



MEU NOME

Descrição da imagem: Onze fotografias coloridas dispostas horizontalmente da intérprete sinalizando a saudação: “Oi! Tudo bem? Seu sinal? Seu nome? Eu ouvinte, meu sinal. Eu



surda, meu nome.” A primeira fotografia, a esquerda, a mão direita com a configuração da letra “O” e, apenas, o dedo mindinho estendido, na altura do peito. Uma seta curvada para baixo indica movimento semicircular para a direita. Abaixo da imagem, lê-se: Oi. A segunda, é uma sequência de duas fotografias. A primeira à esquerda, com a mão direita com a palma para cima e as pontas dos dedos unidas, toca o queixo, uma seta indica o movimento para baixo, a mão se abre na altura do peito. A segunda à direita, mostra a mão ainda na altura do peito, ela se fecha e apenas o polegar fica estendido para cima fazendo o sinal de legal. Abaixo da imagem, lê-se: Tudo Bem?. A quarta, a mão esquerda fechada, na altura do peito, uma seta curvada para cima indica o movimento. Abaixo da imagem, lê-se: Seu sinal?. A quinta fotografia, a mão direita fechada e dedo indicador e médio para cima com a palma para o observador na altura do peito, uma seta indica movimento para a esquerda. Abaixo da imagem, lê-se: Seu nome?. A sexta, com a mão direita fechada, o dedo indicador esticado e a palma voltada para si. Uma seta indica movimento de toque do dedo indicador no meio do peito. Abaixo da imagem, lê-se: Eu. A sétima, com a cabeça levemente virada para esquerda, a mão direita aberta com a palma voltada para o observador. Uma seta indica movimento para trás e a mão se fecha próximo ao ouvido. Abaixo da imagem, lê-se: Ouvinte. A oitava, com a mão esquerda fechada e a palma para baixo na altura do peito. Uma seta indica movimento de giro do pulso, que toca no peito, agora com a palma voltada para si. Abaixo da imagem, lê-se: Meu sinal. A nona, com a mão direita fechada, o dedo indicador esticado e a palma voltada para



si. Uma seta indica movimento de toque do dedo indicador no meio do peito. Abaixo da imagem, lê-se: Eu. Décima, o dedo indicador direito toca a orelha e a boca. Uma seta curvada indica o movimento do gesto. Abaixo da imagem, lê-se: Surdo. A décima primeira, a mão direita na altura do queixo, com a palma voltada para ela, os dedos indicador e médio apontado para cima. Uma seta indica movimento para a esquerda. Abaixo da imagem, lê-se: Meu nome. [Fim da descrição]

Sinais de cumprimento



BOM DIA!



BOA TARDE!



BOA NOITE!

Descrição da imagem: fotografias coloridas dispostas horizontalmente da intérprete, organizadas em duplas para ilustrar o movimento dos sinais de cumprimento em Libras. Na **primeira**, a mão direita com a palma para cima e as pontas dos dedos unidas, toca o queixo, uma seta indica o movimento para baixo, a mão se abre na altura do peito. A outra, mostra a mão com a configuração da letra “D” na altura do ombro, uma seta de sentidos duplo indica o movimento semicircular formando um arco para a direita. Abaixo



da imagem, lê-se: Bom dia! **Na segunda**, a mão direita com a palma para cima e as pontas dos dedos unidas, toca o queixo, uma seta indica o movimento para baixo, a mão se abre na altura do peito. A outra, mostra na altura do peito as duas mãos, uma por cima da outra com as palmas para baixo. Uma seta indica o movimento da mão direita que está por cima deslizando para baixo. Abaixo da imagem, lê-se: Boa tarde! Na terceira, a mão direita com a palma para cima e as pontas dos dedos unidas, toca o queixo, uma seta indica o movimento para baixo, a mão se abre na altura do peito. A outra, mostra as duas mãos abertas na altura do peito, a esquerda com a palma para baixo e a direita com a palma para o observador. Seta indica movimento da mão direita cobrindo o dorso da mão esquerda. Abaixo da imagem, lê-se: Boa noite! [Fim da descrição]

Sabedores e sabedoras dos sinais apresentados, aqui fecham-se as atividades da Unidade I com a atividade prática proposta abaixo:

I - Cada dupla receberá uma ficha contendo frases que formam um diálogo (ANEXO 1). Após alguns minutos de treino apresentam-se ao grande grupo.

Atividade Vivencial

I. Em pequenos grupos, de no máximo 5 pessoas, *escolher uma das imagens* e elaborar um pequeno texto no qual sejam apresentados elementos que compõem a Libras. Usar da criatividade, utilizando um dos gêneros textuais: paródia, poesia, narrativa, diálogo.



Figura 14 – Sala de aula com crianças e professora



Fonte: https://br.freepik.com/vetores-premium/criancas-com-professor-em-sala-de-aula-alunos-multinacionais-no-interior-da-classe-escolar-o-pedagogo-da-aula-as-criancas-estudam-o-assunto-conceito-de-cartoon-plana-de-ve-tor-de-educacao-primaria-ou-elementar_19732320.htm?query=sala%20de%20aula#from_view=detail_alsolike. Acesso: 21 abr. 2023.

Descrição da imagem: desenho colorido de uma sala de aula com crianças vistas de frente sentadas em carteiras. Ao fundo, no centro da sala, a professora em pé, sob sua cabeça um relógio, a sua direita a imagem um mapa e a sua esquerda duas pranchas com livros. [Fim da descrição]



Figura 15 – Alunos do Curso Educação Inclusiva: por uma escola sem exclusões, em atividade do Módulo: “Jogos e atividades de recreação adaptadas”



Fonte: arquivo do Curso Formação de Professores em Educação Inclusiva, UFRN, 2015.

Descrição da imagem: Fotografia colorida de um grupo de pessoas no pátio de uma escola. Ao centro, um grupo está sentado no chão formando um círculo, nele há uma pessoa em cadeira de rodas. Outras estão ao redor sentadas em cadeiras e em pé. Todos olham para a mulher que está em pé ao lado do círculo. [Fim da descrição]



PRÁTICA EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: DO SINAL À CONVERSAÇÃO

Atividade desencadeadora

A turma será dividida em três grupos. Todos assistirão a vídeos curtos com expressões em Libras. O grupo que souber o que está sendo projetado deverá erguer os braços e falar, caso não saiba, deverá repassar para o grupo seguinte. Vence o grupo que obtiver mais acertos.

Dando prosseguimento às atividades práticas, estudaremos alguns sinais relacionados às palavras utilizadas, também, na Língua Portuguesa. Antes, porém, vejamos algumas diferenças encontradas entre a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais, segundo Honora (2014):



Quadro 4 - Diferenças entre Libras e língua portuguesa

LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS
Presença de conjugação verbal	Ausência de conjugação verbal: quando necessário é usado somente passado, presente e futuro.
Presença da concordância de gênero	Ausência de concordância de gênero: quando necessário é usado somente os sinais de homem e mulher.
Presença de artigos e preposições	Ausência de artigos e poucos usos de preposições
Presença de um alfabeto fonêmico	Presença de um alfabeto manual: conjunto de sinais que representam cada letra da Língua Portuguesa.
Soletração	Datilologia

Fonte: Honora, 2014, p. 69.

Tais diferenças sinalizam a você, professor (a), que deverão ser consideradas no momento em que for avaliar a escrita de um aluno surdo; que, naturalmente, ele escreverá em português, no entanto, seguindo a estrutura da língua de sinais, caso não tenha o domínio da Língua Portuguesa, conforme poderá observar no quadro abaixo.



Quadro 5 - Texto de aluno surdo, com dez anos de idade, matriculado no 4º ano, em maio/2005

<u>Trabalho</u> Eu idade 17 trabalhar mecanica. Eu trabalhar muito ganhar dinheiro. Eu ter cor carro cinza. Eu gosto muito menina bonita namorar. Eu feliz ver banco praça sentar cansado. Eu gosto muito beijar! Ter filho um menino. Eu casa cor branca grande Estados Unidos. Eu familia praia linda grande mar azul.	1. Trabalho 2. Eu idade 17 trabalhar mecanico. 3. Eu trabalhar muito ganhar dinheiro. 4. Eu ter cor carro cinza. 5. Eu gosto muito menina bonita namorar. 6. Eu feliz ver banco praça sentar cansado. 7. Eu gosto muito beijar! Ter filho um menina 8. Ter casa cor branca grande Estados Unidos. 9. Eu familia praia linda grande mar azul.
---	--

Fonte: Streiechen e Krause-Lemke, 2014, p. 971.

Descrição da imagem: Imagem de um retângulo dividido ao meio verticalmente com o mesmo texto, uma lista com 9 itens. Na coluna da esquerda, o texto está manuscrito. Na coluna da direita, está digitado e enumerado de 1 a 9. Os itens são:

1. Trabalho.
2. Eu idade 17 trabalhar mecânico.
3. Eu trabalhar muito ganhar dinheiro.
4. Eu ter cor carro cinza.
5. Eu gosto muito menina bonita namorar.
6. Eu feliz ver banco praça sentar cansado.
7. Eu gosto muito beijar! Ter filho um menina.
8. Ter casa cor branca grande Estados Unidos.
9. Eu família praia linda grande mar azul. [Fim da descrição]



O fato de o aluno com surdez não dominar a estrutura da Língua Portuguesa não quer dizer que não possa vir a aprender. Se for bem ensinado e estimulado por meio de exercícios, revisão de texto, leitura e produção de texto, todos com apoio de imagens, poderá obter sucesso em seu domínio.

Prossigamos, portanto, com algumas palavras/sinais de: a) componentes curriculares; b) dependências da escola; c) cargos e funções; e d) material escolar.

Componentes curriculares





Descrição da imagem: Imagem de uma tabela intitulada COMPONENTES CURRICULARES com duas colunas e cinco linhas com um total de dez fotografias coloridas da



intérprete. Primeira linha, primeira linha, PORTUGUÊS. Intérprete com a mão direita aberta com a palma para baixo e o polegar esticado, na altura do peito. Seta dupla mostra o movimento de subir e descer. Primeira linha, segunda coluna, MATEMÁTICA. Intérprete com as duas mãos na frente do corpo, a esquerda fechada com a palma para baixo e a direita por cima com a configuração da letra “M”. Seta dupla mostra o movimento de tocar uma na outra. Segunda linha, primeira coluna, HISTÓRIA. Intérprete com a mão direita com a configuração da letra “H” na altura do ombro e uma seta dupla indica movimento semicircular para a direita. Segunda linha, segunda coluna, CIÊNCIA. Intérprete com a mão direita com a configuração da letra “C” na altura do ombro e uma seta dupla indica movimento. Terceira linha, primeira coluna, RELIGIOSO. Intérprete com a mão direita fechada com o dedo médio apontado para o seu peito. Uma seta indica o movimento do dedo do seu peito em direção ao observador. Terceira linha, segunda coluna, GEOGRAFIA. Intérprete com a mão direita com a configuração da letra “G” na altura do ombro, seta indica o movimento de giro. Quarta linha, primeira coluna, ARTES. Intérprete com as duas mãos juntas e fechadas na altura do peito, uma seta dupla indica o movimento semicircular na frente do corpo, onde elas se encontram do lado esquerdo e direito. Quarta linha, segunda coluna, EDUCAÇÃO FÍSICA. Intérprete com as duas mãos fechadas na frente dos ombros, duas setas duplas indicam o movimento de giro dos pulsos. Quinta linha, primeira coluna, INGLÊS. Intérprete com a mão direita fechada, o dedo polegar e indicador toca a boca, uma seta dupla indica movimento para os lados. Quinta



linha, segunda coluna, ESPANHOL. Intérprete com a mão direita fechada e o dedo indicador apontado para o seu olho. Uma seta indica o movimento circular. [Fim da descrição]

Dependências da Escola





Descrição da imagem: Imagem de uma tabela intitulada **DEPENDÊNCIAS DA ESCOLA** com duas colunas e cinco linhas com um total de doze fotografias coloridas da



intérprete. Primeira linha, primeira coluna, DIREÇÃO. Intérprete com a mão direita fechada e o dedo indicador e médio cruzados virados para o observador, toca a lateral da testa. Uma seta indica o movimento para a direita. Primeira linha, segunda coluna, COORDENAÇÃO. intérprete com a mão direita com a configuração da letra “C” na altura do peito, uma seta indica movimento para a direita finalizando com a configuração da letra “D”. Segunda linha, primeira coluna, SECRETARIA. Intérprete com a mão direita espalmada apontada para baixo e virada para ela, próximo estar a mão esquerda também espalmada com a palma para cima. Uma seta dupla indica movimento da mão direita passando por cima da palma da mão esquerda. Segunda linha, segunda coluna, BIBLIOTECA. Intérprete com as duas mãos espalmadas com as palmas encostadas nas altura dos ombros. Seta em zig zag para a direita indica o movimento da mão direita. Terceira linha, primeira coluna, COZINHA. O braço esquerdo da intérprete faz o formato de um círculo na lateral do corpo e com a mão direita fechada seta indica o movimento circular. Terceira linha, segunda coluna, SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS. Intérprete com as duas mãos na altura do peito. A mão esquerda fechada com o dedo indicador e médio entrelaçados e a palma para o observador, a mão direita posicionada ao lado com a palma voltada para o observador, as pontas dos dedos se tocam, seta indica movimento para frente onde se abre. Quarta linha, primeira coluna, LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA. Sequência de três fotografias, na primeira, as duas mãos estão fechadas, com os dois dedos indicadores para baixo encostados com a palma virada para ela. Duas setas indicam movimento



para os dois lados. Na segunda, as mãos na mesma posição, setas indicam os movimentos que formam um quadrado. Na terceira, os dedos indicadores apontam para o observador com setas que indicam o movimento circular. Quarta linha, segunda coluna, BANHEIRO. Intérprete com a mão direita fechada e o dedo indicador e o mindinho esticados, toca o antebraço esquerdo. Uma seta dupla indica o movimento para cima e para baixo. Quinta linha, mesclada, QUADRA DE ESPORTE. Uma sequência de duas fotos. A primeira à esquerda, as duas mãos fechadas, com os dois dedos indicadores para baixo na altura do peito. Quatro setas indicam movimento que sugere o formato de um quadrado. Na próxima, com as mãos fechadas, com as palmas voltadas uma para a outra e os dedos polegares para cima. Uma seta indica movimento da mão direita para frente, mão esquerda para trás e afastamento lateral. [Fim da descrição]

Cargos e funções





Descrição da imagem: Imagem de uma tabela intitulada CARGOS E FUNÇÕES com duas colunas e três linhas com um total de sete fotografias coloridas da intérprete. Primeira linha, primeira coluna, COORDENAÇÃO. Intérprete com a mão direita com a configuração da letra “C” na altura do peito, uma seta indica movimento para a direita finalizando com a configuração da letra “D”. Primeira linha, segunda coluna, DIRETOR. Intérprete com a mão direita fechada e o dedo indicador e médio cruzados virados para o observador, toca a lateral da testa. Uma seta indica o movimento para a direita. Segunda linha, primeira coluna PROFESSOR. Intérprete com a mão direita com a configuração da letra



“P” na altura do peito, uma seta indica movimento para a direita e para a esquerda. Segunda linha, segunda coluna imagem, ALUNO. Intérprete com a mão direita fechada toca o braço esquerdo, seta dupla indica movimento de toque. Terceira linha, primeira coluna, PORTEIRO. Sequência de duas fotos. A primeira à esquerda, as duas mãos estão espalmadas sinalizando uma casa. Uma seta indica movimento para frente onde elas ficam uma por cima da outra com as palmas para cima. Na segunda, com a mão esquerda fechada com a palma para baixo, mão direita toca ela formando um V. seta dupla curvada indica movimento do gesto para a direita e para a esquerda. Terceira linha, segunda coluna, MERENDEIRA. Intérprete com o braço esquerdo faz o formato de um círculo na lateral do corpo e com a mão direita fechada seta indica o movimento circular. [Fim da descrição]

Material escolar





Descrição da imagem: Imagem de uma tabela intitulada MATERIAL ESCOLAR com duas colunas e três linhas com um total de sete fotografias coloridas da intérprete. Primeira linha, primeira coluna, LIVRO. Intérprete com as mãos espalmadas com as palmas para cima. Uma seta indica o movimento da mão direita folheando o livro. Primeira linha, segunda coluna, CADERNO. Intérprete com a mão esquerda espalmada com a palma para cima, ao lado a mão direita fechada com o dedo indicador estendido e a palma para cima. Uma seta em espiral indica o movimento do dedo indicador girando e a mão descendo. Segunda linha, primeira coluna, LÁPIS. Intérprete com a mão direita fechada, os dedos



indicador e polegar unidos. Uma seta indica que eles se tocam próximo a boca. Segunda linha, segunda coluna, CANETA. Interprete com a mão esquerda fechada e o dedo indicador esticado. Uma seta indica que a mão direita abre e fecha ao tocar a ponta do indicador esquerdo. Terceira linha, primeira coluna, COLEÇÃO DE LÁPIS DE COR. Uma sequência de duas fotos. A primeira à esquerda, interprete com a mão direita fechada, os dedos indicador e polegar unidos. Uma seta indica que eles se tocam próximo a boca. Na próxima, a mão direita está aberta. Setas indicam que ela toca a boca. Terceira linha, segunda coluna, BORRACHA. Interprete com a mão esquerda espalmada com a palma para cima, sobre ela a mão direita fechada faz movimentos repetidos para direita e esquerda. [Fim da descrição].

Cores



CORES



CINZA





AMARELO



AZUL



BEGE



PRETO



BRANCO



ROSA



ROXO



VERDE



MARROM



VERMELHO

LILÁS

LARANJA

Descrição da imagem: Imagem de uma tabela com três colunas e cinco linhas com fotografias coloridas da intérprete representando os sinais de cores em Libras. Primeira linha, primeira coluna, CORES. Mão direita aberta na frente da boca. Setas indicam movimento de toque. Primeira linha segunda coluna, CINZA. Mão direita com a configuração da letra "C". Seta dupla indica que ela toca o dorso da mão esquerda que está fechada. Na Segunda linha, primeira coluna, AMARELO. Mão direita fechada e dedo indicador estendido. Uma seta dupla indica movimento de toque na lateral do nariz. Segunda, linha, segunda coluna, AZUL. Mão direita com a configuração da letra "A". Seta dupla indica movimento para frente finalizando com a configuração da letra "L". Segunda linha, terceira coluna, BEGE. Mão esquerda com a configuração da letra "B" na altura do peito. Uma seta dupla indica que ela toca o dorso da mão direita que está fechada com a palma para baixo. Terceira linha, primeira coluna, PRETO. Mão direita com a configuração



da letra “P”. Seta dupla indica que o dedo médio toca o dorso da mão esquerda que está fechada com a palma para baixo. Terceira linha, segunda coluna, BRANCO. Mão direita espalmada com o polegar dobrado e a palma para cima na altura da barriga. mão esquerda fechada com palma para baixo posicionada abaixo delas. As mãos se tocam. Terceira linha, terceira coluna, ROSA. Mão direita fechada com os dedos indicador e médio entrelaçados. Seta indica o movimento circular ao lado da bochecha. Quarta linha, primeira coluna, ROXO. Mão direita fechada com os dedos indicador e médio entrelaçados na altura do peito. Seta dupla indica o movimento de toque no dorso da mão esquerda que está fechada com a palma para baixo. Quarta linha, segunda coluna, VERDE. Mão direita com a configuração da letra “V” na altura do peito. Seta dupla indica o movimento de toque no dorso da mão esquerda que está fechada com a palma para baixo. Quarta linha, terceira coluna, MARROM. Mão direita com a configuração da letra “M” na altura da barriga. Seta dupla indica o movimento de toque no dorso da mão esquerda que está fechada com a palma para baixo. Quinta linha, primeira coluna. Mão direita fechada com o dedo indicador para cima. Seta dupla indica movimento de toque na boca. Quinta linha, segunda coluna, LILÁS. Mão direita com a configuração da letra “L” na altura da barriga. Seta dupla indica o movimento de toque no dorso da mão esquerda que está fechada com a palma para baixo. Quinta linha, terceira coluna, LARANJA. Mão direita fechada na frente da boca. Seta indica o movimento de abrir e fechar a mão. [Fim da descrição]



Saindo da Escola, vejamos alguns sinais relacionados: a) Tempo; b) Calendário e c) família.

Tempo



HOJE



AMANHÃ



ONTEM



ANTES DE ONTEM



Descrição da imagem: Tabela de duas colunas e duas linhas com fotografias coloridas da intérprete sinalizando TEMPO. Primeira linha, primeira coluna, HOJE. As duas mãos estão espalmadas com as palmas para cima. Duas setas duplas, uma em cada mão indica o movimento para direita e esquerda. Primeira linha, segunda coluna, AMANHÃ. Mão direita aberta volta para a lateral do rosto, o dedo médio esticado toca a testa. Segunda linha, primeira coluna, ONTEM. Mão com a configuração da letra “L”, o dedo polegar toca a bochecha. Seta semicircular indica movimento para trás. Segunda linha, segunda coluna, ANTES DE ONTEM. Sequência de duas fotografias, a primeira à esquerda, mão direita com os dedos polegar, indicador e médio estendidos na lateral do rosto. O dedo polegar toca a bochecha. Seta semicircular indica movimento para trás. A segunda, à esquerda, repete o movimento anterior. [Fim da descrição]

Calendário



CALENDÁRIO



Dias da semana



DOMINGO



SEGUNDA-FEIRA



TERÇA-FEIRA



QUARTA-FEIRA



QUINTA-FEIRA



SEXTA-FEIRA



SÁBADO



Meses do ano



JANEIRO



FEVEREIRO



MARÇO



ABRIL



MAIO



JUNHO



JULHO



AGOSTO



SETEMBRO





OUTUBRO



NOVEMBRO



DEZEMBRO

Descrição da imagem: Tabela com três colunas e sete linhas. No topo, fotografia da intérprete, ela faz o sinal de CALENDÁRIO em Libras. Na altura do peito, a mão direita faz a configuração da letra “C”, na frente a mão esquerda faz a configuração da letra “D”. Seta dupla indica movimento de cima para baixo. Abaixo, seção intitulada “DIAS DA SEMANA”. Primeira linha, primeira coluna, DOMINGO. Mão direita com a configuração da letra “D”. Seta curvada indica movimento sequencial de toque do dedo indicador na lateral do olho direito até a lateral do olho esquerdo. Primeira linha segunda coluna, SEGUNDA-FEIRA. Mão direita com a configuração do número dois. Seta dupla indica movimento de toque na lateral da testa. Primeira linha, terceira coluna, TERÇA-FEIRA. Mão direita com a configuração do número três. Seta dupla indica movimento de toque na lateral da testa. Segunda linha, primeira coluna, QUARTA-FEIRA. Mão direita com a configuração do número quatro. Seta dupla indica movimento de toque na lateral da testa. Segunda linha, segunda coluna, QUINTA-FEIRA. Mão direita com a configuração do número cinco. Seta dupla



indica movimento de toque na lateral da testa. Segunda linha, terceira coluna SEXTA-FEIRA. Mão direita com a configuração do número seis. Seta dupla indica movimento na lateral da boca. Terceira linha mesclada, SÁBADO. Mão direita fechada na frente da boca. Duas setas indicam o movimento da mão abrir e fechar. Abaixo, seção intitulada “MESES DO ANO”. Quarta linha, primeira coluna, JANEIRO. Mão direita com a configuração da letra “J” na altura do peito. Seta indica movimento semicircular. Quarta linha, segunda coluna, FEVEREIRO. As duas mãos com a configuração da letra “F” na altura do peito. Duas setas indicam movimento vertical. Quarta linha, terceira coluna, MARÇO. Mão direita com a configuração da letra “M” na altura do peito. Quinta linha, primeira coluna, ABRIL. Mão direita com a configuração da letra “A” ao lado do pescoço. seta indica movimento para direita na diagonal. Quinta linha, segunda coluna, MAIO. Mão direita mostra a sequência das configurações das letras “M,A,I,O” na altura do peito. Quinta linha, terceira coluna, JUNHO. As duas mãos com a configuração da letra “U” com as palmas para baixo na altura do peito. Duas setas duplas indicam movimentos no vertical e o toque entre eles. Sexta linha, primeira coluna, JULHO. Mão direita com a configuração da letra “J” na altura do peito. Seta indica movimento semicircular finalizando com a configuração da letra “L”. Sexta linha, segunda coluna, AGOSTO. Mão com a configuração da letra “A” voltada para o observador na altura do peito. Seta dupla indica movimento para os lados. Sexta linha, terceira coluna, SETEMBRO. Mão direita com a palma para o observador, as pontas dos dedos polegar e indicador unidas. Seta curvada



indica movimento semicircular onde as pontas dos dedos tocam o canto direito da boca finalizando no canto esquerdo. Sétima linha, primeira coluna, OUTUBRO. Mão direita com a configuração da letra “O” na altura do peito. Setas indica movimento circular da mão. Sétima linha, segunda coluna, NOVENBRO. Mão direita com a configuração da letra “N” na altura do peito. Setas duplas indica movimento vertical. Sétima linha, terceira coluna, DEZEMBRO. Mão direita, os dedos polegar e indicador estão levemente curvados no formato da letra C com a palma voltada para a intérprete. Na altura do queixo, seta indica movimento da mão na vertical para baixo. [Fim da descrição]

Família



FAMÍLIA



VOVÓ/VOVÔ



FILH@





PAI



MÃE



TI@



PRIM@



SOBRINH@

Descrição da imagem: Tabela com três colunas e três linhas. Intérprete representa os sinais de família em Libras. Primeira linha, primeira coluna, FAMÍLIA. As duas mãos com a configuração da letra “F” acima do peito. As pontas dos polegares se unem. Seta indica movimento circular das mãos para frente. Primeira linha, segunda coluna, “VOVÓ/VOVÔ”. Mão direita com a configuração da letra “V” na altura do peito. Seta dupla indica movimento de baixo para cima. Primeira linha, terceira coluna, FILHA. Mão direita aberta com a palma voltada para o peito da intérprete. Seta indica movimento para baixo, finaliza com a mão fechada



e as pontas dos dedos se unem. Segunda linha, primeira coluna, PAI. Intérprete com a mão em forma V, toca o queixo com a palma voltada para se. Seta circular indica giro do pulso. Ela beija o dorso da mão. Segunda linha, segunda e terceira colunas mesclada, MÃE. Mão direita fechada com o polegar estendido toca a bochecha. Seta circular indica giro do pulso. Ela beija o dorso da mão. Terceira linha, primeira coluna, TIA. Mão direita faz o formato da letra C com a palma para o observador, a ponta do polegar toca a testa. Seta dupla indica que o polegar e o indicador se tocam. Terceira linha, segunda coluna, PRIMA. As duas mãos fechadas na altura da barriga com os dedos indicadores apontados para baixo. Duas setas duplas indicam movimento para frente e para trás, intercalando as mãos. Terceira linha, terceira coluna, SOBRINHO. mão direita levemente fechada com a palma para trás, posicionada no centro da testa. Seta dupla indica movimento para baixo e para cima. [Fim da descrição]

Estrutura gramatical da Libras

Trataremos, agora, da estrutura gramatical da Libras. Sabemos que as categorias gramaticais, ou parte do discurso, são os paradigmas ou classes de palavras de uma língua. De igual modo, temos clareza de que toda língua possui palavras que são classificadas como fazendo parte de um tipo, classe ou paradigma em relação aos seus aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos (Ferreira, 2011; Brasil, 1997)

A Libras também tem gramática e a maior parte das categorias gramaticais existentes na Língua Portuguesa também existe



na Libras, com exceção de artigos e preposições. Neste Módulo Didático, não trataremos de toda a gramática da Libras, mas sinalizaremos pontos importantes. Vejamos parte do que a compõe, iniciando pelo sistema pronominal utilizado para representar as pessoas do discurso:

Pronomes Pessoais

Primeira pessoa do singular: EU apontar para o peito do enunciador (a pessoa que fala)



Descrição da imagem: imagem colorida da intérprete. Mão direita fechada e dedo indicador apontado para o meio do peito. Seta indica movimento do gesto. [Fim da descrição]



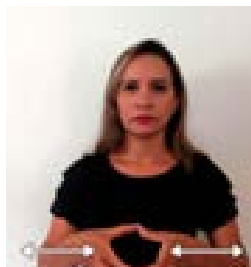
Primeira pessoa do plural:
NÓS-2, NÓS-2, NÓS-3,
NÓS-4, NÓS/NÓS-TOD@



Descrição da imagem: imagem colorida de quatro fotografias da intérprete. Na primeira, mão direita fechada na altura do peito e dedo indicador apontado para baixo. Seta circular indica o giro completo do dedo. Na segunda, no canto superior esquerdo lê-e: “Nós dois”. Mão direita com a configuração do número dois em Libras. Seta circular de dois sentidos indica o movimento horizontal na altura dos ombros. Na terceira, no canto superior esquerdo lê-e: “Nós três”. Mão direita com a configuração do número três em Libras. Seta circular de dois sentidos indica o movimento horizontal na altura dos ombros. Na quarta, no canto superior esquerdo lê-e: “Nós quatro”. Mão direita com a configuração do número quatro em Libras. Seta circular de dois sentidos indica o movimento horizontal na altura dos ombros. [Fim da descrição]



Segunda pessoa
(singular, dual, trial,
quatrial e plural): VOCÊ,
VOCÊ-2, VOCÊ-3,
VOCÊ-4, VOCÊ-GRUPO,
VOCÊS/VOCÊS-TOD@S;



Descrição da imagem: imagem colorida da intérprete. Com as duas mãos formando um círculo onde os dedos indicadores e polegares se unem na frente do corpo. Duas setas duplas indicam o movimento de afastamento. [Fim da descrição]

Segunda pessoa do sin-
gular: VOCÊ Apontar para
o interlocutor (a pessoa
com quem se fala)



Descrição da imagem: imagem colorida da intérprete. Mão direita fechada e dedo indicador apontado para o observa-
dor. Seta indica movimento do gesto para frente. [Fim da
descrição]



Pronomes Possessivos



MEU

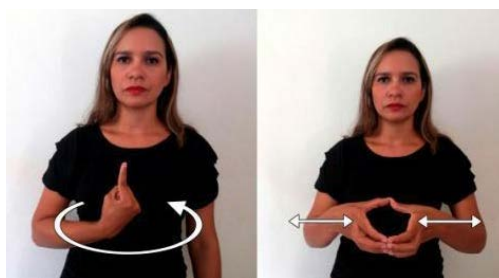
Descrição da imagem: imagem colorida da intérprete. Mão direita aberta encostada no peito. Abaixo lê-se: “MEU”. [Fim da descrição]



SEU

Descrição da imagem: imagem colorida da intérprete. Mão direita fechada, dedo indicador, médio e polegar abertos. O polegar encaixado no meio dos dois. Seta indica o movimento de giro do pulso em direção ao observador. Abaixo lê-se: “SEU”. [Fim da descrição]





NOSSO

Descrição da imagem: sequência de duas fotografias coloridas da intérprete. Na primeira, mão direita fechada na altura do peito e dedo indicador apontado para cima. Seta indica movimento circular horizontal da mão. Na segunda, as duas mãos formam um círculo onde os dedos indicadores e polegares se tocam. Duas setas duplas indicam o movimento do gesto de afastamento. Abaixo lê-se: “NOSSO”. [Fim da descrição]



Pronomes Interrogativos



COMO?

Descrição da imagem: imagem colorida da intérprete. As duas mãos com as pontas dos dedos unidas apontados para cima. Duas setas indicam o movimento circular horizontal de cada mão. Abaixo lê-se: “COMO?”. [Fim da descrição]



QUE?

Descrição da imagem: imagem colorida da intérprete. Mão direita fechada com os dedos polegar e indicador estendidos e com as pontas unidas apontados para cima. Seta dupla indica o movimento para frente e para trás na direção do observador. Abaixo lê-se: “QUE?”. [Fim da descrição]





ONDE?

Descrição da imagem: imagem colorida da intérprete. Com os dedos indicadores e polegares das duas mãos formando um “C” com as palmas das mão para baixo. Duas setas circular indicam o movimento do gesto para baixo. Abaixo lê-se: “ONDE?”. [Fim da descrição]



POR QUÊ?

Descrição da imagem: imagem colorida da intérprete. As duas mãos fechadas e os dedos indicadores estendidos na altura do peito com palmas para se. Setas duplas indicam os movimentos verticais intercalados dos dedos indicadores. Abaixo lê-se: “POR QUÊ?”. [Fim da descrição]



Pronomes Demonstrativos



ESTE (A)

Descrição da imagem: imagem colorida da intérprete. Mão direita fechada com dedo indicador estendido próximo ao peito aponta para frente na diagonal. Seta indica o movimento do gesto. Abaixo lê-se: “ESTE (A)”. [Fim da descrição]



ESSE (A)
AQUELE (A)

Descrição da imagem: imagem colorida da intérprete. Mão direita fechada com dedo indicador estendido distante do corpo, aponta para frente na diagonal. Seta indica o movimento do gesto. Abaixo lê-se: “ESSE (A)”. [Fim da descrição]



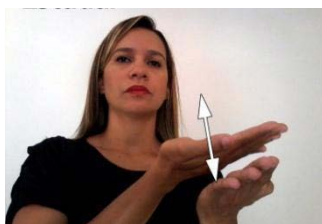
Verbos

VERBO



Descrição da imagem: Sequência de imagens dispostas em linhas e colunas. No canto superior esquerdo, lê-se: “VERBO”. À direita, imagem da intérprete com as mãos na altura do peito. A mão direita direita com a palma volta para se faz a configuração da letra “V”. Seta indica movimento de toque duplo na frente dos dedos da mão esquerda que está fechada com a palma voltada para baixo. [Fim da descrição]

ESTUDAR



ENSINAR



PLANEJAR



Descrição da imagem: Na parte superior centralizado lê-se: “ESTUDAR”. imagem colorida da intérprete. As duas mãos espalmadas com as palmas para cima na altura do peito. A direita sobre a esquerda. Seta indica o movimento de toque. [Fim da descrição]

Descrição da imagem: Na parte superior centralizado lê-se: “ENSINAR”. Logo abaixo, imagem colorida da intérprete com ambas as mãos à frente do corpo, com os dedos relaxados e apontando para baixo. As mãos estão em alturas diferentes, e há setas brancas desenhadas na imagem, indicando um movimento das mãos para frente e para baixo. [Fim da descrição]

Descrição da imagem: Na parte superior centralizado lê-se: “PLANEJAR”. Abaixo, a imagem colorida da intérprete com a mão esquerda aberta, palma voltada para a direita, e a mão direita com o dedo indicador apontado, tocando o centro da palma esquerda. Há uma seta desenhada ao lado da mão, indicando um movimento de cima para baixo em três etapas. [Fim da descrição]

FAZER

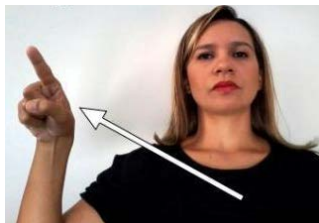


SENTAR



Descrição da imagem: Na parte superior centralizado lê-se: “SENTAR”. Imagem colorida da intérprete, as duas mãos na altura do peito com as palma para baixo. Os dedos indicadores e médios da mão direita levemente dobrados por cima dos dedos indicadores e médios da mão esquerda que estão estendidos horizontalmente. Seta indica movimento da mão direita para baixo. [Fim da descrição]

IR



Descrição da imagem: Na parte superior centralizado lê-se: “IR”. Imagem colorida da intérprete. Mão fechada com o dedo indicador estendido para cima. Seta indica movimento da mão ascendente para a direita. [Fim da descrição]



SER/ESTAR/VIDA



Descrição da imagem: Na parte superior centralizado lê-se: “SER/ESTAR/VIDA”. Ponta dos dedos da mão direita juntos, na altura do peito. Seta indica movimento da mão para cima e para baixo. [Fim da descrição]

ENTENDER



Descrição da imagem: Na parte superior centralizado lê-se: “ENTENDER”. Abaixo imagem colorida da intérprete. Mão direita aberta, com os dedos levemente flexionados, com pontas que tocam na lateral da testa. Seta indica movimentos curtos da mão. [Fim da descrição]



COMER



Descrição da imagem: Na parte superior centralizado lê-se: “COMER”. Abaixo imagem colorida da intérprete. Mão direita espalmada com a palma próximo a boca. Seta curvada indica movimento de abrir e fechar a mão. [Fim da descrição]

ESCREVER



Descrição da imagem: Na parte superior centralizado lê-se: “ESCREVER”. Abaixo imagem colorida da intérprete. A mão esquerda espalmada com a palma para cima a mão direita próximo como se escrevesse nela. Seta indica movimento do gesto. [Fim da descrição]



VER



Descrição da imagem: Na parte superior centralizado lê-se: “VER”. Abaixo imagem colorida da intérprete. A mão direita faz a configuração da letra “V” próximo aos olhos com a palma voltada para o observador. Seta indica movimento diagonal para frente e para baixo. [Fim da descrição]

DIZER



Descrição da imagem: Na parte superior centralizado lê-se: “DIZER”. Imagem colorida da intérprete. Mão direita fechada, dedo polegar e mindinho estendidos próximo a boca com a palma voltada para a esquerda. Seta indica o movimento do gesto para a direita. [Fim da descrição]

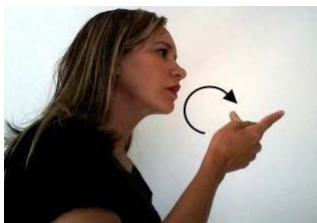


CONTAR/CONTO



Descrição da imagem: Na parte superior centralizado lê-se: “CONTAR/CONTO”. Abaixo imagem colorida da intérprete. Mão direita fechada, dedo polegar e mindinho estendidos próximo a boca com a palma voltada para a esquerda. Seta dupla indica movimento de toque do dedo polegar no queixo. [Fim da descrição]

FALAR



Descrição da imagem: Na parte superior centralizado lê-se: “FALAR”. Abaixo imagem colorida da intérprete. Mão direita com a configuração da letra “P” na frente da boca. Seta curvada indica movimento de giratório para frente. [Fim da descrição]



PRESTAR ATENÇÃO



Descrição da imagem: Na parte superior centralizado lê-se: “PRESTAR ATENÇÃO”. Abaixo imagem colorida da intérprete. As duas mãos abertas com os dedos polegares encostados na palma das mão. Os dedos indicadores tocam as bochechas. Seta indica movimento do gesto para os lados. [Fim da descrição]

BRINCAR



Descrição da imagem: Na parte superior centralizado lê-se: “BRINCAR”. Abaixo imagem colorida da intérprete. As duas mãos fechadas com os dedos polegar e mindinho estendidos, na altura do peito com as palmas voltadas para se. Seta circular indica movimento alternados das mãos para cima e para baixo. [Fim da descrição]



QUEBRAR



Descrição da imagem: Na parte superior centralizado lê-se: “QUEBRAR”. Abaixo imagem colorida da intérprete. As duas mãos fechadas com as palmas para baixo se tocam na altura do peito. Duas setas curvas indicam movimento de giro dos punhos para cima e para os lados. [Fim da descrição]

APRENDER



Descrição da imagem: Na parte superior centralizado lê-se: “APRENDER”. Abaixo imagem colorida da intérprete. Mão direita forma a letra C na frente da testa. Seta indica movimento de abrir e fechar a mão. [Fim da descrição]



TELEFONAR/LIGAR



PODER



QUERER



SABER



Descrição da imagem: Na parte superior centralizado lê-se: “SABER”. Abaixo da imagem colorida da intérprete, uma mão direita espalmada com a palma para baixo. Os dedos tocam a testa sobre o olho direito. Uma seta indica que a mão se afasta e se fecha. [Fim da descrição]

Conforme Felipe (2007), basicamente na Libras só há dois tipos de verbos: a) verbos que não possuem marca de concordância, embora possam ter flexão para aspecto verbal e b) verbos que possuem marca de concordância. Quando se faz uma frase com verbos do primeiro grupo, é como se eles ficassem no infinitivo, por exemplo:





EU



ESTUDAR



UFRN



VOCÊ



SABER



LÍNGUA DE SINAIS?

Descrição da imagem: Frase sinalizada por uma sequência de seis imagens. Na primeira, a intérprete com a mão direita fechada e dedo indicador apontado para o meio do seu peito. Seta indica movimento de toque. Abaixo lê-se: EU. Na segunda, as duas mãos espalmadas com as palmas para cima. A direita sobre a esquerda. Seta indica o movimento de toque. Abaixo lê-se: ESTUDAR. Na terceira, a mão direita fechada com os dedos indicador e médio para cima, a mão esquerda fechada com o dedo indicador para cima. As duas próximas uma da outra na altura do peito. Abaixo lê-se: UFRN. Na quarta, mão direita fechada e dedo indicador apontado para o observador. Seta indica movimento para frente. Abaixo lê-se: VOCÊ. Na quinta,



mão direita espalmada com a palma para baixo. As pontas dos dedos tocam na testa acima do olho direito. Seta indica que a mão se afasta e se fecha. Abaixo lê-se: SABER. Na última, as duas mãos estão abertas com as palmas voltadas uma para a outra na altura do peito. Duas setas circulares indicam movimento de giros alternados. [Fim da descrição]

Quando necessário é usado somente o verbo no ‘presente’, ‘passado’ e ‘futuro’:

Quadro 6 – Marcações de tempo

		
PRESENTE Descrição da imagem: Imagem colorida da intérprete. As duas mãos espalmadas com as palmas para cima na altura das barrigas. Duas setas indicam movimento para direita e esquerda. Abaixo lê-se: PRESENTE. [Fim da descrição]	PASSADO Descrição da imagem: Imagem colorida da intérprete, mão direita espalmada voltada para a intérprete na altura do ombro. Seta indica movimento para trás. Abaixo lê-se: PASSADO. [Fim da descrição]	FUTURO Descrição da imagem: Imagem colorida da intérprete, mão direita com a configuração da letra “F” na altura do rosto. Seta indica movimento para cima na diagonal para a direita. Abaixo lê-se: FUTURO. [Fim da descrição]

Fonte: elaborado pelas autoras.



Igual a Língua Portuguesa, a Libras também pode derivar de nomes de verbos, embora diferentemente, pois na Libras essa derivação ocorre pela mudança de movimento dos nomes, que por sua vez repete e encurta o movimento dos verbos (Felipe, 2007) conforme os exemplos a seguir:

VERBO

NOME DERIVADO



SENTAR

CADEIRA



OUIR

OUIINTE



TELEFONAR

TELEFONE



Descrição da imagem: Tabela com três linhas e duas colunas. Na primeira coluna a intérprete sinaliza verbo e na segunda nome derivados. Primeira coluna, primeira linha, SENTAR. As duas mãos na altura do peito com as palma para baixo. Os dedos indicadores e médios da mão direita levemente dobrados por cima dos dedos indicadores e médios da mão esquerda que estão estendidos horizontalmente. Seta indica movimento da mão direita para baixo. Primeira linha, segunda coluna, Cadeira. As duas mãos na altura do peito com as palma para baixo. Os dedos indicadores e médios da mão direita levemente dobrados por cima dos dedos indicadores e médios da mão esquerda que estão estendidos horizontalmente. Seta indica movimento da mão direita para baixo. Segunda linha, primeira coluna, Ouvir. Mão direita aberta próxima ao rosto. Seta indica movimento para trás e finaliza com a mão fechada no ouvido. Segunda linha, segunda coluna, Ouvinte. Mão direita aberta próxima ao rosto. Seta indica movimento para trás e finaliza com a mão fechada no ouvido. Terceira linha, primeira coluna, Telefonar. Mão direita fechada, dedo polegar e mindinho estendidos encostados na lateral do rosto. Seta dupla indica movimento de aproximação da mão com o rosto. Terceira linha, segunda coluna, Telefone. Mão direita fechada, dedo polegar e mindinho estendidos encostados na lateral do rosto. [Fim da descrição]



Advérbios de tempo

Na Libras, não há marca de tempo nas formas verbais, é como se os verbos ficassem na frase quase sempre no infinitivo (Brasil, 1997; Felipe, 2007). O tempo é marcado sintaticamente através de advérbios de tempo que indicam se a ação está ocorrendo no presente: HOJE, AGORA; ocorreu no passado: ONTEM, ANTEONTEM; ou irá ocorrer no futuro: AMANHÃ. Por isso os advérbios geralmente vêm no começo da frase, mas podem ser usados também no final. Para um tempo verbal indefinido são utilizados os sinais:

		
HOJE/ AGORA, QUE TRAZ A IDEIA DE PRESENTE.	ONTEM, ANTEONTEM QUE TRAZ A IDEIA DE PASSADO.	AMANHÃ, QUE TRAZ A IDEIA DE FUTURO.
Descrição da imagem: Imagem colorida da intérprete. As duas mãos espalmadas com as palmas para cima na altura das barrigas. Duas setas indicam movimento para direita e esquerda, Hoje. [Fim da descrição]	Descrição da imagem: Imagem colorida da intérprete, mão direita espalmada voltada para a intérprete na altura do ombro. Seta indica movimento para trás, ONTEM, ANTEONTEM. [Fim da descrição]	Descrição da imagem: Imagem colorida da intérprete, mão direita com a configuração da letra "F" na altura do rosto. Seta indica movimento ascendente diagonal para direita, AMANHÃ. [Fim da descrição]



Adjetivos

Os adjetivos são sinais que formam uma classe específica na libras e sempre estão na forma neutra, não havendo, portanto, nem marca para gênero (masculino e feminino), nem para número (singular e plural).

Muitos adjetivos, por serem descritivos e classificadores³, apresentam *iconicamente* uma qualidade do objeto, desenhando-a no ar ou mostrando-a a partir do objeto ou do corpo do emissor. Exemplos:

		
INTELIGENTE	ALEGRE	FORTE
Descrição da imagem: Imagem colorida da intérprete, mão direita fechada, os dedos indicador e médio levemente dobrados. Seta indica movimento das pontas dos dois dedos ao tocar na lateral da testa e se afastar para cima na diagonal. [Fim da descrição]	Descrição da imagem: Imagem colorida da intérprete, com as duas mãos abertas, os dedos mindinhos os dedos mindinhos tocam o peito repetidamente. [Fim da descrição]	Descrição da imagem: Imagem colorida da intérprete. Com o braço direito levemente para o lado, dobrado e com o punho para cima a mão esquerda aperta o músculo do braço. Ela faz expressão facial com a bochecha cheia de ar. [Fim da descrição]

• • • • •

3 Na Libras, os classificadores são formas que, substituindo o nome que as precedem, pode vir junto ao verbo para classificar o sujeito ou o objeto que está ligado à ação do verbo (Quadros, 2011; Brasil, 1998)



 TRISTE Descrição da imagem: fotografia colorida da intérprete com a mão fechada os dedos polegar e mindinho para cima. O dedo mindinho toca o queixo. Ela faz expressão facial de tristeza. [Fim da descrição]	 FELIZ Descrição da imagem: fotografia colorida da intérprete com as mãos com a configuração em "F". Duas setas, uma ao lado de cada mão indicam movimento sinuoso de cima para baixo. No canto superior esquerdo lê-se: Felicidade. [Fim da descrição]
--	--



Frases

As frases em Libras podem ser compostas conforme a estrutura abaixo:

a) Objeto + Sujeito + Verbo. Exemplo:



CARRO



EU



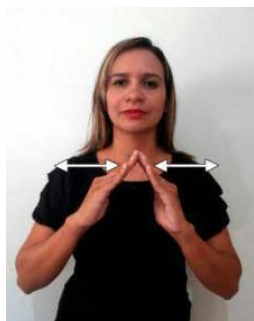
COMPRAR

Descrição da imagem: Em uma sequência de três fotografias a intérprete sinaliza frase em Libras, “CARRO EU COMPRAR”. Na primeira, as duas mãos direitas fechadas com as palmas para cima na altura dos ombros. Duas setas duplas indicam o movimento para cima e para baixo como se dirigisse em um volante. Abaixo lê-se: CARRO. Na segunda, mão direita fechada e o dedo indicador toca o meio do peito. Seta indica o movimento do gesto. Abaixo lê-se: EU.

Na terceira, mão esquerda espalmada com a palma para cima. A mão direita apenas com o polegar e o indicador estendido. Seta indica movimento da mão direita ao passar sob a palma da mão esquerda fechando os dois dedos. Abaixo lê-se: COMPRAR. [Fim da descrição]



b) Objeto + Verbo. Exemplo:



CASA



VOU

Descrição da imagem: Em uma sequência de duas fotografias a intérprete sinaliza frase em Libras, “CASA VOU”. Na primeira, as duas mãos espalmadas com as palmas voltadas para dentro, as pontas dos dedos se tocam representando o teto de uma casa. Setas duplas indicam o movimento de toque dos dedos. Abaixo lê-se: CASA. Na segunda, mão direita fechada e dedo indicador esticado. Seta indica movimento do dedo ao tocar no peito e se afastar para cima na diagonal. Abaixo lê-se: VOU. [Fim da descrição]



c) Sujeito + Verbo. Exemplo:



CARRO



QUEBROU

Descrição da imagem: Em uma sequência de duas fotografias, intérprete sinaliza frase em Libras, “CARRO QUEBROU”. Na primeira, as duas mãos direitas fechadas com as palmas para cima na altura dos ombros. Duas setas duplas indicam o movimento para cima e para baixo como se dirigisse em um volante. Abaixo lê-se: CARRO. Na segunda, as duas mãos fechadas com as palmas para baixo se tocam na altura do peito. Duas setas curvas indicam movimento do gesto, gritando os punhos para os lados. Abaixo lê-se: QUEBROU. [Fim da descrição]



d) Verbo + Objeto. Exemplo:



COMPRAR



CASA

Descrição da imagem: Em uma sequência de duas fotografias, intérprete sinaliza em Libras, “COMPRAR CASA”. Na primeira, mão esquerda espalmada com a palma para cima. A mão direita apenas com o polegar e o indicador esticado. Seta indica movimento da mão direita ao passar sob a palma da mão esquerda fechando os dois dedos. Abaixo lê-se: COMPRAR. Na segunda, as duas mãos espalmadas com as palmas voltadas para dentro, as pontas dos dedos se tocam representando o teto de uma casa. Setas duplas indicam o movimento de toque dos dedos. Abaixo lê-se: CASA. [Fim da descrição]



e) Sujeito + Verbo + Complemento



VOCÊ



ESTUDAR



ONDE?

Descrição da imagem: Uma sequência de três fotografias, a intérprete sinaliza frase em Libras, “VOCÊ ESTUDAR ONDE?”. Na primeira, mão direita fechada e dedo indicador apontando para o observador. Seta indica movimento do gesto para frente. Abaixo lê-se: VOCÊ. Na segunda, as duas mãos espalmadas com as palmas para cima. A direita sobre a esquerda. Seta indica o movimento de toque. Abaixo lê-se: ESTUDAR. Na terceira, os dedos indicadores e polegares das duas mãos formando um “C” com as palmas das mão para baixo. Duas setas circular indicam o movimento do gesto para baixo. Abaixo lê-se: “ONDE?”. [Fim da descrição]



UNIDADE II - 2º MOMENTO

Atividade desencadeadora

Observe o diálogo. Trata-se de uma situação hipotética:

Certo dia, Eduardo encontra-se com uma garota que havia conhecido em uma festa na casa de amigos. Lá, eles descobriram que ambos são usuários da Libras. Aproveitando esse conhecimento, Eduardo conversa com a jovem Katarina em Libras:

Eduardo:



OI!



BOM DIA!



TUDO BEM!



VOCÊ



FAZ



O QUÊ?



Descrição da imagem: Sequência de seis fotografias, dispostas horizontalmente do intérprete sinalizando a frase: OI! BOM DIA! TUDO BEM? VOCÊ FAZ O QUÊ? O intérprete é um homem de pele morena e cabelo curto e veste uma camiseta branca. A primeira fotografia, a esquerda, a mão direita com a configuração da letra “O” e, apenas, o dedo mindinho estendido, na altura do peito. Uma seta curvada para baixo indica movimento semicircular para a direita. Abaixo da imagem, lê-se: OI. A segunda e terceira fotografias são uma sequência de sinais, a mão direita com a palma para ele e as pontas dos dedos unidas na frente da boca. Seta curvada para frente indica movimento da mão se abrindo. Na sequência, à esquerda, a mesma mão com a configuração da letra D na altura do peito. Seta curvada para a direita indica movimento da mão. Abaixo da imagem, lê-se: BOM DIA! Tudo bem? A quarta fotografia, a mão direita fechada e o dedo indicador aponta para o observador. Seta indica movimento para frente. Abaixo da imagem, lê-se: VOCÊ. A quinta fotografia, as duas mãos fechadas na altura do peito. Duas setas duplas indicam movimento de toque dos dois polegares. Abaixo da imagem, lê-se: Faz. A sexta, a mão direita fechada e os dedos polegar e indicador com as pontas unidas na altura dos ombros. Seta dupla indica movimento para frente e para trás da mão, intérprete franze a testa. Abaixo da imagem, lê-se: O QUÊ? [Fim da descrição]



Katarina:



EU



ESTUDO



UFRN



VOCÊ



TRABALHA



ONDE?

Descrição da imagem: Sequência de seis fotografias, dispostas horizontalmente da intérprete sinalizando a frase: EU ESTUDO UFRN VOCÊ TRABALHA ONDE? Na primeira a esquerda, mão direita fechada e o dedo indicador toca o meio do peito. Seta indica o movimento do gesto. Abaixo lê-se: EU. A segunda, as duas mãos espalmadas com as palmas para cima, a direita sobre a esquerda. Seta dupla indica movimento de toque das mãos. Abaixo lê-se: ESTUDO. A terceira, mão direita fechada com os dedos indicador e médio para cima, mão esquerda fechada com o dedo indicador para cima. As duas próximas uma da outra na altura do peito. Abaixo lê-se: UFRN. A quarta, mão direita fechada



e dedo indicador apontando para o observador. Seta indica movimento do gesto. Abaixo lê-se: VOCÊ. A quinta, as duas mãos deixadas, apenas o polegar e o indicador abertos formando um ângulo reto, com as palmas voltadas para a intérprete. Duas setas circulares indicam o movimento dos pulsos para dentro, de forma que um indicador aponte para o outro. Abaixo lê-se TRABALHA. A sexta, os dedos indicadores e polegares das duas mãos formando um “C” com as palmas das mão para baixo. Duas setas circular indicam o movimento do gesto para baixo. Abaixo lê-se: “ONDE?”. [Fim da descrição]

Eduardo:



EU



TRABALHO



UFRN



TELEFONE



SEU



NÚMERO



Descrição da imagem: Sequência de seis fotografias, dispostas horizontalmente do intérprete sinalizando a frase: EU TRABALHO UFRN TELEFONE SEU NÚMERO? Na primeira a esquerda, mão direita fechada e o dedo indicador toca o meio do peito. Seta indica o movimento do gesto. Abaixo lê-se: EU. A segunda, as duas mãos deixadas, apenas o polegar e o indicador abertos formando um ângulo reto, com as palmas voltadas para a intérprete. Duas setas circulares indicam o movimento dos pulsos para dentro, de forma que um indicador aponte para o outro. Abaixo lê-se: TRABALHO. A terceira, mão direita fechada com os dedos indicador e médio para cima, mão esquerda fechada com o dedo indicador para cima. As duas próximas uma da outra na altura do peito. Abaixo lê-se: UFRN. A quarta, a mão direita fechada, apenas o polegar e o mindinho levantados na lateral do rosto. Seta indica movimento de aproximação da mão para o rosto. Abaixo lê-se: TELEFONE. A quinta, mão direita fechada apenas os dedos polegar, indicador e médio abertos. Seta indica movimento de giro do pulso, os dedos se movimentam para frente algumas vezes. Abaixo lê-se: SEU. A sexta, mão direita fechada com a palma para cima toca o peito do lado esquerdo. Abaixo lê-se: NÚMERO. [Fim da descrição]



Agora é com você

1. Se a jovem do diálogo fosse você, como diria o número do telefone a Eduardo, utilizando a Libras? Recorte os números e cole.

--	--	--	--	--	--	--	--	--

Figura 16 – Numerais em Libras do zero ao nove



Fonte: arquivo do Curso Formação de Professores em Educação Inclusiva, 2015.

Descrição da imagem: desenho de mãos com as configurações dos números na sequência: 0371924685. [Fim da descrição]



Para saber mais

Literatura Infantil

- » BELL, Cece. **A surda absurda**. São Paulo: Literatura Infantil.
- » HUAINIGG, Franz-Joseph. **Nós falamos com as mãos**. Trad. e Adapt. de Sâmia Rios. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2006. (Coleção Igualdade na diferença).
- » CARRASCO, Walcyr. **Daniel no mundo do silêncio**. Ilustrações de Cris Eich. São Paulo: Ática, 2011.
- » CORAN, Pierre. **O silêncio de Júlia**. Ilustração Florian Prieto. Tradução: Heloisa Prieto. São Paulo: FTD Editora, 2011.

Sites para Consulta

- » Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS <http://www.feneis.com.br/>
- » Acesso Brasil: <http://www.acessobrasil.org.br/libras/>
- » Dicionário de Libras: http://www.dicionariolibras.com.br/website/index.asp?novoserver1&start=1&endereco_site=www.dicionariolibras.com.br&par=&cupom=&e-mail= (Sites visitados em abril de 2025)

Filmes

- » **A Vida de Alexander Graham Bell** (The Story of Alexander Graham Bell - EUA/1939).
- » **Belinda** (Johnny Belinda – USA/1948, história de uma mulher surda cuja vida é transformada quando ela é descoberta por um médico que lhe ensina a linguagem dos sinais.) Feita versão para TV em 1982 com o nome “Johnny Belinda”.



- » **Beethoven** (Un Grand Amour de Beethoven – França/1936), 1801, Viena: Beethoven tem diversos casos de amor e fica noivo de Thérèse de Brunswick por anos. Quando percebe que está ficando surdo e sofre de uma profunda depressão.)

Documentários

- » **Ser é ver, sentir.** A surdez que se narra nesse documentário é definida pelos próprios protagonistas surdos que diante de um espelho definem como se veem. Por meio dos depoimentos, é possível compreender essa experiência linguística e sensorial como domínios da Cultura Surda. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0H94dUsA6Gk>. Acesso em: abr. 2025.
- » **Sou surda e não sabia.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Vw364_Oi4xc Acesso em: abr. 2025.

Atividade de Sistematização

Nos mesmos grupos da *Atividade Vivencial* e de posse do texto elaborado, organizar a apresentação em Libras para a turma. A Avaliação será realizada pelos demais grupos e pelo formador (a) utilizando a *Ficha de Sondagem* do Anexo 3.

Elabore, individualmente, um texto, contendo:

- a) Sua autoavaliação da aprendizagem obtida com o desenvolvimento do Módulo Didático.
- b) Avaliação do material – módulo, atividades, recursos didáticos propostos.



Referências

- ALMEIDA, Elizabeth Crepaldi de. Duarte, Patrícia Moreira. **Atividades Ilustradas em Sinais da Libras**. São Paulo: Revinter, 2004.
- ARRIENS, Marco Antônio. **Oficina Básica de Libras**. (2011) Disponível em <https://sobreaaccessibilidade.wordpress.com/2011/02/14/867/> Acesso em: 15 set. 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Deficiência Auditiva / organizado por Giuseppe Rinaldi *et al.* - Brasília: SEESP, 1997. VI. - (série Atualidades Pedagógicas; n. 4). 1. **Deficiência Auditiva**. I. Rinaldi, Giuseppe. II – Título. CDU 376.353
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Básica: diversidade e inclusão** / Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480 p.
- FELIPE, Tanya A. **Libras em Contexto: Curso Básico: Livro do Estudante** / Tanya A. Felipe. 8ª. edição- Rio de Janeiro : WalPrint Gráfica e Editora, 2007.
- FERREIRA, Adir Luiz *et al.* O que é Libras? Fundamentos para a Educação Inclusiva de surdos. **Módulo 1**. Natal: EDUFRN, 2011.
- FERREIRA, Adir Luiz *et al.* **Aprendendo Libras**. Módulo 2. Natal: Edufrn, 2011.
- GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- HONORA, Márcia. **Inclusão Educacional de alunos com surdez: concepções e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2014.
- QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- _____. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.



SILVEIRA, Carolina Hessel. **Mitos sobre língua de sinais – discussões com alunos de medicina e fonoaudiologia** (2012). Disponível em: www.portallanpedsul.com.br. Acesso em: 12 set. 2015.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVEIRA, Carolina Hessel. **Mitos sobre língua de sinais – discussões com alunos de medicina e fonoaudiologia** (2012). Disponível em: <http://www.portallanpedsul.com.br/>. Acesso em: 12 set. 2015.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010.

STROBEL, Karin Lilian. FERNANDES, Sueli. **Aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

STREIECHEN, Eliziane Manosso. KRAUSE-LEMKE, Cibele. Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica. **Rev. bras. linguist.** apl. vol. 14 n. 4, Belo Horizonte Oct./Dec. 2014 Epub Sep 09, 2014

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas V** – Fundamentos de defectologia. Madri: Visor Dis,, S.A, 1997.

Anexo 1

Ficha de frases para atividade com diálogos, considerando a estrutura da Libras.

Diálogo I:

a) – OI! TUDO BEM?

b) – OI! TUDO BEM!

a) – VOCÊ SINAL? NOME?

b) – MEU SINAL (faz sinal). MEU NOME (faz nome).

a) – EU SINAL (faz sinal).) – MEU NOME (faz nome).



- b) – VOCÊ PROFISSÃO QUAL?
- a) – EU PROFESSOR PORTUGUÊS ESCOLA MUNICIPAL (faz nome da escola).
- b) – LEGAL! BOM CONHECER VOCÊ!
- a) – TAMBÉM GOSTEI! TCHAU!
- b) – TCHAU!

Diálogo II:

- a) – OI! BOM DIA! SEGUNDA-FEIRA AULA NÃO TER, FERIADO!
- b) – AH! OK! NÓS FOLGA.
- a) – SIM! VOCÊS APROVEITAR, ESTUDAR MATEMÁTICA. TERÇA-FEIRA PROVA TER.
- b) – CERTO! PROVA MATEMÁTICA ADIÇÃO, SUBTRAÇÃO, MULTIPLICAÇÃO E DIVISÃO?
- a) – SIM! BOM ESTUDO E BOA PROVA.

Diálogo III:

- BOA TARDE! TUDO BEM? AMANHÃ NÃO ESQUECER LIVRO HISTÓRIA TRAZER SALA DE AULA.
- LIVRO HISTÓRIA NÃO TER. COMO FAZER?
- a) – PROBLEMA NÃO TER. VOCÊ BIBLIOTECA LIVRO HISTÓRIA 7º ANO PEGAR.
- b) AMANHÃ ATIVIDADE OU PROVA?
- a) ATIVIDADE. MAS NOTA TER. NOTA 5.
- b) CERTO! EU ESTUDAR MUITO. NOTA BOA CONSEGUIR.

Diálogo IV:

- a) – BOA TARDE! TUDO BEM? EU AVISAR, QUINTA-FEIRA DIA 07 DE DEZEMBRO, AULA EDUCAÇÃO FÍSICA TER.
- b) – QUE BOM! ROUPA PODE QUAL? NORMAL OU FARDA?



- a) – ROUPA FARDA. MAS CALÇA NÃO, BERMUDA. POR QUE SABE?
- b) – NÃO.
- a) – PORQUE CORRER, PULAR, BERMUDA DÁ, CALÇA JEANS RUIM.
- b) – CERTO! NÓS JOGAR FUTEBOL, VÔLEI, BASQUETE PODER?
- a) – SIM! VOCÊS JOGAR ESPORTES DIFERENTES.
- b) – ÓTIMO! QUINTA-FEIRA ENCONTRAR.

Anexo 2

FICHA DE SONDAAGEM – ATIVIDADE DE SISTEMATIZAÇÃO

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome do aluno (a) ou Grupo Avaliado (a):	
Turma:	
Data:	
Tema:	
Avaliador (es) :	

2. QUESTÕES

a) O (s) aluno (s) conhece (m) os sinais utilizados no diálogo ou descrição apresentado (a)?

() SIM () NÃO () PARCIALMENTE

b) O (s) aluno (s) diferencia (m) sinais de soletração?

() SIM () NÃO () PARCIALMENTE

c) Na sinalização, o (s) aluno (s) conseguiu contextualizar o diálogo?

() SIM () NÃO () PARCIALMENTE



d) Os sinais utilizados estão organizados de acordo com a estrutura da Libras?

() SIM () NÃO () PARCIALMENTE

e) Apresentou (m) a Libras de forma que outros usuários da Língua Brasileira de Sinais consigam entender a informação transmitida?

() SIM () NÃO () PARCIALMENTE

f) **Parecer do (s) avaliadores:**

NOTA: _____

ASSINATURA: _____



MÓDULO DIDÁTICO 4

INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM CEGUEIRA E BAIXA VISÃO

**Versão acessível para pessoas
com deficiência visual**

**LUZIA GUACIRA DOS SANTOS SILVA
JEFFERSON FERNANDES ALVES
RUBEM VARELA DE OLIVEIRA**

Unidades de Aprendizagem:

1. A deficiência visual em foco: aspectos históricos, legais e conceituais
2. Saberes e fazeres pedagógicos numa perspectiva colaborativa



Apresentação

O presente módulo, que faz parte de uma série de materiais didáticos produzidos por professores e pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, aborda a temática da inclusão escolar de alunos com deficiência visual – cegueira e baixa visão. Totaliza 20 horas/aula, distribuídas em 2 encontros presenciais de 8 horas/aula cada e contempla, também, 4 horas de atividades não presenciais.

Ementa do módulo: Estudo da deficiência visual: conceituação, classificação, fatores históricos e etiológicos, características do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno cego ou de baixa visão; sistema de escrita e leitura braille e os instrumentos de comunicação para o deficiente visual; atividades de vida diária; orientação e mobilidade; princípios da construção de materiais pedagógicos adaptados aos alunos com deficiência visual

Objetivos:

- » Compreender a importância dos aspectos históricos, legais, conceituais e etiológicos da visão e suas implicações para os processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência visual;
- » Identificar características básicas de materiais para a produção de recursos didáticos e de Tecnologias Assistivas que favoreçam a acessibilidade cognitiva e de comunicação a estudantes com deficiência visual;
- » Refletir sobre estratégias pedagógicas que possibilitam interação e aprendizagens colaborativas, tendo como base a abordagem sociohistórica.

Para fins de organização dos conteúdos, o módulo está organizado em duas unidades, a saber:



Unidade 1 – A deficiência visual em foco: aspectos históricos, legais e conceituais - nessa unidade discute-se sobre os alicerces históricos e legais da educação de pessoas com deficiência visual no Brasil; os aspectos conceituais e as suas implicações para o processo escolar de estudantes com tal deficiência.

Unidade 2 – Saberes e fazeres pedagógicos numa perspectiva colaborativa - aqui serão abordados, essencialmente, elementos voltados ao ensino, tendo como base os princípios da abordagem sócio-histórica.

Metodologia: O desenvolvimento das unidades se dá a partir de aulas expositivas dialogadas, estudos de textos e atividades práticas em pequenos grupos. Todas, enriquecidas com recursos didáticos, tais como: filmes, documentários, *slides*.

Avaliação – A avaliação será feita considerando as atividades desenvolvidas no percurso do módulo, bem como através da atividade de sistematização, ao final da Unidade 2.



A DEFICIÊNCIA VISUAL EM FOCO: ASPECTOS HISTÓRICOS, CONCEITUAIS E LEGAIS.

Atividade desencadeadora

Os (as) professores (as) cursistas entram na sala de aula, guardam seus pertences e são convidados a saírem para em outro espaço e, em círculo, participarem de uma dinâmica de integração.

Ao final, terão os olhos vendados e serão convidados a retornarem à sala de aula, localizando-se em seus lugares de origem. Já sentados, participarão das primeiras atividades (informes da coordenação, distribuição do módulo, atividade desencadeadora), de olhos vendados.

A seguir, o texto da atividade desencadeadora, o qual será lido pelo professor do módulo.

A primeira escola de Renata

Renata, com 14 anos, vai cursar o 6º ano do Ensino Fundamental e, pela primeira vez, vai estudar em uma escola regular, situada no seu bairro. Até o 5º



ano, frequentou o Instituto de Cegos de sua cidade, no qual concluiu as séries iniciais, além de aprender, entre outras coisas, o Sistema Braile. Sua irmã mais velha, com 15 anos, vai cursar o 1º ano do Ensino Médio à noite para que possa acompanhá-la até a escola.

No primeiro dia de aula, Renata e a irmã são recebidas pela diretora da escola que lhes dá as boas-vindas e lhes informa da satisfação em recebê-las, ressaltando o trabalho inclusivo da escola, o qual já havia sido premiado nacionalmente no ano anterior. Em seguida, encaminha-as para a turma “D”. Ambas procuram sentar na primeira fila, com o intuito de melhor acompanhar as atividades escolares. A professora de Língua Portuguesa entra e saúda a turma com um bom-dia, sendo prontamente respondida por um coro de vozes. Apesar de conhecer parte da turma, apresenta-se e solicita que cada um fale o seu nome. Depois, distribuiu um texto mimeografado para que todos pudessem ler em silêncio a fim de, em seguida, discuti-lo com a turma, com o propósito de retomar determinados conhecimentos da área. A irmã de Renata leu baixinho para ela. Assim, ela pôde participar das discussões sobre o texto.

Em dado momento da aula, a professora se aproximou da irmã de Renata para pedir desculpas por ter sido informada há poucos dias que iria dar aula a uma aluna cega e, por conseguinte, não teve tempo para adaptar a atividade. Essa justificativa também foi evocada pelos demais professores das outras disciplinas, sendo acrescida de relatos de que não se sentiam



preparados para dar aula a um aluno com deficiência visual. Nas disciplinas ou atividades que requeriam a apresentação de imagens e de mapas, os professores tinham dificuldades em descrevê-los para Renata. Os dias e as atividades escolares se sucediam e Renata se limitava a uma apropriação e participação oral, sendo que o registro escrito dessas atividades era feito pela sua irmã, o qual era discutido e repassado em casa como procedimento de estudo. Renata tinha poucas interações com os demais colegas e evitava participar de atividades grupais; preferia trabalhar em dupla com sua irmã. Todo dia, ao chegar à escola, dirigia-se imediatamente para sala de aula. Na hora do intervalo evitava sair para o pátio. Mais recentemente, procurava sentar nas últimas cadeiras da sala.

Alguns professores, em conversa reservada, afirmavam que a escola não estava preparada para esse tipo de aluno. Um professor chegou a expressar que tais alunos deveriam continuar sendo atendidos por instituições especializadas. Outros, preocupados com seus desempenhos pedagógicos e com o comportamento de Renata, procuravam, individualmente, a coordenadora pedagógica, indagando-a sobre o que deveria ser feito.

Interrompendo a história de Renata, solicitamos que participem dela, debatendo as seguintes questões:

1. Quais os elementos, indicados na história contada, que se constituem em favorecedores do processo de inclusão da aluna em questão e quais entravam esse processo?



2. Quais concepções embasam a visão da maioria dos professores sobre a deficiência da aluna?
3. Colocando-se, alternadamente, nos papéis dos professores e da coordenadora pedagógica, procure responder: o que poderia ser feito em relação a Renata?

Após a discussão da história escolar de Renata e de suas relações com a prática docente, as vendas são retiradas e todos comentam a experiência sensorial. Em seguida, em grupo de, no máximo, cinco pessoas realizam a leitura do texto “Um olhar sobre a educação de pessoas com deficiência visual: algumas notas”, a seguir, a fim de compreender os aspectos históricos da educação de pessoas com deficiência visual no Brasil, com o intuito de subsidiar e aprofundar as discussões em construção.

Aspectos históricos da educação de pessoas com deficiência visual

A Educação Especial no Brasil foi iniciada no final do século XIX, tendo como uma de suas experiências concretas a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos por meio do decreto 11.428 de 12 de setembro de 1854 (o qual, após a instauração da República passa a ser denominado Instituto Benjamin Constant – IBC) e a criação, em 26 de setembro de 1857, do Instituto de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Tais iniciativas educacionais eram marcadas por fortes conotações terapêuticas e assistencialistas e orientadas pelo modelo de confinamento (internato), herança do itinerário segregador a que, culturalmente, foram submetidas às pessoas com deficiência.

Jannuzzi (2006), ao estudar a educação de pessoas com deficiência no Brasil, reitera o seu início nutrido pelas ideias



liberais divulgadas no fim do século XVIII e início do XIX, as quais moveram, também, os principais movimentos políticos de contestação ocorridos no Brasil, tais como a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817). A preocupação com a educação veio no âmago desse liberalismo pulsante, quando apenas 5% da população brasileira eram escolarizados.

Se, à época, a grande maioria era excluída da educação formal, o atendimento educacional das pessoas com deficiência, incluindo a visual, não era objeto de preocupação pública. Prova disso é que, nesse período, poucas iniciativas foram empreendidas e nada foi escrito sobre a educação dessas pessoas.

Do ponto de vista jurídico, conforme refere Januzzi (2006), a sociedade também já se respaldava por meio de dispositivos legais que impediam os ‘incapacitados físicos ou morais’, como eram designados na época, de participação política. No entanto, por meio das Câmaras Municipais e confrarias particulares, instala-se um movimento para atender órfãos e crianças abandonadas, bem sintetizado nas chamadas Santas Casas de Misericórdia, que aliam os cuidados clínicos com as motivações religiosas, de tradição europeia.

Instituições e ações de apoio

Do atendimento às crianças abandonadas ao asilamento dos “alienados”, a sociedade foi se organizando por meio de entidades filantrópicas até que, em 1835, um projeto de lei (logo arquivado) apresentado pelo deputado Cornélio França, propunha “a criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de surdos-mudos” (Januzzi, 2006, p. 10), tanto no Rio de Janeiro



como nas demais províncias, tipo de atendimento que somente teria início 22 anos depois.

É nesse ínterim, que influenciada por vultos históricos e amparada por reformas que garantiam “a obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar para todos” (Januzzi, 2006, p. 11), a sociedade brasileira, na pessoa de D. Pedro II, cria o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant e o Instituto de Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos.

O Instituto Benjamin Constant, única instituição encarregada de cuidar da educação de cegos, no Brasil, até 1926, teve como principal influenciador de sua implantação e implementação o escritor José Álvares de Azevedo (1834-1854), cego, o qual teve a oportunidade de estudar no Instituto de Jovens Cegos, fundado em Paris em meados do século XVIII, por Valentin Haüy.

Figura 1 – Vista panorâmica do Instituto Benjamin Constant



Fonte: <http://www.panoramio.com/photo/10460544>.



Descrição da imagem: fotografia aérea colorida, na posição horizontal em grande plano geral do Instituto Benjamin Constant. Na parte central da imagem aparece o Instituto, sendo ele um prédio com construção em formato retangular, que tem no centro uma área aberta. Cercado por árvores e outros prédios tem suas paredes na cor branca com várias janelas na parte externa e interna e telhado de cor avermelhada. [Fim da descrição]

O trato pedagógico dessa instituição, em consonância com a prática de recolhimento de crianças indígenas, já consagrado pela ação jesuíta desde os idos coloniais, prescrevia o regime de internato, que segundo análise de Jannuzzi (2006), ao retomar Snyders (1977), representava o modo de pensar da época que buscava a instauração de um universo estritamente pedagógico marcado pela separação do mundo e pela vigilância ininterrupta do alunado.

Daí o estabelecimento de regulamento que regia esse mundo pedagógico. A autora nos esclarece, ainda, que no IBC o aluno poderia vir a atuar como professor depois de dois anos na função de “repetidores”¹, garantindo-se até mesmo vencimentos para o aluno apto ao exercício da função, ainda que o quadro de funcionários da instituição já estivesse completo. Fato ilustrador da preocupação com a atividade profissional de seus alunos, embora não tenha trazido implicações para que os alunos tivessem um bom aproveitamento escolar (Oliveira, 2008).

Mais tarde, Benjamin Constant, que fora professor de matemática no instituto por 8 anos, figura como o terceiro diretor, ocasião na qual formula um novo regulamento que, para além do

• • • • •

1 Grifos da autora.



ensino primário e vertentes do secundário, propunha “o ensino de educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais” (Jannuzzi, 2006, p. 12). Instaure-se com isso uma tradição pedagógica que articula o atendimento educacional com a formação para o trabalho.

No IBC, a educação profissional do cego visava nitidamente sua subsistência familiar por meio da aprendizagem de trabalhos manuais diversos, tendo como referência duas orientações. A primeira, diz respeito à ênfase ao tato como o sentido remanescente primordial para as atividades laborais da pessoa cega; a segunda, de ordem mais geral, está relacionada à história da educação escolar que, comumente, destina às camadas populares e pobres uma aprendizagem centrada na educação para o trabalho.

Massini (1993) reitera, também, que o IBC representa a primeira iniciativa, no Brasil, referente à educação de pessoas com deficiência, sendo única até 1926, quando passou a funcionar o Instituto São Rafael, em Belo Horizonte. Em 1927, em São Paulo, é fundado o Instituto Padre Chico, somente adquirindo personalidade jurídica no ano seguinte e reconhecido como uma instituição de utilidade pública estadual e federal no ano de 1968, o que já havia acontecido com o Instituto São Rafael em 1960. Duas ações significativas ocorrem, em 1935, quando

é apresentado por Cornélio Ferreira França à Assembleia, um projeto de lei com o objetivo de criação do lugar do professor de primeiras letras para cegos e surdos-mudos² e, dez anos mais tarde, quando foi implantado no Instituto de Educação Caetano de Campos, em São Paulo, o primeiro curso de especialização de professores, oficializado através

• • • • •

2 Tal denominação é atualmente inadequada uma vez que a ausência do sentido da audição não provoca necessariamente a impossibilidade de falar.



do Decreto Lei nº 16.392, de 02/12/1946 (Masini, 1993, p. 62).

A mesma autora informa, ainda, que em 1946 em São Paulo/SP, foi criada a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, atualmente denominada Fundação Dorina Nowill³, cuja existência decorreu da escassez de livros em braile. A reconhecida qualidade do material produzido por essa instituição, ao mesmo tempo em que viabiliza o acesso ao livro por parte da pessoa cega, flui como um agente descentralizador da educação especializada.

A educação de pessoas com deficiência visual no Rio Grande do Norte

No caso específico do Rio Grande do Norte, o atendimento educacional de pessoas com deficiência visual tem início com a fundação do Instituto de Proteção aos Cegos e Surdos-Mudos, atual Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do RN (IERC)⁴, em 16 de julho de 1952, pelo Dr. Ricardo César Paes Barreto. A instituição desenvolvia um trabalho exclusivamente assistencialista

• • • • •

3 A Fundação Dorina Nowill tem se dedicado à inclusão social das pessoas com deficiência visual, respeitando as suas necessidades individuais e sociais, por meio de produtos e serviços especializados, tais como: produção e distribuição gratuita de livros braile, falados e digitais, acessíveis diretamente para pessoas com deficiência visual e para mais de 1.400 escolas, bibliotecas e organizações de todo o Brasil; também oferece serviços gratuitos à pessoa com deficiência visual e sua família, nas áreas de Educação Especial, reabilitação, clínica de baixa visão e empregabilidade. Para mais informações, visite o site: <http://www.fundacaodorina.org.br>.

4 O Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte (IERC) encontra-se situado à Rua Fonseca e Silva, 1.113, no bairro do Alecrim, Natal/RN. Trata-se de uma sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública municipal e estadual com registro no Conselho Nacional de Assistência Social.



e caritativo, pois se detinha apenas à doação de alimentos (Silva, 2008). Essa ação retrata, no âmbito social geral, o despontar de uma etapa histórica em que as instituições desenvolviam a filantropia como meio de preencher a lacuna gerada pelo meio social e pela falta de ações mais efetivas por parte do estado.

Em 1972, de acordo com Silva (2008), a Secretaria de Educação e Cultura (SEC/RN) criou, no Instituto de Proteção aos Cegos e Surdos-Mudos, uma classe para atendimento educacional das pessoas cegas, sob a responsabilidade da professora Regina Coeli Pinto de Freitas, especialista na área.

Seguindo as informações da autora, a partir de 1978, o instituto recebe a denominação de Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte (IERC), “passando a ser dada, paulatinamente, maior ênfase a aspectos relativos à educação e à reabilitação de pessoas cegas, buscando, assim, superar a visão paternalista anteriormente predominante” (Silva, 2008, p. 59).

Figura 2 – Fachada do IERC – Natal/RN



Fonte: <http://www.ufrnet.br/cegosrn>.



Descrição da imagem: fotografia colorida, na posição horizontal em plano geral da fachada do IERC, Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos de Natal/RN. A esquerda da imagem, em diagonal, fachada do Instituto, com estrutura retangular com colunas na cor cinza. Na fachada do prédio, há uma placa quadrada, de fundo branco com um círculo, na parte superior o texto “Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos” e a sigla “IERC” na parte inferior. Dentro do círculo há um livro em Braille aberto, com duas mãos posicionadas na borda inferior do livro, sobre o Braille. À direita do Instituto há árvores e pessoas ao longe. Na calçada, em frente, há carros estacionados e três pessoas caminham, duas usam bengala. O céu está azul com algumas nuvens. [Fim da descrição]

Araújo *et al.* (2008) empreendem um estudo em que destacam o Instituto IERC, como uma

Unidade de Informação Integradora de pessoas com deficiência visual, por este [...] já desenvolver uma sistemática de integração do deficiente e por ser o único do Estado do RN a realizar esse trabalho de integração social. Por isso, ele torna-se o ponto focal da sociedade norte-rio-grandense para considerações desse âmbito. (Araújo *et al.*, 2008, p. 68)

Acrescentando-se o fato de que essa instituição é a mais procurada por pessoas com deficiência visual e primeira referência no Estado, até os dias atuais. O IERC tem, hoje, como finalidade principal promover a habilitação, a reabilitação e a educação de pessoas cegas, com baixa visão e surdo-cegas, proporcionando oportunidades para o seu pleno desenvolvimento, bem como sua



integração ou reintegração à sociedade, permitindo-lhes maior independência e autonomia.

A instituição é mantida através de convênios com o Governo do Estado e a Prefeitura Municipal, no que diz respeito à seção de pessoal, recebendo esporadicamente cooperação financeira do Governo Federal, em atendimento a projetos encaminhados pela instituição (Araujo *et al.* 2008, p. 77-78).

De 2003 a 2011, o IERC, mesmo contrariando a política de Educação Inclusiva, vem mantendo Classes de Alfabetização, onde são atendidas crianças de 6 a 7 anos de idade. Nessas classes, as crianças continuam a receber orientações quanto ao desenvolvimento sensorial, cognitivo e social. As crianças cegas são alfabetizadas através da escrita braille, e aquelas com baixa visão com a utilização de materiais didáticos que respeitam a sua condição visual. O processo de alfabetização, também, é dirigido a pessoas fora da faixa escolar que procuram a instituição a fim de instruir-se por meio desse sistema de escrita.

Além das classes de alfabetização, também é oferecido o ensino do 1º ao 5º ano – que se realiza através de atividades pedagógicas, envolvendo as mesmas disciplinas da grade curricular das escolas de ensino regular, visando propiciar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades.

A história da educação da pessoa com deficiência visual em nosso estado, tem, portanto, o IERC como instituição balizar atravessando todo o percurso que passa pela criação de escolas especiais, classes especiais, típicos do movimento de integração, cuja evidência maior se deu a partir dos anos 1970 e, mais recentemente, do movimento da inclusão.

Esse movimento de inclusão eclode frente às contradições do movimento da integração, suscitando um debate que reposiciona



o papel educacional de tais instituições em face da emergência do paradigma da inclusão, isso a partir da década 90 do século XX, o qual propõe que o atendimento educacional formal das pessoas com deficiência seja empreendido exclusivamente nas escolas regulares.

O movimento educacional da inclusão nutre-se, então, das respostas insatisfatórias geradas ao longo da trajetória dos esforços sociais organizados em atenção à crescente demanda educacional das pessoas com deficiência. Se em um primeiro momento se quis criar uma ambiência específica às pessoas com deficiência – e porque se pensava esse indivíduo como um tipo particular de humano, isolando-o do meio social geral –, essa proposição não consegue reprimir o movimento de busca pela interação social, inerente à constituição humana, uma vez que esse humano se faz em comunhão, fundamentalmente, humana.

Nessa perspectiva, o processo educacional de pessoas com deficiência deve, também, ocorrer na dinâmica, ambiência e foco da educação de qualquer pessoa, considerando-se aí as especificidades de cada uma.

Para refletir

1. O que aparece no início da história das pessoas com deficiência visual que se reflete em nossas ações, na atualidade?

2. Que relações podemos fazer entre essas notas históricas e a narrativa ficcional do acesso de Renata à escola regular?



UNIDADE I - 2º MOMENTO

Atividade desencadeadora

É correto afirmar que agimos frente às situações e às pessoas de acordo com as nossas crenças, concepções, valores, conceitos, preconceitos. Em nossa prática pedagógica não é diferente. As atitudes que tomamos, as ações que propomos, todas estão embasadas em uma concepção teórica, embora muitas vezes não tenhamos consciência disso.

Portanto, professor (a): é importante que façamos uma reflexão sobre alguns conceitos importantes ao desenvolvimento de nossa ação didática junto a estudantes com deficiência visual. Antes, porém, leia o artigo “Conversa de cego”, de Zuenir Ventura⁵.

Conversa de cego

Zuenir Ventura

Leniro foi meu aluno e é uma pessoa muito interessante. Leniro Alves é cego. Sei que deveria chamá-lo de deficiente visual, que é a expressão politicamente correta. Mas nem ele mesmo faz questão desse tratamento que os bons modos recomendam dispensar aos portadores

• • • • •

5 Artigo publicado em O Globo, de 3 de fevereiro de 2001, pelo jornalista e escritor brasileiro Zuenir Ventura. Disponível em: www.diversidadeemcena.net/artigo07.htm.



de um defeito... está bem, de uma deficiência física. Assim como um medicamento às vezes produz efeito paradoxal, contrário ao pretendido, o uso desses eufemismos pode disfarçar uma piedade preconceituosa. Quando Leniro por acaso ouve a observação “tão bonitinho e cego”, ele não deixa passar:

“Você quer dizer que, além de cego, eu tinha que ser feio, ter pé grande e morar longe?”

Ele me relata por e-mail uma série de casos e situações, a maioria fazendo parte do show “Ceguinho é a mãe”, de seu colega de deficiência, o humorista mineiro Geraldo Magela, que criou um espetáculo, como ele mesmo diz “diferente, irreverente e conscientizador, testado e aprovado pelo público brasileiro em várias oportunidades”.

“Muitas pessoas acham que, por eu ser cego, todo mundo na minha casa tem que ser também: a mulher, os filhos, o cachorro, o papagaio”. Às vezes ocorrem diálogos assim:

- Sua mulher é normal?
- Não, ela tem antena, rodinha e entrada para CD!
- Você é cego total?
- Não, só até as 18h, depois eu dirijo um táxi.

Nós outros, o colunista careca, os gordos, os baixinhos e os muito altos somos sempre pontos de referência. Eu, por exemplo, já cansei de ouvir em salas de espetáculo: “Ainda tem um lugar ali perto do careca”. Que ainda é menos ridículo do que “o senhor calvo” ou “com pouco cabelo”. Mas segundo o meu leitor cego, a pior



referência é a do tipo: “Quero ficar ceguinho se estiver mentindo”. Ele comenta: “Fica parecendo que todo cego é mentiroso”.

Leniro acha que num certo sentido “ser cego é como ser brasileiro: viver aqui é uma fonte inesgotável para os bem-humorados e/ou humoristas exercerem seu talento”. Segundo ele, “como os cegos são vistos em geral como cegos em todos os sentidos e não apenas no físico, isso lhes dá o ensejo de viver situações muito engraçadas”.

O mais curioso, além do humor incontente e auto-gozador presente nessas histórias, é a revelação da atitude piegas dos que se aproximam dos deficientes com a melhor das intenções e a pior das práticas estigmatizantes. Sem querer, acabam fazendo a cara de como se estivessem dizendo: “Pobrezinho coitado” ou “coitado do ceguinho”. Cheios de pena, às vezes mal disfarçam o sentimento de superioridade que os move involuntariamente.

Uma das maiores dificuldades dos cegos é atravessar uma rua, principalmente numa cidade como o Rio, onde os motoristas, se pudessem, retirariam das pistas tudo o que não se move sobre quatro rodas, ou então passariam por cima, como às vezes passam. Leniro, por intermédio de Geraldo, me orienta:

“A maneira mais correta de atravessar um cego na rua é você deixar que o cego segure o seu braço, pois assim ele sente todos os seus movimentos. Você pode correr, descer escada, subir escada, pular buraco que



não tem problema. A maioria das pessoas pega o cego pelo braço, suspende e aperta, mas aperta com tanta força que dá a impressão de que o cego quer fugir. E o cego não quer fugir, ele só quer atravessar a rua”.

O cotidiano de um cego é cheio de imprevistos. “Outro dia mesmo, eu estava com uma pressa danada e queria atravessar a rua, mas ninguém me dava o braço. Olhei para um lado, olhei para o outro e não vi ninguém, até porque sou cego. E decidi: ‘o primeiro que me roçar o braço, eu agarro e atravesso’. Dito e feito: o primeiro que me esbarrou o braço eu agarrei nele e nós atravessamos em meio às buzinas. Ao chegar ao outro lado, fui agradecer:

- Muito obrigado.
- Não, eu é que agradeço, eu sou cego.
- Uai, você também!

O que esses cegos nos ensinam, com esse comportamento irreverente e inesperado, politicamente incorreto na aparência, é que o preconceito e a discriminação não se corrigem só pelo uso bem-comportado da linguagem, por mais importante que ela seja como portadora de clichês e estereótipos.

Não adianta evitar palavras e expressões como “dene-grir”, “judiar”, “cego de raiva”, sem mudar a cabeça. Assim, como a retórica, o politicamente correto serve apenas para disfarçar o preconceito e tornar o nosso racismo mais cordial.



Antes de saber o que a literatura especializada discorre sobre os aspectos legais que garantem a educação de pessoas com cegueira e os conceitos em deficiência visual, busquemos refletir, à luz do texto lido, as seguintes questões?

- » O que é ser cego?
- » No texto, o autor se refere à cegueira como uma deficiência física. A que podemos atribuir essa definição?
- » Em seu parecer a cegueira assim se constitui? Por quê?
- » Qual a sua opinião sobre o ponto de vista do autor?

O que diz a literatura especializada sobre a deficiência visual: aspectos legais, conceituais e atribuições do professor

Não é nenhuma novidade que um dos valores hoje estabelecidos na sociedade é o da *Inclusão*. Esta vem sendo compreendida de diferentes maneiras por educadores que a defendem e procuram no desenvolvimento de suas ações educativas, traçar metas, definir meios e instrumentos que a promovam, independentemente de terem sob a sua responsabilidade alunos com deficiência. Portanto, reforça-se que os princípios da Educação Inclusiva não se fazem apenas para um grupo de pessoas, mas, como se estabelece nos documentos que a definem, buscam uma educação para Todos.

Para que assim se estabeleça são necessárias, entre outros fatores, a redefinição de saberes, de práticas, a reformulação de conceitos e a tomada de atitudes prospectivas que favoreçam o estabelecimento das leis que garantem uma educação de qualidade a todas as pessoas, indistintamente.



Aspectos legais

Amiralian *et al.* (1997) nos chamam a atenção para o fato de que, muitas vezes, a inclusão é compreendida como uma *obrigação de convivermos, no mesmo espaço, com as pessoas com deficiência*. Se assim é percebida, podemos entendê-la como algo que não se constitui de forma natural, espontânea tornando-se, portanto, em submissão de valores impostos pelo ambiente, uma expressão de sentimentos de caridade, de benevolência, de assistência social. Assim, impede-se o reconhecimento do sujeito, das qualidades humanas, das potencialidades de pessoas que, por diferentes razões, têm uma condição orgânica ou funcional diferente da maioria.

Compreendemos a inclusão como o reconhecimento, a aceitação, o respeito e a valorização das diferenças inerentes não só às pessoas com deficiência, com transtornos ou altas habilidades, mas a todas as pessoas, independente de seu modo de ser e estar no mundo. Somos, portanto, todos diferentes, embora muitos apresentem diferenças mais significativas sob o olhar dos considerados “normais” na sociedade. Todavia, todos são também considerados iguais a ter dignidade, direitos e deveres perante a Lei a que fazem jus, tal como rezam a Declaração Universal dos Direitos Humanos⁶ (1948) – “Todos os seres humanos nascem livres e são iguais em dignidade e direitos” (artigo 1) – e a Constituição Brasileira (1988) – Art. 5º:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos

• • • • •

6 Direitos humanos são direitos de todos, embora se façam necessárias nuances específicas para grupos mais vulneráveis e antes relegados à periferia dos fatos. Sob a égide dos direitos humanos, essas pessoas estarão em condições de conquistar a cidadania.



estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição.

Em se tratando especificamente das pessoas com deficiência a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (Brasil, 2009)⁷, em seu artigo 7, orienta:

Os Estados Partes deverão tomar todas as medidas necessárias para assegurar às crianças com deficiência o pleno desfrute de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, em igualdade de oportunidades com as demais crianças. [...]

Os Estados Partes deverão assegurar que as crianças com deficiência tenham o direito de expressar livremente sua opinião sobre todos os assuntos que lhes disserem respeito, tenham a sua opinião devidamente valorizada de acordo com sua idade e maturidade, em igualdade de oportunidades com as demais crianças, e recebam atendimento adequado à sua deficiência e idade, para que possam realizar tal direito. (Brasil, 2009, p. 20)

Assim, podemos afirmar que a inclusão se constitui, também, em uma questão ética, de compromisso político, de responsabilidade social e de maturidade pessoal. Logo, todos temos o dever

• • • • •

7 A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (Brasil, 2009) e seu protocolo facultativo foram assinados, sem reservas, em 30 de março de 2007, em um gesto de total compromisso do governo brasileiro com a conquista histórica da sociedade mundial e, principalmente, com o desafio vencido pelos, então, 24,5 milhões de brasileiras e brasileiros com deficiência.



de assumir o compromisso e a responsabilidade em promover ações para que o processo de inclusão se dê de fato e de direito.

Quanto ao *Direito à educação*, a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (Brasil, 2009) recomenda, em seu artigo 24, que seja reconhecido pelos Estados Partes. Para tanto, sem qualquer tipo de discriminação e com base na igualdade de oportunidades, deverão assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com o objetivo de garantir o pleno desenvolvimento do potencial humano, da personalidade, dos talentos e criatividade e da participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre. Para a realização desse direito, os Estados Partes deverão promover, em relação à população estudantil com deficiência visual:

a. Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;

b. [...]

c. Garantia de que a educação de pessoas, inclusive crianças cegas, surdo-cegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados às pessoas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. (Brasil, 2009, p. 28)

Atendendo a essas prerrogativas, no Brasil, temos a Portaria nº 2.678/02 que aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território



nacional. O uso da grafia Braille foi instituído para uso oficial, em nosso país, pela Portaria nº 552, de 13 de novembro de 1945.

Em 1962, a Lei nº 4.169, oficializou as convenções braille para uso na escrita e leitura dos cegos, além de um código de contrações e abreviaturas braille, o que segundo Cerqueira e Lemos (1996, p. 14) “veio a criar dificuldades para o estabelecimento de acordos internacionais”, levando os especialistas brasileiros a fazerem a opção pela alteração dos conteúdos, em benefício da unificação do Sistema Braille.

Em 5 de janeiro de 1963, foi assinado um convênio luso-brasileiro, entre as mais importantes entidades dos dois países, para a padronização do braille integral (grau 1) e para a adoção, no Brasil, de símbolos do código de abreviaturas usado em Portugal. Desde então, o Brasil participou, de acordo com Cerqueira e Lemos (1996),

dos esforços do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos (hoje, União Mundial de Cegos) para a atualização e a unificação do Sistema Braille, como o demonstram a contribuição brasileira à Conferência Ibero-americana para Unificação do Sistema Braille (Buenos Aires, 1973), a participação de técnicos brasileiros, como observadores, na Reunião de Imprensa Braille de Países de Língua Castelhana (Montevideu, 1987), a criação da Comissão para Estudo e Atualização do Sistema Braille em Uso no Brasil (1991-1994), a atuação de especialistas brasileiros na Conferência: O Sistema Braille Aplicado à Língua Portuguesa (Lisboa, 1994), além de outras iniciativas e atividades desenvolvidas. (Cerqueira & Lemos, 1996, p. 14),

Certamente, estudando a legislação brasileira, de 1994 aos dias atuais, voltada para a educação das pessoas com deficiência e nos apropriando de pesquisas já realizadas em todo o país,



verificaremos que o Brasil tem avançado no texto da lei, embora tenhamos clareza de que muito se constitui em letra morta, pois, em grande parte das nossas instituições escolares, crianças, jovens e adultos com deficiência, transtornos e altas habilidades estão fora do contexto escolar. E aqueles que conseguem nelas se matricular encontram-se, com raras exceções, no campo da invisibilidade tendo, portanto, seus direitos constitucionais negados.

Não é mais possível ficarmos no discurso do “não sei”, “não posso”, “não conheço”. Devemos, cada um, sozinhos e coletivamente, reforçar a promoção e a defesa da pessoa humana, de suas condições de vida e acesso aos bens e serviços, com segurança e autonomia. Afinal de contas somos todos HUMANOS!

Um caminho possível se encontra na participação de cursos, discussões, leituras que permitam ampliar a nossa capacidade comunicativa e argumentativa e, assim, oportunizar-mo-nos o desenraizamento de conceitos e preconceitos que nos fazem enxergar apenas por um lado do prisma – nos tornando promotores de ações e atitudes excludentes – que não nos deixam perceber a beleza e a grandeza existentes nas diferentes formas de ser e estar no mundo.

Aspectos conceituais

Se voltarmos, novamente, ao Módulo 1, veremos que a conceituação de deficiência não pode mais centrar-se na incapacidade. A forma como designamos *o outro* se transformou à proporção que as condições políticas, históricas e econômicas suscitaram novas formas de relações sociais em que as pessoas com restrições físicas,



sensoriais e intelectuais ganharam e conquistaram direitos como seres humanos⁸. Portanto,

generalizar incapacidades, bem como, transferir determinada incapacidade a outros planos da vida do indivíduo porque ele é incapaz, por exemplo, de andar ou ver, cria uma generalização da deficiência em tal ponto, que a pessoa passa a ser vista em sua totalidade como deficiente, e não como alguém que tem uma determinada deficiência. Inclui-se a terminologia adotada atualmente para se referir a essas pessoas é: PESSOA COM DEFICIÊNCIA, justamente por considerar que a pessoa TEM uma deficiência e não é um deficiente ou PORTA uma deficiência, pois, em princípio, só portamos algo que podemos deixar de portar, porque portar é sinônimo de carregar. Uma pessoa com deficiência não carrega a deficiência, ela TEM uma deficiência. (Louro, 2011, p. 2.) Grifos da autora.)

Nesse caso, retomando a história de Renata, veremos que o fato de a aluna ser designada como “excepcional” não diz respeito apenas a uma inadequação semântica, mas pode condensar não apenas desconhecimento, mas, sobretudo, crenças e valores sobre o outro que não se enquadram em um padrão de “normalidade” que, frequentemente, obscurece a diversidade humana, bem como expõe uma concepção de escola que reitera sua dimensão seletiva e excludente.

O mesmo ocorre com Leniro – personagem do texto de Zuenir Ventura, quando a designação, ainda que politicamente correta, pode carregar ranços do estigma social que mais se evidencia nas atitudes as quais, apesar de movidas por boas intenções, não

• • • • •

8 Esse enfoque também é recuperado no Módulo 2, ao se referir à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).



estão isentas, na maioria das vezes, de um cruel sentimento de superioridade.

Assim, a maneira como *o outro* é designado expressa conteúdos interativos que implicam relações sociais e de poder, na medida em que se reitera ou se busca a superação de marcas estigmatizadoras, podendo, com isso, reforçar ou descentrar o “padrão de normalidade”, a partir do qual enxergamos e nominamos o outro, em decorrência, sobretudo, da primazia da visão nos processos perceptivos e de construção do conhecimento. Essa primazia é reconhecida pelo fato de o sentido da visão ser considerado o elo de ligação integrador dos demais sentidos, permitindo a associação de som e imagem, a imitação de gestos e comportamentos e a exploração de um espaço delimitado, tal como expresso por Sacks (2006):

Quando abrimos nossos olhos todas as manhãs, damos de cara com um mundo que passamos a vida aprendendo a ver. O mundo não nos é dado: construímos nosso mundo através de experiências, classificação, memória e reconhecimento incessantes (Sacks, 2006, p. 119) [Grifos do autor].

Portanto, em nossa sociedade, onde o apelo visual se faz uma constante, torna-se difícil, para os que enxergam através do sentido da visão, pensar e aceitar a possibilidade de interação social e escolar sem que haja a expressão e o contato visual, elementos que detêm um papel crucial no desenvolvimento de todo indivíduo.

Logo é importante que possamos ampliar o nosso conceito de “ver”, “enxergar”, “olhar” a partir dos conceitos já existentes, para que não incorremos na desconsideração das possibilidades de a pessoa cega ou com baixa visão interagir socialmente, a “ver” o mundo a partir da integração dos demais sentidos que lhes restam,



ou seja: o tato, a audição, o olfato, o paladar, os sentidos cinestésicos e os sentidos vestibulares. Um “ver” que também é aprendido.

Na literatura especializada existem definições quantitativas e funcionais para a deficiência visual, classificada em cegueira e baixa visão. Para muitos especialistas o que requer maior atenção é o quanto “uma pessoa pode ou não pode ver”.

Sob a ótica médica e educacional, à pessoa cega não é aquela que não enxerga, pois é raro uma ausência total da percepção visual, o que permite afirmar que existem diferentes graus de deficiência visual. Logo, não é correto colocar todas as pessoas com deficiência visual numa mesma classificação.

Esta variação, em conformidade com Amiralian (1999), é primordial para a constituição do sujeito, pois vai determinar se a percepção visual fará parte das formas que este terá de apreensão e interpretação do mundo.

Do ponto de vista médico, a deficiência visual está relacionada à acuidade visual, sendo a cegueira entendida como “[...] uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente” (Sá; Campos; Silva, 2007, p. 15).

Do ponto de vista educacional, o discernimento de que a cegueira de determinada pessoa é de natureza congênita ou adquirida é relevante em decorrência de que isso poderá orientar formas de mediações pedagógicas compatíveis com as experiências culturais e perceptivas dessa pessoa, conforme nos lembra Amiralian *et al.* (1997):

Como para os educadores a preocupação com a cegueira centra-se nas condições necessárias e apropriadas ao desenvolvimento e à aprendizagem satisfatórios, um outro fator, desconsiderado pelas



concepções populares, literárias e médicas, mostra-se de grande importância: a época da incidência da cegueira. Sem dúvida, o sujeito que nasce cego, que estabelece as suas relações objetais, estrutura o seu ego e organiza toda a sua estrutura cognitiva a partir da audição, do tato, da cinestesia, do olfato e da gustação, difere daquele que perde a visão após seu desenvolvimento já ter ocorrido. (Amiralian *et al.*, 1997, p. 32):

Se voltarmos, novamente, para a história de Renata, verificaremos que os dados clínicos sobre sua deficiência não foram socializados entre os professores, pressupondo que a escola tenha recebido tais informações. Nem mesmo os professores tiveram a preocupação de ter acesso a tais dados a partir de um diálogo com Renata. De qualquer maneira, essa distinção se inscreve nas nuances culturais e clínicas da cegueira que nos permite reiterar que, como qualquer ser humano, as pessoas cegas não são iguais.

Assim, do ponto de vista conceitual, a cegueira é compreendida, legalmente, em conformidade com o Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, Art. 5º, § 1º, nos seguintes termos: “acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica”. (Brasil, 2004)

É bem verdade que uma pessoa cega (ou com baixa visão) não visa recorrer a parâmetros e/ou definições de cunho legal para então “sentir-se” de fato com alguma deficiência. No entanto, é pertinente destacar a existência de legislações, bem como documentos, recomendações, entre outros, que asseguram o pleno desenvolvimento e direitos de toda pessoa com alguma deficiência, entre elas, a deficiência visual.

Se a abordagem legal expressa a constituição de direitos sociais para as pessoas com deficiência, do ponto de vista



educacional, ela é insuficiente, a despeito de se constituir em um anteparo, provocando, com isso, a necessidade de uma conceituação que considere, não somente a mensuração da acuidade visual, mas a sua funcionalidade.

Nesse sentido, Kirk e Gallagher (1991) enfatizam que a classificação educacional da deficiência visual está baseada em um padrão de eficiência visual, que é de certo modo abstrato. Sendo utilizada, cada vez mais, uma definição funcional que enfatiza os efeitos da limitação visual sobre a habilidade crítica da leitura.

Do ponto de vista educacional, são consideradas cegas

as pessoas que apresentam “desde a ausência total de visão, até a perda da projeção de luz”. O processo de aprendizagem se fará através dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), utilizando o Sistema Braille como principal meio de comunicação escrita (Aranha, 2005, p. 17).

Quando a alteração visual permite a percepção de luz até uma redução da acuidade e do campo visual suficiente para interferir na execução de tarefas e no desempenho geral da pessoa com deficiência, teríamos aí o caso da **baixa visão** – também denominada ambliopia, ou visão residual (Sá; Campos; Silva, 2007).

De acordo com o aspecto legal, conforme explicitado no Decreto nº 5296, de 02 de dezembro de 2004, Art. 5º; § 1º, a baixa visão compreende:

Acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica. Os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60° ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. (Brasil, 2004, p. 2)



No que se refere ao aspecto educacional, a eficiência visual⁹ seria o fator preponderante em sobreposição à acuidade visual. Nesse caso, a pessoa com baixa visão, a despeito dessa limitação, acessa a leitura e a escrita de textos em tinta por meio da utilização de recursos ópticos e não ópticos, a saber:

Ópticos: São aqueles que possuem lentes (óculos especiais, lupas, telessistemas, etc.) e têm a função de corrigir as ametropias, ou seja, melhorar a focalização por ampliação, proporcionando mais nitidez de imagem pela correção da refração ocular. São prescritos pelo oftalmologista.

Figura 3 – Óculos especiais, lupas, telessistemas



Fonte: www.google.com.br/imgens.

Descrição da imagem: fotografia colorida, na posição horizontal, de uma superfície com óculos especial, tele-lupas, lentes e telessistemas. A esquerda da imagem, dois

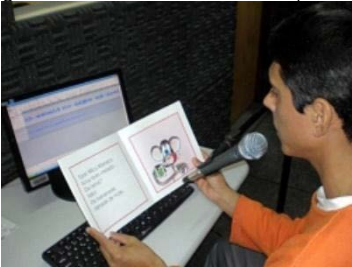
• • • • •

9 Enquanto a mensuração da acuidade visual determina apenas o estado do aparato visual, a eficiência visual está mais relacionada ao aproveitamento residual que cada pessoa desenvolve particularmente, podendo distinguir-se significativamente da outra, ainda que a acuidade visual seja similar (Bruno, 1997).



telessistemas em formato cilíndrico e em tamanhos diferentes na cor preta. À direita da imagem, há um óculos de grau de armação marrom, com uma lente especial em formato cilíndrico fixada na lente esquerda. Na parte central inferior da imagem há duas lentes de mão, com formato circular e na cor preta. [Fim da descrição]

Não ópticos: São os recursos considerados de alta ou baixa tecnologia, de grande utilidade na escola, empregados como recursos didáticos e indicados pelo professor. Muitos desses recursos estão disponíveis na Sala de Recursos Multifuncionais (Projeto do Ministério da Educação), por exemplo:

CLASSIFICAÇÃO DOS RECURSOS NÃO ÓPTICOS		EXEMPLO
RECURSO	ESPECIFICAÇÃO	
Tipos ampliados	Ampliação de fontes, de sinais e símbolos gráficos em livros, apostilas, textos avulsos, jogos, agendas, entre outros.	Figura 4 – Livro com fontes ampliadas  Fonte: www.google.com.br/imagens. Descrição da descrição: fotografia coloridas de homem sentado de perfil com microfone lendo um livro com fonte ampliada. [Fim da descrição]



Teclado	Teclado ampliado e com alto-contraste	Figura 5 – Teclado com tipos ampliados  Fonte: http://seminarioinclusao.wikispaces.com. Descrição da descrição: Fotografia de um teclado de computador na cor preta com tipos ampliados de números, letras e símbolos na cor branca. [Fim da descrição]
Plano inclinado	Prancha de plano inclinado para que o aluno possa realizar as atividades com conforto visual e estabilidade da coluna vertebral.	Figura 6 – Prancha de plano inclinado  Fonte: http://itaprodutos.wordpress.com.
Acessórios	Lápis 4B ou 6B, canetas de ponta porosa, suporte para livros, cadernos com pautas pretas espaçadas tipos-cópias (guia de leitura), gravadores.	Figura 7 – Kit para baixa visão  Fonte: http://www.artigos-especiais.com.br.



Softwares e Programas de computador	Magnificadores de tela e programas com síntese de voz, tais como: DosVox, Virtual Vision, Jaws10, nos quais se fala o que está escrito na tela através dos leitores de tela.	Figura 8 – Programa com sintetizador de voz  Fonte: http://www.google.com.br/imagens. Descrição da imagem: Fotografia colorida do perfil esquerdo de um homem visto da cintura para cima, sentado à frente de um computador. Suas mãos estão sobre o teclado. Na tela do computador, aparece um texto. [Fim da descrição]
--	---	--

• • • • •

10 Esses *softwares* foram especialmente desenvolvidos para garantir a acessibilidade das pessoas com deficiência visual ao universo da informática. O Dosvox é um sistema operacional desenvolvido pela UFRJ e pode ser livremente baixado na internet, o Virtual Vision é um leitor de tela que foi desenvolvido no Brasil pela Micropower em atendimento a uma solicitação do Banco Bradesco, que por sua vez, buscava atender o reclame de um de seus clientes com deficiência visual; o Jaws também é um leitor de tela, sendo o preferido entre os usuários – esses dois últimos *softwares* são comercializados. Está disponível um leitor de tela livre denominado NVDA, que também pode ser baixado da web e o MECDAISY, cuja finalidade é a formação de um acervo digital, no qual o livro didático no formato DAISY é o principal projeto.



Circuito Fechado de Televisão – CCTV	Aparelho acoplado a um monitor de TV monocromático ou colorido que amplia até 60 vezes as imagens e as transfere para o monitor.	Figura 9 – CCTV  Fonte: www.google.com.br/imagens. Descrição da descrição: fotografia de um CCTV (Circuito Fechado de Televisão) na cor branca sobre uma mesa escura. O aparelho tem tela retangular preta e base retangular na horizontal com um painel eletrônico, o qual tem as extremidades direita e esquerda pretas e entre elas, no centro, uma placa e botões de controle. Há uma pequena coluna que sustenta a tela, unindo-a à base. [Fim da descrição]
---	---	--

Atribuições do professor

As crianças com baixa visão apresentam diferentes condições visuais. Logo, se faz importante que o professor saiba quais são as causas da perda visual, seu tipo, as necessidades específicas dessa criança, como, de que maneira podem ver melhor.

Para isso, é necessário entrar em contato com a família e com o oftalmologista que atende as crianças (se for especializado em baixa visão, melhor) para que recebam as informações e orientações específicas para trabalhar com elas. É importante, também, que o professor especializado da Sala de Recursos Multifuncionais oriente acerca do funcionamento visual dessas crianças.



Salientamos que segundo Alves (2006), as atribuições desse professor especialista da Sala de Recursos Multifuncionais, no tocante ao trabalho com alunos com deficiência visual, são:

- » Promover e apoiar a alfabetização e o aprendizado pelo Sistema Braille;
- » Realizar a transcrição de materiais, braille/tinta, tinta/braille, e produzir gravação sonora de textos;
- » Realizar adaptação de gráficos, mapas, tabelas e outros materiais didáticos para uso de alunos cegos;
- » Promover a utilização de recursos ópticos (lupas manuais e eletrônicas) e não ópticos (cadernos de pauta ampliada, iluminação, lápis e canetas adequadas);
- » Adaptar material em caracteres ampliados para uso de alunos com baixa visão, além de disponibilizar outros materiais didáticos;
- » Desenvolver técnicas e vivências de orientação e mobilidade e atividades da vida diária para autonomia e independência;
- » Desenvolver o ensino para uso do sorobã;
- » Promover adequações necessárias para o uso de tecnologias de informação e comunicação. (Alves, 2006, p. 27)

É evidente que se as suas atribuições forem realizadas numa perspectiva de colaboração e cooperação junto ao professor de sala comum, os resultados do trabalho educativo serão mais favoráveis ao aluno e, conseqüentemente, aos professores – do ensino especializado e comum –, que não mais se sentirão isolados em suas atividades e estarão contribuindo para a exclusão da dicotomia existente entre essas duas modalidades de ensino.



Aos dois professores cabe saber que existem crianças com baixa visão que podem apresentar as seguintes dificuldades visuais:

a) **Acuidade visual reduzida** – a criança apresenta dificuldade para ver de longe, precisa aproximar-se bastante para poder ver bem pessoas e objetos, mesmo que utilize recursos ópticos. Muitas crianças podem apresentar dificuldades para encontrar objetos, descrever figuras, definir detalhes, formas complexas, identificar cores, letras, ler, escrever e desenhar como as outras crianças.

b) **Campo visual restrito** – uma criança que enxerga bem tem um campo visual de 180 graus na horizontal e vertical, o que possibilita interagir, localizar-se e orientar-se bem no ambiente. Já as crianças com baixa visão, dependendo do tipo de problema visual, podem possuir um campo visual bastante restrito, o que pode prejudicar sua orientação e locomoção no espaço. O campo visual pode ser alterado em diferentes posições. Há crianças que não enxergam para baixo, e terão, por isso, dificuldade para andar, descer e subir escadas e se desviar de obstáculos. Outras apresentam alteração no campo visual central, o que dificultará o processo de identificação de figuras; elas poderão ver apenas uma pequena parte de um objeto ou quadro; a leitura torna-se difícil e lenta. As alterações de visão periférica prejudicam a visão espacial, a percepção de obstáculos e a locomoção independente.

c) **Visão de cores e sensibilidade aos contrastes** – há algumas alterações visuais nas quais as crianças são incapazes de distinguir determinadas cores como verde, vermelho, azul, marrom; outras crianças distinguem cores vibrantes, com bastante luminância (amarelo, laranja e verde fluorescente). Há crianças que podem ver objetos, formas e letras com bastante contraste (preto/branco,



amarelo/preto, amarelo/azul, roxo/verde e laranja/verde). O professor deve pesquisar, juntamente com a família, quais as cores que despertam interesse nas crianças e com as quais elas podem visualizar melhor.

d) Adaptação à iluminação – algumas crianças com baixa visão podem apresentar sensibilidade exagerada à luz, o que ocasiona desconforto visual, ofuscamento, irritabilidade, lacrimejamento, dor de cabeça e nos olhos. O controle dos índices de iluminação no ambiente e a utilização de lentes filtrantes são importantes para melhora das respostas e conforto visual dessas crianças. Há, entretanto, crianças que necessitam de muita iluminação e luz dirigida aos objetos para que possam enxergar melhor.

A baixa visão ou a cegueira pode ocorrer, em concordância com Aranha (2005), por causas congênicas ou adquiridas decorrentes de diferentes patologias. As mais comuns são:

CAUSAS CONGÊNICAS	CAUSAS ADQUIRIDAS
» Retinopatia da Prematuridade, graus III, IV ou V – (por imaturidade da retina em virtude de parto prematuro, ou por excesso de oxigênio na incubadora). » Coriorretinite, por toxoplasmose na gestação. » Catarata congênita (rubéola, infecções na gestação ou hereditária). » Glaucoma congênito (hereditário ou por infecções). » Atrofia óptica por problema de parto (hipóxia, anóxia ou infecções perinatais). » Degenerações retinianas (Síndrome de Leber, doenças hereditárias ou diabetes). » Deficiência visual cortical (encefalopatias, alterações de sistema nervoso central ou convulsões).	Por doenças como: » diabetes, » descolamento de retina, » glaucoma, » catarata, » degeneração senil e » traumas oculares.

Fonte: Aranha, 2005, p. 17-18.



Também é comum a deficiência visual ser causada pela má nutrição de mães e filhos, por infecções, acidentes de trânsito e acidentes de trabalho. Em todos os casos o que se faz importante é a detecção precoce. Quanto mais cedo as alterações visuais, na criança, forem detectadas maiores serão as possibilidades de reversão ou atenuação da limitação visual.

Se a cegueira é de fácil identificação, o mesmo não ocorre com a baixa visão. Geralmente é na escola onde os professores, em particular, têm várias oportunidades de observar sinais, sintomas, posturas e condutas do aluno, as quais podem indicar a necessidade de encaminhamento a um exame clínico. Os sintomas e os sinais mais comuns de alterações visuais, conforme citado por Silva (2008), são os seguintes:

Sintomas: tonturas, náuseas e dor de cabeça; sensibilidade excessiva à luz (fotofobia); visão dupla ou embaçada durante ou após a leitura;

Sinais: aperta e esfrega os olhos, irritação, olhos avermelhados e/ou lacrimejantes, pálpebras com as bordas avermelhadas ou inchadas, purgações e terçóis, estrabismo, nistagmo, crostas na área de implante dos cílios. (Silva, 2008, p. 43)

Prosseguindo, a autora alerta para algumas condutas que podem ser facilmente perceptíveis pelos professores, tais como: se a criança franzir a testa ou piscar continuamente para fixar perto ou longe; demonstrar dificuldade para seguir objetos com o olhar, cautela excessiva ao andar; tropeçar e cair com frequência; desatenção e falta de interesse pelas atividades escolares; inquietação e irritabilidade; dificuldade para leitura e escrita; aproximação excessiva do objeto que está sendo visto; fadiga ao esforço visual,



o que pode indicar em sinais de possíveis problemas visuais (Silva, 2008).

Figura 10 – Postura corporal comum em crianças com baixa visão



Fonte: www.google.com.br.

Descrição da imagem: fotografia do perfil esquerdo de uma criança de pele parda e cabelos castanhos. Usa óculos e aparece apenas parte de sua cabeça e as mãos. Olha material ampliado sobre a mesa. Ela está com as mãos sobre a mesa e a cabeça inclinada, bem próxima de letras móveis coloridas. Na mesa palavras escritas em letras ampliadas. [Fim da descrição]

Após a observação e o registro desses sinais, sintomas e condutas o próximo passo a ser tomado pelo professor é a conversa com os pais a fim de poder encaminhar a criança ao oftalmologista e este diagnosticar e prescrever o tratamento de alguma doença ou alteração visual; fazer a avaliação da acuidade visual, do campo visual, da sensibilidade aos contrastes, da visão de cores; prescrever e orientar o uso de recursos ópticos especiais, quando necessário.



É interessante frisar que a deficiência visual, classificada como cegueira e baixa visão, se diferencia das alterações visuais. Essas se classificam em:

- a) A *miopia* – quando o olho é maior que o normal. A imagem é formada num ponto anterior à retina, o que acarreta perda de nitidez à distância.

Geralmente, as crianças com miopia apertam os olhos para ver melhor e costumam aproximar os objetos dos olhos. As que não usam óculos, normalmente, são mais tímidas, preferindo atividades como leitura, pintura ou atividades próximas das mãos, do que ao ar livre e à distância.

- b) A *hipermetropia* – quando o olho é menor do que o normal, o que faz com que a imagem se forme atrás da retina.

Muitos hipermetropes têm dificuldade em enxergar de perto, pois necessitam de um esforço maior para acomodar a imagem na retina. É comum a criança que tem hipermetropia e que não usa óculos, queixar-se de dores de cabeça, tonturas e cansaço visual, principalmente se está lendo, escrevendo, pintando ou brincando com objetos próximos dos olhos. Geralmente, são crianças mais dispersivas e que dão preferência às brincadeiras ao ar livre.

- c) O *astigmatismo* – Quando a córnea não é esférica, a sua curvatura difere de um ponto para o outro, levando à percepção de uma imagem distorcida. O astigmatismo pode estar associado à miopia ou à hipermetropia.

As crianças que têm astigmatismo, quando não usam óculos, podem apresentar dores de cabeça, ardor ocular e olhos avermelhados durante os esforços visuais para perto e longe.

Quando não são corrigidas, essas alterações afetam o estado emocional e psicológico, o comportamento e, é claro, o desempenho escolar das crianças. Elas se recusam a ler e até mesmo a praticar



esportes. O mesmo acontece com o aluno que tem uma deficiência visual – cegueira ou baixa visão, o que produz reflexos significativos no comprometimento de diferentes habilidades e atividades cotidianas do indivíduo, afetando para além da sua vida pessoal, indo em direção à vida familiar, social, profissional e escolar.

Para refletir

1. Atento para os comportamentos de meus alunos ou só os rotulo sem buscar compreender as causas desses comportamentos?

Para saber mais

OLIVEIRA, R. C. S. *et al.* **Manual da boa visão do escolar**: solucionando dúvidas sobre o olho e a visão. São Paulo: Conselho Brasileiro de Oftalmologia; Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Brasília, MEC/SEE, 2005.

Atividade vivencial

Para realizar a atividade vivencial você deverá agrupar-se em dupla e retomar a história de Renata, a qual principia este módulo. Com a leitura do texto podemos deduzir que o período educacional vivenciado no Instituto de cegos de sua cidade permitiu a Renata a construção de saberes em torno das Atividades da Vida Diária



(AVD), atualmente designado Atividades da Vida Autônoma (AVA), da Orientação e Mobilidade e da assinatura do seu próprio nome em letra cursiva, os quais lhe deram certa autonomia e independência social. No entanto, no contexto da escola regular, verificamos que Renata apresentava uma dependência excessiva de sua irmã e uma mobilidade acentuadamente restrita à sala de aula.

Considerando o exposto, faça uma pesquisa na Internet e/ou outras fontes, tais como as sugeridas no quadro a seguir, e responda às seguintes questões:

1. O que significam os termos: *Atividade da Vida Autônoma e Orientação e Mobilidade*, qual o *objetivo e importância* para o desempenho escolar de alunos cegos e com baixa visão?
2. Qual o fundamento do ensino da *escrita cursiva* para alunos cegos e a sua importância para os processos de aprendizagem e inserção social?

Sugestões de leitura

FELIPPE, J. A. M. **Caminhando juntos**: Manual das habilidades básicas de Orientação e Mobilidade. São Paulo: Editora Laramara; Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual, 2001.

MACHADO, Edileine Vieira *et al.* **Orientação e Mobilidade**: Conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Inclusão, uma questão, também de visão**: o aluno cego na escola comum. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Cartas Pedagógicas**: processos de ensinar a quem enxerga sem o sentido da visão. São Paulo: Paulinas, 2017.



SABERES E FAZERES PEDAGÓGICOS VOLTADOS, TAMBÉM, AO ENSINO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA PERSPECTIVA COLABORATIVA

Atividade desencadeadora

Para iniciarmos a Unidade 2 teremos como atividade desencadeadora a projeção de fragmentos, e posterior discussão, do filme “Vermelho como o céu” (*Rosso Come il cielo*) – 96 min. – produzido em 2006, na Itália. A história é baseada em fatos reais e se passa nos anos 70 do século XX. Mirco (Luca Capriotti) é um garoto toscano de 10 anos que é apaixonado por cinema. Entretanto, após um acidente, ele perde a visão. Rejeitado pela escola pública, que não o considera uma criança normal, ele é enviado a um instituto para pessoas com deficiência visual em Gênova. Assista no youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=ZVxzOxM58>. Acesso em: 08 abr. 2025.

Após assistir ao filme, desenvolva as tarefas que seguem:

1. Preencha o quadro, abaixo, com o que se pede:



CAUSA DA DEFICIÊNCIA DE MIRCO	
IMPLICAÇÕES PARA OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA QUEM TEM:	
Cegueira congênita	Cegueira adquirida
RELAÇÕES ESTABELECIDAS COM A CONDIÇÃO DE CEGUEIRA DE MIRCO, PELA:	
Família	
Instituição de ensino/ comum e especializada	
Educadores	
ESTRATÉGIAS DE ENSINO E RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS:	
Pelo professor	Pelo aluno

2. Comente sobre as questões e, em seguida, faça a leitura silenciosa do texto a seguir:

- O que se fez de mais importante na vida escolar de Mirco, pós-aquisição da deficiência visual?
- Quais saberes constituíram-se importantes ao professor ao lidar com o processo de aceitação da condição de cegueira por Mirco?
- Que ações didáticas se tornaram mais significativas ao processo de aquisição da aprendizagem de Mirco e das demais crianças do instituto?



Considerações em torno de saberes pertinentes ao ensino a estudantes com deficiência visual – uma perspectiva colaborativa

Os saberes e fazeres de qualquer professor que se sinta responsabilizado com a aprendizagem de seu aluno, independente da condição em que se encontre, e que esteja comprometido com os princípios da Educação Inclusiva requerem a exclusão, de suas ações educativas, de qualquer tipo de prática cujos fundamentos se encontrem na abordagem de ensino tradicional. Requerem, de igual modo, a luta pela constituição e consolidação de uma cultura de colaboração e cooperação entre os que compõem a comunidade escolar – os gestores, professores, técnicos, merendeiras, vigias, ASGs e alunos – para que, juntos, possam discutir, refletir e avaliar as ações, as necessidades e as dificuldades de todos, bem como os avanços alcançados, pois só assim a escola funcionará de forma integrada e organizada, atendendo à diversidade existente em seu interior. Conforme indica González, 2002):

O desenvolvimento cooperativo das escolas significa um conjunto de pressupostos teóricos que compartilham opções claramente comprometidas com certos valores ideológicos, sociais, culturais educacionais e também determinados métodos e estratégias para o funcionamento integrado do organizativo e do pedagógico nas escolas. (González, 2002, p. 214)

No trabalho colaborativo, ninguém é mais do que ninguém. O especialista não é mais do que o docente, mas parceiro na busca e organização dos saberes que possibilitem a resolução dos problemas e o crescimento profissional. Os professores buscam estabelecer



uma relação de parceria com as famílias de seus alunos, valorizando seus saberes e resgatando o conhecimento que têm de seus filhos.

Conforme Gonzalez (2002), citado por Silva (2008), um modelo de atuação que tem na escola o centro principal de mudança, deve atentar para cinco elementos favorecedores: “identificação geral de um problema sobre o qual se deseja trabalhar; definição de objetivos, hipóteses e esboço de um plano de ação; desenvolvimento e implantação prática do plano; avaliação final; comunicação da experiência”. (González, 2002 *apud* SILVA, 2008, p. 84)

Nesse modelo, a ação inicial é efetivada pelos professores que, juntos, refletem e analisam sua situação no projeto de inclusão com vistas ao planejamento das ações. Essas ações, por sua vez, são estabelecidas como experimentação educativa, da e para a prática, de forma a contribuir para a autoformação. Durante o desenvolvimento e implantação das ações, as exigências da prática são devidamente analisadas, culminando com a avaliação do processo, na tentativa de compreendê-lo e de reformular aspectos que considerem necessários.

Com esses modelos, vemos possíveis mudanças na escola de forma a contribuir para o acesso e a permanência, com qualidade, de todas as pessoas, inclusive daquelas com deficiência visual.

Para saber mais

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. /edição do material Cynthia Duk. – Brasília: [MEC, SEESP], 2006. 266 p. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2024.



Caminhos possíveis ao ensino e à aprendizagem de alunos cegos e com baixa visão

De acordo com as argumentações de Silva (2010), a aprendizagem ocorre quando uma série de condições é satisfeita, tais como:

Quando o aluno é capaz de relacionar, de forma não arbitrária e substancial, a nova informação com os conhecimentos e experiências prévias e familiares que possui em sua estrutura de conhecimentos; quando tem a disposição de aprender significativamente; quando os materiais e conteúdos de aprendizagem têm significado potencial lógico; quando há disposição (motivação e atitude) do aluno para aprender; quando existem materiais, assim como uma adequada organização de tipos específicos de atividades e de estratégias de ensino oferecidas. (Silva, 2010, p. 150)

Todas essas condições são baseadas em diferentes teorias que postulam concepções acerca do processo de desenvolvimento e da aprendizagem, encadeadas por questões e interesses específicos e com base em diferentes métodos de investigação. Uma dessas abordagens é a sócio-histórica que abre um leque de possibilidades para a utilização de eficientes estratégias pedagógicas que consideram, entre outros fatores, a especificidade e a importância dos sistemas sensoriais que restam à criança cega para o sucesso de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem escolar.

Essa abordagem considera, entre outros fatores, que a educação, incluindo o ensino e a aprendizagem, destina-se, em primeiro lugar, a desenvolver as potencialidades do ser humano, considerando que as leis de desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças (Vygotsky, 1983).



Assim considerando, há de se compreender que as crianças com deficiência visual têm as mesmas necessidades afetivas, físicas, intelectuais, sociais e culturais que as crianças videntes. As necessidades básicas das demais crianças – atenção, cuidado, relação e interação positiva, afeto e segurança – são essenciais para as crianças com deficiência visual. Essas também gostam de brincar, passear, conhecer pessoas e conviver com outras crianças.

Se tiverem a oportunidade de conviver desde cedo em ambientes organizadores que favoreçam a construção do vínculo, trocas afetivas e sociais favoráveis e um ambiente de aprendizagem significativa, que atenda às suas necessidades, as crianças com deficiência visual não se diferenciam em inteligência em relação às demais crianças que não tem esse tipo de deficiência.

É fato que em decorrência da deficiência sensorial, elas apresentam necessidades específicas, caminhos e formas peculiares de apreender e assimilar o real. Necessitam de mais tempo para vivenciar e organizar suas experiências, aprender e construir conhecimentos. Mas esse tempo depende de cada criança e das oportunidades e mediação que se façam frente ao seu processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem, para serem autênticos, devem permear-se por ações colaborativas entre adultos e parceiros mais experientes. Os métodos utilizados para o ensino, a aprendizagem e a educação dos alunos correspondem ao desenvolvimento e as particularidades individuais, como já foi frisado, o que impede a uniformidade de tais métodos.

Em se tratando de uma criança com deficiência visual, a mediação de outras pessoas, para que o processo de internalização das ações externas ocorra eficazmente, é imprescindível, pois biologicamente, a cegueira restringe e inibe ações voluntárias, tais



como o ato de apontar, que é facilitado pelo sentido da visão. A essa restrição dos movimentos, em si, deve-se acrescentar o fato da criança cega, voluntariamente, não poder imitar as demais pessoas no que exige a percepção visual, exceto se for deliberadamente estimulada e ensinada a fazê-lo.

Evidenciamos que a aprendizagem é facilitada quando ocorre através de um processo de interação, mediado adequadamente pelo professor ou por outros colegas, em atividades dinâmicas e construtivas, nas quais a linguagem, a interação e o conhecimento das necessidades do outro assumem importância significativa. No entanto, não é qualquer mediação que favorece a aprendizagem significativa e o desenvolvimento do educando, mas sim, aquela em que o mediador considera os instrumentos e os signos que atendem às suas reais necessidades.

O “fazer em colaboração” na perspectiva vygotskyana não anula a capacidade criadora da criança, pelo contrário, destaca sua participação e serve como meio de acompanhar o seu nível de desenvolvimento intelectual, sua capacidade de discernir, de tomar iniciativa, de começar a fazer sozinha o que antes só fazia acompanhada, constituindo-se, ainda, em um valiosíssimo critério de verificação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Nesse caso, segundo Vygotsky (1994), deve-se determinar os mediadores que o sujeito pode usar externamente, mas que ainda não internalizou.

Logo, a atenção dos mediadores – professores e especialistas – não deve voltar-se apenas para a zona de desenvolvimento real, pois se assim ocorrer estarão ocultando e acentuando, ainda mais, a ideia de incapacidade de aprendizagem e desenvolvimento das potencialidades dos educandos com deficiência visual, uma vez



que é comum a crença da deficiência como incapacitante (Silva, 2008; 2017).

Na criança cega ou com baixa visão, conforme Silva (2008), o nível de desenvolvimento real, ou seja, o que ela é capaz de fazer sozinha é restringido pela ausência ou diminuição da visão, sendo necessário que se trabalhe mais com o seu nível de desenvolvimento potencial através da ação do outro mais experiente que, ao organizar a aprendizagem, induzirá o seu desenvolvimento mental.

Trata-se, pois, de apostar na capacidade da criança, propondo estratégias de ensino que considerem mais suas potencialidades e necessidades educativas do que as suas dificuldades.

Quando se trata de necessidades educativas, devemos estar cientes de que o limite entre o *comum* e o *extraordinário* é indeterminado. Nesse sentido, o que em uma escola pode ser considerado como uma dificuldade de aprendizagem normal, visto dispor de uma equipe pedagógica que tem acesso a recursos para atender à diversidade, em outra instituição pode ser considerado como um problema que exige medidas extraordinárias.

Conforme Martín, Gaspar e González (2003 *apud* Silva, 2008), os maiores problemas a serem considerados como dificultadores da inclusão de um aluno com deficiência visual coincidem com as mudanças de etapa educativa, de escola, de professorado, de colegas, de metodologia entre outros fatores.

Daí a necessidade de se trabalhar com currículos amplos, equilibrados, flexíveis e abertos, os quais indicam uma intervenção educativa que esteja centrada na capacidade de aprendizagem do aluno incluído a partir de suas características individuais, bem como na capacidade que as instituições educativas têm em responder às necessidades dos alunos estabelecendo adequações e adaptações ao currículo.



Essas adaptações são, na verdade, estratégias de adequação do currículo geral às necessidades dos alunos, ou seja, uma estratégia de atuação docente para trabalhar com precisão para onde e como dirigir a ajuda que os alunos necessitam. Conforme estabelece o Referencial Curricular (1999):

As decisões sobre adaptações curriculares podem incluir modalidades de apoio que favoreçam ou viabilizem a sua eficácia. [...] O apoio tende a favorecer a autonomia, a produtividade, a integração e a funcionalidade no ambiente escolar e comunitário. (Brasil, 1999, p. 53)

No caso dos alunos cegos, como já foi frisado na Unidade 1, a perda da visão afeta o desenvolvimento da aprendizagem, fazendo-se necessária a utilização de recursos específicos de ensino – materiais especiais ou de comunicação –, de forma que viabilizem o acesso às informações, à compreensão e à percepção de tudo que os cerca, como podemos ver nas figuras que se seguem.



Figuras 11, 12 e 13 – Crianças cegas e com baixa visão em sala de aula comum. A primeira escrevendo na máquina de escrever em braile; a segunda lendo sobre uma prancha de plano inclinado 11 e a terceira com um Sorobã



Fonte: <http://www.once.es>.

Descrição da imagem: Três fotografias coloridas dispostas horizontalmente. Na primeira imagem à esquerda aparece uma sala de aula com crianças sentadas. à esquerda da imagem crianças escrevem em caderno, à direita, um menino cego utiliza máquina de escrever em Braille com papel acoplado. Na segunda imagem, ao centro, mostra três crianças sentadas, uma ao lado da outra, de perfil direito. Em primeiro plano um menino com óculos de grau, lendo em uma prancha de plano inclinado, seu dedo indicador da mão direita toca a folha, seu rosto está bem próximo à prancha. Na terceira fotografia, em primeiro plano, uma criança com um Sorobã à sua frente e com o braço esquerdo sobre ele. [Fim da descrição]

• • • • •

11 Geralmente, essa prancha fica em um ângulo de 45° em relação à mesa e pode ser substituída por caixas ou livros, caso não exista à disposição nas secretarias e/ou a escola não disponha de recursos financeiros (Sampaio *et al.*, 2001).



Em concordância com o pensamento de Vygotsky (1993, p. 19), acreditamos que “uma necessidade só pode ser satisfeita mediante certa adaptação à realidade. Não há nada que se possa chamar de adaptação pela adaptação: esta é sempre dirigida pelas necessidades”. (Vygotsky, 1993, p. 19). E, cita como exemplo:

A partir do alfabeto visual, que é utilizado por toda a humanidade, se há criado para os cegos um alfabeto especial tátil, de caracteres ponteados. [...] Os processos de domínio e utilização destes sistemas culturais auxiliares se distinguem por sua profunda peculiaridade em comparação com os meios habituais da cultura. Ler com a mão como faz uma criança cega e ler com a vista são processos psicológicos diferentes, ainda que cumprem a mesma função cultural na conduta da criança e tenham, basicamente, um mecanismo fisiológico similar.¹² (Vygotsky, 1983, p. 27-28)

O autor ilustra que, a fonte reativa da cegueira não será determinada por um maior desenvolvimento dos demais sentidos, mas pela dinâmica operacional da linguagem no estabelecimento do jogo interativo, por meio da adaptação de mecanismos/instrumentos de acessibilidade ao aparato cultural humano, a exemplo do sistema de leitura e escrita que leva o nome do seu autor: Louis Braille¹³ e de outros recursos utilizados nas proposições didáticas em sala de aula ou fora dela, conforme os situados a seguir.

• • • • •

12 Livre tradução do texto em espanhol de Lev Semióvich Vygotsky: “Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea”, conforme disposto nas referências.

13 Louis Braille apresentou o “Sistema de Escrita Braille” combinando seis pontos em relevo, distribuídos em duas colunas verticais paralelas, com a disposição de três pontos em cada uma delas e indicados pela numeração dos pontos 1, 2 e 3 (primeira coluna) e 4, 5 e 6 (segunda coluna), formando a cela ou célula braille, denominado também *Sinal fundamental*. A partir da combinação de pontos



Figura 14 – Louis Braille



Fonte: <http://carlosmosquera.blogspot.com/2009/03/louis-braille.html>.

Descrição da imagem: desenho em preto e branco de Louis Braille, ele aparece visto de frente em primeiro plano, dos ombros para cima. Tem os cabelos curtos ondulados penteados para frente, olhos fechados; nariz mediano e lábios pequenos e finos. Veste camisa de gola alta com botões, que cobre todo o pescoço e casaco aberto.[Fim da descrição]

.....
desse sinal fundamental, 63 pontos derivados são construídos permitindo assim a representação de sinais literais, matemáticos, da química e da física, musicais, bem como os da informática (Siaulys, 2004, p. 5).



Para refletir

Em seu caderno de registro, liste os saberes situados no texto que, em seu parecer, constituem-se presentes em sua prática pedagógica. Apresente-os e discuta com a turma.



UNIDADE II – 2º MOMENTO

Atividade desencadeadora

Caro (a) professor(a) aqui você estará discutindo sobre algumas estratégias e recursos didáticos para o ensino a estudantes com deficiência visual. Como recurso motivador verá, inicialmente, o documentário Baixa Visão – parte 2 - Orientações ao professores da escola regular: A inclusão do aluno com baixa visão no ensino regular, do MEC. Disponível em: https://youtu.be/3VO2hVLM-N98?si=RgRpN_fuPWRTwG7. Acesso em: 09 mar. 2024.

Após a exibição do documentário aponte e discuta sobre:

1. O que poderia ser um entrave para muitos educadores/escola?
2. Quais ações são necessárias à escola/educadores?
3. Quais estratégias/ mudanças foram realizadas na escola para atender ao aluno com Baixa Visão?
4. Quais os recursos de ensino?
5. Quais são os benefícios apontados para todos da escola?
6. Quais adaptações são imprescindíveis e qual o papel da escola junto a família da criança com baixa visão?

Concluída a discussão, ler o texto que segue:

Fazeres pedagógicos voltados ao ensino a alunos com deficiência visual

Como foi possível perceber nos fragmentos do filme “Vermelho como o céu”, no documentário que acabou de assistir



e por tudo o que foi situado sobre a deficiência visual na Unidade 1, o aluno cego ou com baixa visão tem uma percepção parcelada e demorada das coisas em seu derredor. Esse fator exige do professor certa preparação no sentido da sensibilidade na atribuição de significados às coisas/objetos do conhecimento que, dado o parcelamento já referido, poderá apresentar discrepâncias do real.

Dizendo de outra forma, como a informação de que dispõe a criança com deficiência visual não é a mesma informação de que dispõe a criança que não tem tal deficiência, a construção da realidade pela primeira é essencialmente diferente da segunda. Por exemplo, a criança que nunca enxergou através do sentido da visão não tem campo visual estável (normalmente, a base de permanência do objeto). Ela carece da capacidade de coordenar e organizar os elementos para formar níveis mais altos de abstração, assim como sua capacidade de verificar as informações fica severamente limitada. Em decorrência disso, a associação tato e linguagem se faz primordial.

Além disso, a dificuldade de construir a realidade não é uma simples questão de recebimento de informações sensoriais e, conseqüentemente, de diferentes estruturas cognitivas. É preciso levar em consideração a influência da linguagem dos videntes, quando se discute como a experiência de uma criança cega se traduz em um modelo de mundo. Silva (2008) exemplifica que

a experiência que uma criança cega tem de uma grande jaula em um zoológico, por exemplo, é basicamente uma experiência de textura (áspera, estriada), de maleabilidade (dura), de som (tráfego, pessoas caminhando e conversando), e de olfato (cheiro da terra, dos excrementos do animal). Para uma criança vidente, a experiência da mesma jaula é bastante visual, focalizada simultaneamente no tamanho, no formato e na cor. Qualquer tentativa do vidente



no sentido de explicar a jaula ao cego dará ênfase, automaticamente, àquelas características aparentes aos videntes, características essas que não tem significado para a criança cega. Existe, portanto, uma má correspondência entre o que a criança cega entende da jaula (como sendo áspera, dura, cercada de ruídos do tráfego e dos transeuntes, e tendo um cheiro característico) e a descrição publicamente aceita da jaula: grande, retangular/redonda, de ferro e marrom. (Silva, 2008, p. 123-124)

Portanto, nas mediações feitas junto à criança com deficiência visual, deve ser considerada a forma como cada uma vivencia e apreende o mundo a sua volta, só assim não se incorrerá no risco de explicá-lo em uma linguagem que talvez não corresponda a sua experiência sensorial.

Ressaltamos, no entanto, que o aluno com deficiência visual não deve ser superprotegido; ao contrário, deve ser estimulado ao esforço pessoal e à conquista de sua própria autonomia, não deixando de considerar, contudo, que a intervenção e a mediação se fazem necessárias em muitos momentos. Ele deve ser orientado a seguir as mesmas regras da sala de aula e as normas de disciplina, exatamente como qualquer outro aluno deve seguir, bem como ser estimulado a participar de todas as atividades do dia a dia escolar, sendo-lhe apresentadas alternativas que o tornem capaz de realizá-las com o mesmo nível de dificuldade e no mesmo tempo conferido aos demais alunos.

Portanto, o educador, enquanto mediador, necessita estar aberto para desfazer barreiras e construir possibilidades no caminho do aluno com deficiência visual, ora ampliando sua percepção e compreensão dos conhecimentos, ora intensificando suas relações e comunicação com os que o cercam.



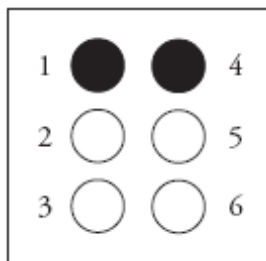
A) Recursos didáticos específicos para a aprendizagem de alunos cegos

Com a criação, em 1829, do ‘processo para escrever palavras, música e canto gregoriano em relevo’, a que deu forma definitiva em 1837, Braille abria oportunidades de ampliação de “horizontes novos na ordem social, moral e espiritual, como os abriram a todos os homens as grandes revoluções políticas e religiosas de todos os tempos” (Castro *apud* Silva, 2008. 56).

Esses horizontes, na atualidade, devem continuar a ser alargados com o ensino, também, desse sistema de escrita, em nossas escolas, pois se constitui de fácil aprendizagem, além de muitas vezes ser o único meio que muitos alunos cegos têm em ter acesso ao conhecimento, visto suas condições financeiras não possibilitarem o acesso aos meios mais sofisticados de comunicação e informação.

Este sistema de escrita, conforme Piñero *et al.* (2003), é organizado em sete séries de combinações dispostos na cela braille:

Figura 15 – Representação da cela Braille



Fonte: <http://dvsepedagogia.blogspot.com/2011/05/atendimento-pedagogico-ao-aluno-cego.html>.

Descrição da imagem: Imagem em preto e branco da representação de uma cela braille. A cela é um quadrado com seis círculos, sendo dois pretos e quatro vazados com



borda preta, distribuídos em duas colunas e três linhas. A primeira linha, primeira coluna representada pelo número 1 e um círculo preto, na primeira linha segunda coluna representada pelo número 4 e um círculo preto. A segunda linha primeira coluna representada pelo número dois e um círculo vazado, a segunda linha segunda coluna pelo número 5 e um círculo vazado. A terceira linha primeira coluna representada pelo número 3 e um círculo vazado e a terceira linha segunda coluna o número 6 e um círculo vazado. [Fim da descrição]

Cada sinal ocupa um espaço da cela braille e é percebido e identificado pelo tato. Vejamos todas as combinações:



Alfabeto braille (Leitura) Disposição universal dos 63 sinais simples do Sistema Braille

Figura 16 – Classificação da combinação dos pontos na cela braille

1ª série - série superior - utiliza os pontos superiores 1245	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
2ª série é resultante da adição do ponto 3 a cada um dos sinais da 1ª série	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
3ª série é resultante da adição dos pontos 3 e 6 aos sinais da 1ª série	u	v	x	y	z	ç	ê	á	è	ú
4ª série é resultante da adição do ponto 6 aos sinais da 1ª série	â	ê	ì	ô	ù	à	ñ/ï	ü	õ	ò/w
5ª série é formada pelos sinais da 1ª série posicionados na parte inferior da cela	ˆ	˙	˚	Sinal Dividido	?	!	=	“ ”	*	o (zero)
6ª série é formada com a combinação dos pontos 3456	í	ã	ó	Sinal de Alg.	Ponto Final ou Apóstrofo	~ (tilde)				
7ª série é formada por sinais que utilizam os pontos da coluna direita da cela (456)	(4)	(45)	Barra Vertical	(5)	Sinal de Manutenção	\$	(6)			

Fonte: Sá; Campos; Silva, 2007, p. 23.

Descrição da imagem: A imagem mostra uma tabela com o alfabeto em braille, a qual apresenta a disposição universal dos 63 sinais simples do Sistema Braille com a classificação de combinação dos pontos na cela, distribuídas em sete linhas. A imagem mostra, no lado esquerdo de cada linha,



observações sobre as séries, do lado direito de cada linha a representação em pontos das séries. Na primeira linha, a 1ª série é a “série superior, que utiliza os pontos superiores 1, 2, 4 e 5”, com as letras de A até J. Na segunda linha, a 2ª série é “resultante da adição do ponto três a cada um dos sinais da primeira série”, com as letras K até T. Na terceira linha, a 3ª série “é resultante da adição dos pontos 3 e 6 aos sinais da 1ª série”, com as letras U até Z, Ç, e as vogais É, Á, È, Ú (com acento agudo e acento grave). Na quarta linha, a 4ª série, é “resultante da adição do ponto 6 aos sinais da primeira série”, com as vogais Â, Ê, Ì, Ô, Û, À (com acento circunflexo e acento grave), a consoante Ñ/~I (com acento til) e as vogais ~U, Õ, Ò/U (com acento til e acento grave). Na quinta linha, a 5ª série, é “formada pelos sinais da primeira série posicionados na parte inferior da cela”, com , ; : sinal de dividir ?! = “” * ° grau. Na sexta linha, a 6ª série, “é formada com a combinação dos números 3, 4, 5 e 6” com as vogais É, ã, Ó (com acento agudo e til), sinal de algarismo, ponto final e hífen. Na sétima linha, a 7ª série, com (4), (45), l, (5), sinal de maiúsculo, \$ (6). [Fim da descrição]

Os instrumentos para a escrita em braille são: a reglete e o punção ou a máquina de escrever braille. Sá, Campos e Silva (2007) assim descrevem esses instrumentos:

A reglete é uma régua de madeira, metal ou plástico com um conjunto de celas braille dispostas em linhas horizontais sobre uma base plana. O punção é um instrumento em madeira ou plástico no formato de pêra ou anatômico, com ponta metálica, utilizado para a perfuração dos pontos na cela braille. [...] A máquina de escrever tem seis teclas básicas correspondentes



aos pontos da cela braile. O toque simultâneo de uma combinação de teclas produz os pontos que correspondem aos sinais e símbolos desejados. É um mecanismo de escrita mais rápido, prático e eficiente. (Sá, Campos & Silva, 2007, p. 24)

Os autores destacam, ainda, que o movimento de perfuração na reglete deve ser realizado da direita para a esquerda para produzir a escrita em relevo de forma não espelhada, enquanto que a leitura é realizada da esquerda para a direita. Esse processo de escrita tem a desvantagem de ser lento devido à perfuração de cada ponto exigir boa coordenação motora e dificultar a correção de erros.

Figura 17 – Reglete de mesa e punção



Fonte: <http://www.bengalabranca.com.br>.

Descrição da imagem: Imagem de uma superfície azul, sobre ela uma reglete de mesa, uma punção e uma prancha. A prancha é de madeira com formato retangular, tem na extremidade superior centralizado um prendedor metálico de folhas e dois furos redondos um de cada lado. Nas laterais, uma linha vazada com sete pequenos furos dispostos separadamente na vertical. Sobre a prancha, uma punção com a cabeça em forma de pêra arredondada na cor preta e agulha



na ponta, uma reglete, ela tem formato estreito retangular na cor azul, com quatro linhas e 20 celas consecutivas em cada linha. [Fim da descrição]

Figura 18 – Máquina de escrever Braille



Fonte: <http://www.bengalabranca.com.br>.

Descrição da imagem: A imagem em plano geral de uma máquina de escrever em Braille, na cor azul metálico e com o formato retangular arredondado. No nível superior da máquina aparece a entrada e saída de papel; na lateral superior esquerda há um cilindro para movimentação do papel. A máquina é constituída por nove teclas que estão posicionadas paralelamente no nível inferior da máquina, sendo uma para mudança de linha, uma para retrocesso, nas extremidades esquerda e direita e seis teclas correspondentes aos pontos da cela braille, separadas por uma tecla de espaço. [Fim da descrição]

Os recursos da eletroeletrônica e da informática têm sido largamente utilizados na produção do braille por meio de programas



e equipamentos diversos. Impressoras de pequeno, médio e grande porte são capazes de imprimir caracteres em relevo de excelente qualidade, havendo algumas que conseguem representar mais de uma dezena de texturas diferenciadas – nesse caso, possibilitando até mesmo a impressão de imagens táteis.

Figura 19 – Impressora Braille



Fonte: <http://www.tecnologia-assistiva.org.br>.

Descrição da imagem: A imagem mostra em plano geral uma impressora braille inclinada para a direita, com formato retangular e bordas arredondadas na cor preta. A tampa está aberta, do espaço sai uma folha branca contínua. [Fim da descrição]

Algumas atividades predominantemente visuais devem ser adaptadas com antecedência e outras durante a sua realização, por meio de descrição, informação tátil, auditiva, olfativa e qualquer outra referência que favoreça a configuração do cenário ou ambiente. Silva (2010) sugere, entre outras estratégias, ao (à) professor (a) que:



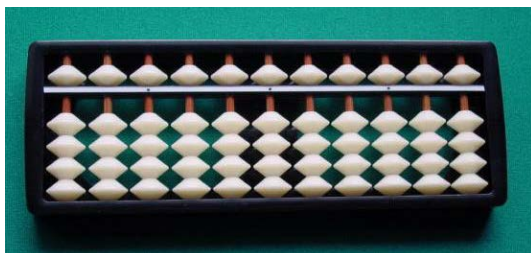
- Utilize materiais com diferentes texturas na elaboração de material didático e estimule todos os sentidos do seu aluno cego, através de diferentes atividades que viabilizem o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e de outros canais de percepção e expressão (tátil, auditiva, olfativa, gustativa, cinestésica e vestibular), além da reflexão, da manipulação e exploração dos objetos do conhecimento;
- Permita, durante as aulas, o uso do gravador, da máquina de escrever braile, de computador com programas sintetizadores de voz e leitores de texto;
- Promova atividades colaborativas entre os alunos, tais como as que podem ser desenvolvidas em dupla, que possibilitam ao aluno cego ter em seu colega, um escriba e leitor;
- Verbalize todos os procedimentos desenvolvidos, transmitindo com clareza os conteúdos de forma fácil e audível. Preocupe-se em descrever as imagens, gráficos e mapas utilizados, construindo versões em relevo, quando possível;
- Na apresentação de vídeos faça a descrição oral de imagens, cenas mudas e leitura de legenda simultânea (quando o filme não for dublado). Apresente um resumo ou contextualize a atividade programada para esse aluno.
- Ao trabalhar com esquemas, símbolos e diagramas presentes nas diversas disciplinas descreva-os oralmente. Os desenhos, os gráficos e as ilustrações podem ser adaptados e representados em relevo com a utilização de texturas diferentes e, também, através do braile.
- No ensino de Matemática, podem ser usados além do sorobã, os sólidos geométricos, o material dourado montessoriano e o multiplano (Silva, 2010, p. 23-26).¹⁴

• • • • •

14 O sorobã é um instrumento milenar utilizado para trabalhar cálculos e operações matemáticas que também pode ser usado por alunos videntes.



Figura 20 – Sorobã



Fonte: www.google.com.br/imgens.

Descrição da imagem: imagem colorida mostra um sorobã com formato retangular horizontal. O sorobã é uma caixa preta, composto por duas partes horizontais, separadas por uma régua de numeração. Na parte inferior há onze eixos verticais, com quatro contas brancas em cada, e na parte superior há uma conta branca em cada um dos eixos. [Fim da descrição]

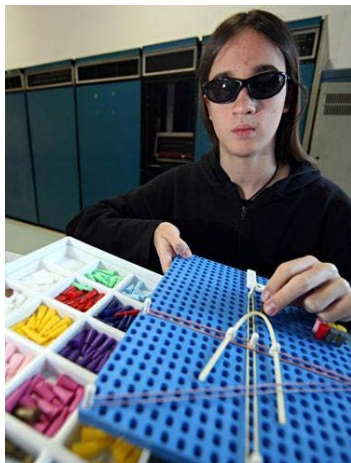
.....
Pode-se experimentar um sorobã virtual baixando o programa no site <http://www.sorobanbrasil.com.br>.

O material dourado é um recurso didático que auxilia as crianças a construírem o significado dos números, especialmente no que diz respeito à sistematização do Sistema Decimal e à compreensão dos algoritmos convencionais das quatro operações. No site <http://www.somatematica.com.br/artigos/a14/index.php> podem ser encontrados, além de uma explicação ilustrada sobre o material, diversos exemplos de atividades, jogos e brincadeiras envolvendo seu uso.

O multiplano é um material que tem revolucionado o ensino de matemática tanto para alunos cegos como para videntes. Pode ser usado desde as séries iniciais – para a compreensão de desenhos geométricos e gráficos – até o ensino superior, em disciplinas como trigonometria e cálculo. Veja o vídeo que traz um documentário sobre a sua criação e utilização, acessando <http://www.youtube.com/watch?v=WLwOICn6hB8>.



Figura 21 – Multiplano

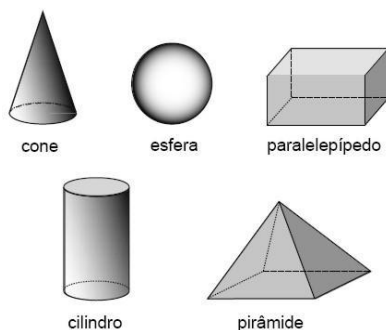


Fonte: www.google.com.br/imagens.

Descrição da imagem: imagem colorida mostra em plano geral um multiplano. No lado direito da imagem está uma placa de cor azul em formato retangular toda perfurada na horizontal e na vertical. Sob a placa há uma caixa na cor branca compartimentada na horizontal e na vertical, nos espaços há pinos de plástico de diferentes cores (rosa, roxo, amarelo, vermelho, verde e azul). No canto superior direita da imagem, aparecem duas mãos, a direita segura a borda da placa e a outra coloca um pino no multiplano. [Fim da descrição]



Figura 22 – Sólidos geométricos



Fonte: www.google.com.br/imagens.

Descrição da imagem: imagens de cinco sólidos geométricos em 3D na cor cinza. Organizados horizontalmente da esquerda para a direita: um cone, uma esfera e um paralelepípedo. Abaixo, seguindo a mesma organização: um cilindro e uma pirâmide. [Fim da descrição]



Figura 23 – Material dourado



Fonte: www.google.com.br/imagens.

Descrição da imagem: imagem colorida de uma caixa de material dourado, recurso pedagógico feito de madeira. A caixa em formato quadrado está fechada, à frente e fora dela há alguns materiais em madeira espalhados, sendo um em formato de cubo que representa uma unidade de milhar, cinco placas com espessura fina sobrepostas umas às outras, que representa uma centena cada; entre eles aparecem alguns cubinhos soltos e espalhados, que representa uma unidade cada e cinco barras com tamanho equivalente a dez cubinhos, que representa uma dezena cada. [Fim da descrição]

No caso dos sólidos geométricos, os jogos de encaixe e similares, o material dourado e o multiplano podem ser compartilhados com todos os alunos sem necessidade de adaptação.

Outros recursos didáticos, no entanto, necessitam sofrer adaptações com a utilização de materiais diversificados, tais como: embalagens descartáveis, frascos, tampas de vários tamanhos,



retalhos de papéis e tecidos com texturas diferentes, botões, palitos, crachás, barbantes, sementes, entre outros, tornando-se atrativos e eficientes também para a aprendizagem dos demais alunos. É o caso de jogos, instrumentos de medir, mapas de encaixe e diversos objetos que podem ser adaptados, bastando para tanto bom senso e criatividade para selecionar, confeccionar ou adaptar recursos abrangentes ou de uso específico.

Recursos e estratégias didáticas favoráveis ao ensino a alunos com baixa visão

Neste item retomaremos alguns pontos que vimos no documentário, logo no início dessa aula. Nele, vimos que para que o aluno com baixa visão possa participar de todas as atividades propostas no contexto escolar, ele precisa estar bem posicionado na classe, sentando, preferencialmente, na primeira carteira e ter a liberdade de levantar-se sempre que considerar necessário para ir até o quadro verde ou branco, ou mudar de lugar para copiar a tarefa.

Seu ritmo para copiar deve ser respeitado, sendo necessária, também, a atenção à forma como você, professor (a), escreve no quadro, o que pode facilitar ou dificultar ainda mais o processo de apreensão das informações e a consequente escrita pela criança com baixa visão. Cópias longas e exaustivas entre outras práticas tradicionais não se aplicam também a alunos nessa condição de deficiência, pois além de não serem motivadoras vão exigir delas um grande esforço visual.

As aulas poderão ser mais motivadoras para todos quando, por exemplo, se promovem atividades nas quais os alunos se ajudam mutuamente, trabalhando em duplas, em trios, preparando



materiais escritos ou outros materiais didáticos que se constituem facilitadores de suas aprendizagens.

Assim considerando, recorreremos a Siaulys (2006), que nos faz algumas recomendações para o trabalho pedagógico junto a alunos com baixa visão. Salientamos que muito do que é considerado para o aluno cego pode ser aplicado, também, ao aluno com baixa visão:

Investigar com o aluno a que distância enxerga melhor a letra da lousa;

Se o aluno tiver auxílios ópticos para a distância (sistemas telescópicos: telêlupas, telessistemas), poderá necessitar maior distância da lousa na realização das atividades, pois este auxílio melhora sua resposta visual, por meio da magnificação (ampliação da imagem);

Se a dificuldade visual não permitir a cópia da lousa, o professor poderá dar as tarefas escritas em folha avulsa para que o aluno use a visão de perto;

A lição poderá ser ditada por um colega, ficando o professor atento à correção de erros ortográficos;

Se o aluno necessitar, conceder-lhe um tempo maior para a realização da tarefa. (Siaulys, 2006, p. 36)

Às recomendações descritas, acrescentamos que o professor deve atentar, também, para as condições de iluminação; para a postura do aluno em ver os objetos e o material de leitura, proporcionando-lhe o uso da prancha de plano inclinado; a promoção de outras ajudas técnicas, tais como: ampliação de textos, *softwares* de leitura, cadernos com pauta ampliada, lápis e canetas com grafites mais escuros, prancha de plano inclinado, guias para leitura, lentes



especiais, sistemas de ampliação de imagens, enfim, adaptações e recursos especiais que possibilitem ao aluno autonomia na realização das atividades.

Diante do exposto podemos considerar que as adaptações e adequações curriculares e de materiais são importantes e necessárias, pois possibilitam ao educador trabalhar as dificuldades, em particular, dos alunos cegos e/ou com baixa visão, a fim de que possam participar integralmente do ambiente escolar, com vistas a resultados positivos, ou seja, para a sua completa interação com o meio e com o conhecimento, tornando-se pessoas com independência e autonomia para exercerem seus papéis de agentes produtivos na sociedade.

No entanto, para que assim se faça há de se proceder uma revisão de valores e comportamentos sociais e profissionais que permitam uma configuração inclusiva da prática docente (não restrita à deficiência visual), orientando-se pelo respeito à diversidade dos sujeitos que aprendem e pelo direito de todos à educação. Nesse aspecto, Pires (2006) é explícito ao afirmar a questão do professor inclusivo como exercício da alteridade que propicia, simultaneamente, a constituição da identidade docente, bem como, o desenvolvimento autônomo daquele que aprende:

Só o encontro do outro naquilo que ele é diferente é capaz de confirmar nossa própria identidade singular e de fecundar nossa existência. Este é o sentido da relação educativa, que deve permitir que o aluno trabalhe com seus próprios limites, na construção de seu próprio processo de inclusão. Incluir, ao mesmo tempo que é processo de construção, também, é aprendizagem de separação. O educador que efetivamente constrói uma identidade docente inclusiva, isto é, que constrói sua formação docente em função da inclusão de seus alunos precisa estar consciente de



que o aluno que assume seu processo de inclusão é um aluno que se liberta, inclusive da sua própria mediação (Pires, 2006, p. 70).

Nesse caso, a ênfase no trabalho pedagógico colaborativo se converte em uma das principais expressões da prática docente do professor inclusivo que não apenas pode aprender ao ensinar, como também, pode superar suas próprias barreiras atitudinais que possam restringir a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e jovens com deficiência visual incluídos na escola regular.

Sistematização das aprendizagens

Em duplas ou trios, discutir sobre os achados na atividade vivencial. Em seguida, listar as dúvidas a serem discutidas junto ao formador.

Após a retirada das dúvidas, cada grupo deverá analisar o relato: “Paulo 100% campeão”, descrito a seguir, considerando os conteúdos discutidos neste módulo, bem como os conhecimentos adquiridos nos módulos anteriores que se façam pertinentes às questões propostas.

Paulo 100% campeão

Indiscutivelmente 2005 foi um ano que ficará marcado em minha vida, tanto no aspecto profissional, quanto no pessoal. Dois meses após completar 14 anos de magistério, recebi em minhas classes de 5ª e 6ª séries, quatro alunos portadores de necessidades especiais. Apenas ao final do ano, percebi que esses



alunos representavam um valioso presente, pois o que vivenciei ao lado deles é algo indescritível.

Em fevereiro de 2005, a escola onde leciono – Escola Classe 405 Sul em Brasília – pela primeira vez recebeu quatro alunos deficientes visuais para serem incluídos em turmas regulares. Os alunos foram matriculados no turno vespertino e frequentaram aulas até junho no referido turno. Todavia, houve um problema de adaptação e eles foram remanejados para o turno matutino, no qual eu era regente.

A princípio, fiquei assustada, pois nunca tinha trabalhado com alunos portadores de necessidades especiais. Não sabia como deveria direcionar a minha prática pedagógica ou como deveria conduzi-los no processo de ensino-aprendizagem. Eu nunca tinha estado com um deficiente visual, nem mesmo sabia se deveria chamá-lo dessa forma. O fato era que não teria tempo de especializar-me na área e nem de abastecer-me de teorias, conhecimentos e prática: os alunos estavam ali, prontos para começarem a frequentar as minhas aulas: três alunos na 6ª série e um na 5ª.

Nessa altura do ano, as turmas estavam envolvidas e empolgadas com um projeto inovador do MEC e do Ministério de Ciência e Tecnologia: a 1ª Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). Eu já havia inscrito todos os meus alunos e as inscrições já tinham sido encerradas em maio.

Na semana em que os alunos especiais começaram a frequentar as aulas no turno matutino, eu estava



fazendo um trabalho com minhas turmas de preparação para um simulado da OBMEP. Desses quatro alunos, dois me chamaram a atenção pelo entusiasmo com que receberam a notícia da Olimpíada: Paulo e Leomon. Eles ficaram eufóricos com a oportunidade de participarem de um evento desse porte. Só havia um problema, as inscrições já tinham sido encerradas quando eles chegaram à minha classe, como já foi dito anteriormente. Assim, não pude ignorar a empolgação desses alunos e procurei o Coordenador Regional da Olimpíada, explicando o ocorrido, e ele entrou em contato com a Organização que permitiu a inscrição dos quatro alunos.

Desde a primeira aula notei que Paulo era um aluno realmente especial. Nos primeiros minutos de aula, percebi que ele fazia um tremendo esforço para me entender, apesar de estar falando com o volume de voz bem elevado. Isso porque Paulo era um adolescente de 15 anos, deficiente visual, cadeirante e que possuía apenas 30% de audição no ouvido direito devido a uma artrite reumatoide. Resolvi, então, pegar a caixa amplificadora e o microfone, que geralmente eram usados em eventos no pátio da escola, e levei-os para a sala de aula. Desde esse dia, utilizava esse recurso para que Paulo pudesse me ouvir e entender o que eu estava ensinando. Mas o que tornava Paulo um aluno especial, não era o fato de ser portador de necessidades especiais e sim a sede de aprender que ele tinha e seu raciocínio lógico bem desenvolvido. Paulo era “fera” no cálculo mental. Nenhum aluno da turma conseguia



acompanhá-lo quando o quesito era “fazer os cálculos de cabeça”.

O outro aluno, Leomon, com baixa visão (15%) devido a uma retinose pigmentar, também tinha facilidade de fazer cálculos mentais e ficou muito empolgado com a ideia de participar da Olimpíada.

Desde o primeiro simulado, Paulo e Leomon vinham se destacando. Ficaram entre os dez primeiros colocados. No segundo simulado a excelente colocação se repetiu.

Minha grande preocupação, nas etapas da OBMEP, era nas questões que apresentariam ilustrações. Como meus alunos especiais iriam entender essas questões?

Nos simulados, eu evitei colocar esse tipo de questão, mas eu sabia que seria impossível isso acontecer nas fases da Olimpíada. Procurei informações acerca de como os alunos iriam fazer a prova: se a prova seria em braile ou se teriam ledores. Uma semana antes, fui informada que poderíamos utilizar ledores, visto que a prova da 1ª fase seria aplicada na própria escola. Todavia, uma questão ainda me preocupava: e as ilustrações da prova?

Será que um leitor consegue ser imparcial ou consegue descrever com exatidão uma ilustração sem que esteja ajudando ou prejudicando um aluno? Eu era inexperiente no assunto, nunca tinha trabalhado com deficientes visuais. O que seria melhor para o aluno: ter alguém para “explicar” a figura ou poder sozinho tocar um material concreto que reproduza a ilustração? Foi aí que tive a ideia de reproduzir todas as ilustrações



da prova através de material concreto. A essa altura, faltavam três dias para a prova da 1ª fase.

Entrei em contato, mais uma vez, com o Coordenador Regional e este me autorizou a ter acesso às ilustrações da prova para reproduzi-las em material concreto.

Não tive muito tempo para criar esses materiais e muitos não foram confeccionados da forma mais adequada. Mas, pelo menos, meus alunos poderiam fazer a prova de uma maneira mais justa, sem que alguém descrevesse algo de forma incorreta ou que desse a resposta pronta e acabada, não permitindo que eles raciocinassem.

A OBMEP compõe-se de duas fases: a 1ª fase com prova de múltipla escolha e a 2ª fase com provas subjetivas, nas quais é necessário que o aluno descreva qual foi o caminho percorrido para resolver a questão. Da 2ª fase, só participariam 5% dos alunos inscritos na 1ª fase, ou seja, os 5% de alunos com os melhores resultados. Em nossa escola, apenas 12 alunos participariam da 2ª fase. O sucesso de Paulo e Leomon nos simulados repetiu-se na 1ª fase da OBMEP. Os dois foram selecionados para participarem da 2ª fase, juntamente com dez alunos videntes de nossa escola. Participaram da 1ª OBMEP, 10,5 milhões de alunos de todo o Brasil. Para a 2ª fase, ficaram 500 mil alunos e Paulo e Leomon estavam entre eles, representando a Escola Classe 405 Sul.

Surpresos com o desempenho de Paulo, eu também fiquei, pois jamais tinha vivenciado tal experiência: um aluno com tantas “limitações” mostrando que era



capaz de chegar a qualquer lugar, de ir mais longe, de alcançar o inalcançável.

Foi isso que Paulo fez, chegou ao topo, chegou onde ninguém havia chegado. Paulo brilhou na 1ª OBMEP. Paulo foi o único “deficiente” do Brasil que concorreu em iguais condições com videntes e obteve uma medalha de ouro, dentre as cem de sua categoria, na 1ª Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas. Ele concorreu com 10,5 milhões de estudantes de todo o Brasil. Mais do que uma medalha de ouro, Paulo fez conquistas que durante os 15 anos de sua vida ele não tinha conseguido: ganhou tratamento no Hospital Sarah Kubitschek, onde vem fazendo sessões de fisioterapia três vezes por semana desde novembro de 2005, e já apresentou significativas melhoras; ganhou um aparelho auditivo; computador para uso doméstico e um *notebook* para fazer suas anotações em sala de aula. Também ganhou o maior prêmio de sua vida: a valorização de sua autoestima e a melhoria de sua qualidade de vida!

Quanto a mim, também fui agraciada com um prêmio que acredito ser o sonho de todo professor de Matemática: um estágio no IMPA (Instituto de Matemática Pura e Aplicada), no Rio de Janeiro. Cem professores do Brasil ganharam o estágio no IMPA por terem apresentado o maior número de alunos premiados. Além do Paulo, tive mais sete alunos com premiações. No Distrito Federal, foram premiados cinco professores, dentre eles, eu. Todavia, existe um prêmio que nenhum professor de Matemática, em



2005, ganhou, apenas eu: ter sido professora de Paulo Santos Ramos, campeão da 1ª

Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, campeão da vida!

Com o Paulo, aprendi que a inclusão é possível e necessária. É uma lição, tanto para o aluno quanto para o professor. É necessário que se invista na formação de professores, no treinamento e na especialização, porém, força de vontade e dedicação do professor são os principais ingredientes. Graças à experiência que tive com meus alunos especiais em 2005, pude fazer um curso de introdução à Libras e estou fazendo o curso do Sistema Braille e Sorobã, e, pretendo continuar nesse caminho, de aprendizado e troca com esses alunos, que são mais que especiais, são nossos professores de valores, de garra e determinação.

Profa. Patrícia Marangon

Fonte: *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 1, n. 1, out., 2005.

Analizando o relato

- a) Quais os elementos que favoreceram e quais poderiam ter interferido no processo de inclusão dos alunos com deficiência visual do relato em questão?
- b) O que tornava Paulo e Leomon alunos *especiais*?



c) Pelo relato podemos dizer que a professora assumiu uma postura reflexiva e de *pesquisadora* de sua própria prática. Quais elementos confirmam essa assertiva?

d) O que se constitui, portanto, importante para que alunos com deficiência visual tenham sucesso em sua escolaridade?

Referências

ALVES, D. O. (org.) **Sala de Recursos Multifuncionais**: espaços para o atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2006.

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Morais. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira. São Paulo: Casa do psicólogo, 1999.

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Morais *et al.* **Deficiência**: alternativas de intervenção. São Paulo: Casa do psicólogo, 1997.

ARANHA, Maria Salete Fábio (org.) **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. 2. ed. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2005.

BRASIL. **Decreto Nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 30 jun. 2011.

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

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 8 jun. 2010.



BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental.

Referenciais para a formação de professores. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Nº 9.394. 1996.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf.

Acesso em: 12 jun. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Deficiência visual:** reflexão sobre a prática pedagógica. São Paulo: Laramara, 1997.

CAMPOS, Izilda Maria de. Projeto assino embaixo: a grafia do nome e a assinatura na construção de identidade das pessoas cegas. In: SÁ, Elizabeth Dias de. CAMPOS, Izilda Maria de. SILVA, Myriam Beatriz Campolina.

Atendimento Educacional Especializado: Deficiência visual. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

CERQUEIRA, J. B. LEMOS, E. R. (org.). **O sistema Braille no Brasil.** Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, (2), p. 13-17, 1996.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 30 jun. 2011.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade:** material de formação docente. 3. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006. 266 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2010.

FELIPPE, J. A. M. **Caminhando juntos:** manual das habilidades básicas de orientação e mobilidade. São Paulo: Laramara; Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual, 2001.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e diversidade:** bases didáticas e organizativas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KIRK, Samuel. GALLAGUER, James. **A educação da criança excepcional.** Trad. Marília Zanella Sanvincente. 3. ed. São Paulo: Martins fontes, 1996.



LOURO, Viviane. **Educação musical e deficiência**: quebrando os preconceitos. Disponível em: <http://www.musicaeinclusao.com.br/xmedia/artigos>. Acesso em: 07 abr. 2011.

MACHADO, Edileine Vieira *et al.* **Orientação e Mobilidade**: Conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

MARANGON, Patrícia. Paulo 100% campeão (Relato) *In: Inclusão*: Revista da Educação Especial / Secretaria de Educação Especial. v. 1, n. 1 (out. 2005). - Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/revistainclusao2.txt>. Acesso em: 23 jul. 2011.

MASINI, Elcie F. Salzano. A educação do portador de deficiência visual: as perspectivas do vidente e do não vidente. **Em Aberto**, Brasília, ano 13, n. 60, out./dez., 1993. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/888/795>. Acesso em: 24 mar. 2011.

MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro (orgs.). **Deficiência visual**: aspectos psicoevolutivos e educativos. São Paulo: Santos Livraria Editora, 2003.

OLIVEIRA, R. C. S. *et al.* **Manual da boa visão do escolar**: solucionando dúvidas sobre o olho e a visão. São Paulo: Conselho Brasileiro de Oftalmologia; Brasília: Ministério da Educação, 2001.

OLIVEIRA, Rubem varela de. **Itinerário educacional de uma aluna cega e a busca pela imagem adaptada**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

PIÑERO, Dolores Maria Corbacho; QUERO, Fernando Oliva; DÍAZ, Francisco Rodriguez. O sistema Braille. *In: MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro (org.). Deficiência visual*: aspectos psicoevolutivos e educacionais. São Paulo: Santos Livraria editora, 2003.

PIRES, José. Por uma ética da inclusão. *In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. (org.) Inclusão*: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006.

SÁ, Elizabeth Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. Inclusão escolar de alunos cegos e com baixa visão. *In: SÁ, Elizabeth Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz*



Campolina. (orgs.) **Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência visual. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SACKS, Oliver. **Um antropólogo em Marte**: sete histórias paradoxais. Trad. Bernardo Carvalho. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SIAULYS, Mara O. de Campos (coord.). **Manual ilustrado para uso do Braille**. São Paulo: Laramara, 2004.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Cartas Pedagógicas**: processos de ensinar a quem enxerga sem o sentido da visão. São Paulo: Editora Paulinas, 2017.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação Inclusiva**: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões. São Paulo: Editora Paulinas, 2014.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Estratégias de ensino utilizadas, também, com um aluno cego, em classe regular. *In*: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos *et al.* (org.). **Inclusão**: compartilhando saberes. 5. ed. Petrópolis: Vozes: 2010.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Inclusão, uma questão, também, de visão**: o aluno cego na escola regular. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

VENTURA, Zuenir. **Conversa de cego**. Disponível em: <http://www.diversidadeemcena.net/artigo07.htm>. Acesso em: 23 maio 2010.

VYGOTSKY, Lev Semióvic. Los problemas fundamentales de la defectología contemporânea. *In*: VYGOTSKY, Lev Semióvic. **Obras Escogidas V**. Madrid: Editorial Pedagógica, 1983.

VYGOTSKY, Lev Semióvic. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.



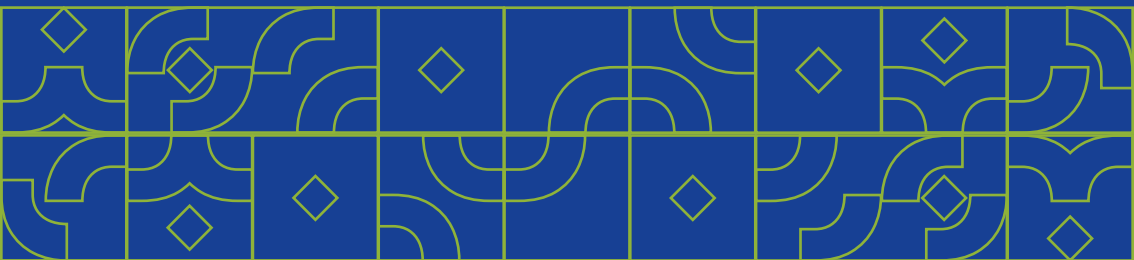
MÓDULO DIDÁTICO 5

A TECNOLOGIA ASSISTIVA NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

**DÉBORA REGINA DE PAULA NUNES
CLÁUDIA ROSANA KRANZ**

Unidades de aprendizagem:

1. Tecnologia Assistiva e Desenho Universal
2. Utilizando a Tecnologia Assistiva em sala de aula



Palavra das professoras autoras

O presente módulo, que faz parte de uma série de materiais didáticos produzidos por professores e pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, aborda a temática da Tecnologia Assistiva. Totaliza 20 horas/aula, distribuídas em 2 encontros presenciais de 8 horas/aula cada, e contempla, também, 4 horas de atividades não presenciais.

São apresentados, no presente módulo, os fundamentos, os recursos e as estratégias de implementação da Tecnologia Assistiva para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular.

Este módulo está assim estruturado:

Ementa do módulo: Conhecimento de equipamentos, serviços, estratégias e práticas relativas ao uso da Tecnologia Assistiva (TA) para pessoas com necessidades educativas especiais (NEE). Estudo de tecnologias instrucionais, Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), Desenho Universal, Desenho Universal na Aprendizagem, e adaptação de artefatos de alta e baixa tecnologia em escolas inclusivas.

Objetivos: Ao final do curso o aluno estará capacitado a:

- » identificar recursos, leis e normas referentes à TA e suas implicações para a educação inclusiva;
- » descrever os princípios do Desenho Universal e Desenho Universal na Aprendizagem;
- » descrever os componentes essenciais da Comunicação Alternativa e Ampliada;
- » identificar características no aluno que influenciam na escolha da TA;
- » explicar o impacto da TA em alunos com NEE;



- » identificar tecnologias instrucionais que facilitem a acessibilidade física e cognitiva de alunos com NEE.

Unidades de aprendizagem

Unidade 1 – Tecnologia Assistiva e Desenho Universal: nessa unidade serão discutidos os alicerces da Tecnologia Assistiva (TA), incluindo as categorias de TA e a legislação brasileira. Em seguida, serão delineados os princípios do Desenho Universal. O desenvolvimento da unidade será realizado a partir de aulas expositivas e dinâmicas de grupo.

Unidade 2 – Utilizando a Tecnologia Assistiva em sala de aula: nesse segmento do curso será introduzido o conceito de Desenho Universal na Aprendizagem. Em seguida, o professor será capacitado a identificar recursos da TA, na perspectiva do Desenho Universal, que auxiliem na aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais. O desenvolvimento da unidade será realizado a partir de aulas expositivas e dinâmicas de grupo.

Avaliação – A avaliação será feita ao final da Unidade 2, através de um trabalho escrito, realizado em pequenos grupos, abordando a temática estudada no módulo.



UNIDADE I - 1º MOMENTO

TECNOLOGIA ASSISTIVA E DESENHO UNIVERSAL

Atividade Desencadeadora

Leia, individualmente e de maneira atenta, os seguintes depoimentos:

Depoimento 1	[...] tenho um aluno de 15 anos que tem paralisia cerebral e inteligência normal. Ele não anda, não segura nada, não fala, só consegue mexer a cabeça. Sei que é alfabetizado porque ele lê, mas na hora de escrever é um problema... Professora D
Depoimento 2	Ernesto tem 11 anos. Ele não consegue ler direito... é muito devagar. Troca as letras, pula trechos do texto quando lê em voz alta. No final parece que não entendeu nada da história porque não consegue responder as perguntas que faço. Professora O
Depoimento 3	Mariana é uma menina cega de 4 anos, mora e estuda na zona rural de uma pequena cidade. Curiosa e alegre, tudo quer saber. Sua mãe conta que na escola a professora diz "ter medo de ensinar errado", e por isso a Mariana não pega no lápis, nem participa das atividades, está lá para socializar. Em casa pergunta a mãe o que é o "a" porque ouviu a professora falando na sala de aula (Profa. Gera, 2011)
Depoimento 4	Bia tem 10 anos e não fala. Ela é surda e se comunica com a gente usando uns gestos. Eu não sei LIBRAS, nem a família dela sabe... Professora A



Antes de ler o texto que segue, responda:

Que soluções poderiam ser propostas às professoras?

SOLUÇÕES PROPOSTAS ÀS PROFESSORAS	
Profa. D	
Profa. O	
Profa. Gera (2011)	
Profa. A	

Agora, leia o texto e faça seus registros para, ao final, realizar a atividade vivencial.

Tecnologia Assistiva promovendo inclusão escolar

O que é Tecnologia assistiva?

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Comitê de Ajudas Técnicas, CORDE/SEDH/PR, 2007, p. 3).



Qual o objetivo da TA?

Proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade (Bersch, 2008, p. 1).

O que compõe a TA?

A Tecnologia Assistiva é composta por duas frentes: os serviços e os recursos.



Descrição da imagem: Imagem em formato retangular na cor bege. Na parte superior esquerda, lê-se: "O que compõe a TA? A Tecnologia Assistiva é composta por duas frentes: os serviços e os recursos." Abaixo e centralizado, há um diagrama com três caixas azuis. A primeira caixa, no topo, contém o texto "Tecnologia Assistiva". Abaixo dela, duas caixas estão conectadas por linhas vermelhas, uma com o texto "Serviços" e a outra com "Recursos". [Fim da descrição]



- » **Serviços:** Serviços que diretamente auxiliam pessoas com necessidades especiais a selecionar, obter/comprar ou usar recursos de Tecnologia Assistiva. Em geral, são serviços prestados por profissionais de diversas áreas, incluindo a fisioterapia, terapia ocupacional, psicologia, fonoaudiologia, educação, dentre outros.
- » **Recursos:** Todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema confeccionado ou disponível comercialmente utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. Os recursos de TA podem ser agrupados em **categorias** diversas, que variam de autor para autor. Abaixo citaremos algumas categorias:

CATEGORIAS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA
1. Recursos para a realização de atividades da vida diária
2. Recursos de Acessibilidade ao Computador
3. Órteses e Próteses
4. Adequação Postural
5. Recursos de mobilidade
6. Sistemas de controle ambiental
7. Recursos de leitura e visão
8. Recursos de audição
9. Lazer e jogos
10. Comunicação Alternativa e Ampliada



Descrição: Imagem em formato quadrado de bordas pretas e fundo branco. Nele há uma lista intitulada “CATEGORIAS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA” com os seguintes itens: 1. Recursos para a realização de atividades da vida diária; 2. Recursos de Acessibilidade ao Computador; 3. Órteses e Próteses; 4. Adequação Postural; 5. Recursos de mobilidade; 6. Sistemas de controle ambiental; 7. Recursos de leitura e visão; 8. Recursos de audição; 9. Lazer e jogos; 10. Comunicação Alternativa e Ampliada. [Fim da descrição]

Recursos para a realização de atividades da vida diária

As atividades da vida diária (AVD) são atividades de autocuidado que o indivíduo realiza rotineiramente em diversos contextos. Esse termo engloba desde atividades básicas (locomover-se, alimentar-se, vestir-se, tomar banho, comunicar-se) até atividades instrumentais que permitem ao indivíduo viver de forma independente, como preparar um alimento, usar o telefone, fazer contas, escrever uma lista de compras, ler uma bula de remédio, manusear papéis, costurar, etc. A seguir, veremos como os recursos da TA podem favorecer o desempenho autônomo dessas atividades:



Atividades Básicas

Figura 1 – Recursos para AVD: atividades básicas



Descrição: imagem em plano geral de um menino que está em pé de perfil esquerdo. O menino está sobre um andador, no qual aparecem três rodas locomotivas pequenas, sendo duas na frente e uma atrás, com freio. O andador tem estrutura cilíndrica nas cores cinza e preta e apoios de braços e costas com acolchoado preto. O menino está com os dois braços sobre os apoios, de forma que seus braços estão presos a um dos dispositivos de segurança e suas mãos seguram a manivela de guia. [Fim da descrição]



Canudo



Descrição: imagem em plano geral de um copo de vidro com suco, um canudo e um apoiador branco. O canudo está dentro do copo fixado pelo apoiador, que é uma placa fina com furos que servem para a passagem do canudo. O apoiador está fixado no copo por meio de um pregador preso à borda. [Fim da descrição]



Talheres



Descrição: imagem em plano geral de talheres colocados na borda de um prato. Na parte central da imagem está um garfo e uma colher, com cabos engrossados por um material emborrachado na cor clara. Na parte direita e superior da imagem aparece um fragmento de um prato de porcelana branco com detalhes de folhas na borda. Os talheres estão posicionados lateralmente à esquerda e paralelos na horizontal, sobre a borda do prato. [Fim da descrição]



Gancho para abotoar roupas



Descrição: imagem de um gancho para abotoar roupas. No lado direito, na parte superior da imagem, aparece uma mão humana próxima ao peito esquerdo, segurando o cabo do gancho. O gancho é feito de metal fino, em formato de arco fechado e suas duas extremidades são presas ao cabo do gancho, que é preto, cilíndrico e grosso. O gancho passa por dentro da casa vazia do botão esquerdo, e agarra o respectivo botão de modo a trazê-lo para a sua casa, em uma jaqueta jeans. A jaqueta está aberta, sendo visível uma camisa preta, por baixo. [Fim da descrição]



Cadeira de banho



Descrição: imagem em plano geral de uma cadeira de banho. A estrutura da cadeira é de ferro, com formato cilíndrico na cor branca, com apoio para as costas. No centro da cadeira há um acento com coletor de resíduos fisiológicos. Suas quatro rodas são pequenas. [Fim da descrição]

Carteira de comunicação



Descrição: imagem em plano geral de várias carteiras de comunicação. A imagem é composta por quatro carteiras retangulares, próximas umas das outras. Três delas estão fechadas e uma, na parte central, está aberta. Nela estão cartões com imagens e suas palavras. [Fim da descrição]

Fonte: <http://www.assistiva.org.br/catalogo/>.



Atividades Instrumentais

Figura 2 – Recursos para AVD: Atividades instrumentais

Balança em Braille



Descrição: imagem em plano geral de uma balança em Braille. A balança tem a base e a bandeja no formato quadrado e na cor branca. Sua base está posicionada verticalmente e contém, na frente, indicações de medida em tinta e em Braille. Os números que indicam as medidas estão na cor preta e o apontador que marca o “peso”, na cor vermelha, está indicando zero. A bandeja está colocada na horizontal sobre a base. A tampa que fecha a bandeja está apoiada verticalmente, no lado direito da base da balança. [Fim da descrição]



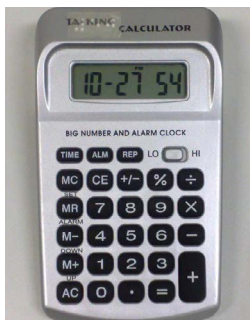
Telefone ampliado



Descrição: imagem em plano geral de um telefone ampliado. O telefone está levemente inclinado para o lado direito da imagem. Ele é branco e tem formato retangular. Seus números de zero a nove e seus símbolos estrela e asterístico estão em tamanho ampliado na cor branca, em botões na cor preta. Sobre o painel de discagem, na parte superior do aparelho, há um espaço no formato retangular para anotações. No lado esquerdo da imagem está o fone sobre a base. Compondo o aparelho há outros botões menores e com outras funções que não são perceptíveis na imagem. [Fim da descrição]



Calculadora falante



Descrição: imagem na posição vertical, em plano geral, de uma calculadora falante. A calculadora tem o formato retangular, na cor cinza e com botões pretos e os números e símbolos na cor branca. Tem os números de zero a nove e as funções de somar, subtrair, multiplicar, dividir, porcentagem, salvar em memória, somar a memória e subtrair de memória e o botão para selecionar o nível de volume da fala na cor branca. No visor sobre o painel de discagem, na parte superior, aparecem os números 10 – 27 54. [Fim da descrição]



Escrita adaptada



Descrição: imagem na posição vertical de uma prancha de comunicação. A prancha é de madeira e tem o formato retangular na cor amarela. No centro aparecem desenhos de objetos e animais, com suas respectivas palavras ampliadas e em fonte de caixa alta posicionadas à esquerda de cada imagem, sendo elas: navio, xícara, urso, girafa e escova. [Fim da descrição]



Colocador de linha em agulha



Descrição: imagem na posição horizontal, em plano geral, de um colocador de linha em agulha. O aparelho tem o formato retangular, na cor vermelha com alguns detalhes nas cores preto e branco. O colocador tem nas suas extremidades direita e esquerda dois cilindros mais altos com função de introduzir a linha. A ponta do cilíndrico esquerdo é preto e a do direito é branca. Na parte central do aparelho há dois botões de guia pretos, sendo um que avança para a esquerda e o outro para a direita. Na parte inferior do colocador de linha lê: INFILA, com setas indicando o sentido do avanço dos botões de guia para esquerda e para direita. [Fim da descrição]



Organizador de arquivos



Descrição: imagem de um homem com um organizador de arquivos. O homem está localizado à direita da imagem, aparece de perfil esquerdo e da cintura para cima. Ele tem a pele clara, é barbudo, usa óculos de grau e veste camisa clara. Com a boca, ele segura o organizador de metal, em formato cilíndrico, de espessura fina e comprido. O organizador, por meio de uma pinça acionada pela boca do homem, prende uma folha de ofício branca retirada de uma caixa retangular que contém, também, outras folhas do mesmo tipo. No canto inferior à esquerda da imagem aparece um fragmento de uma máquina datilográfica. Os objetos estão sobre uma mesa de cor escura. [Fim da descrição]

Fonte: <http://www.abledata.com>; <http://www.comunicacaoalternativa.com.br>;
<http://www.laratec.org>.

Recursos de Acessibilidade ao Computador

Dizem respeito a produtos de *hardware* e *software* que permitem ao aluno com prejuízos sensoriais, cognitivos ou motores



a utilizar o computador. São divididos em dispositivos de entrada (*input*) e saída (*output*).

- » **Dispositivos de entrada** – são recursos empregados para introduzir dados no computador. Eles incluem, dentre outros produtos, *mouses* e teclados adaptados, telas sensíveis ao toque e *softwares* de reconhecimento de voz.

Figura 3 – Intellikeys



Fonte: <http://images.yourdictionary.com>.

Descrição: imagem de duas crianças usando um teclado Intellikeys. Na parte inferior à esquerda da imagem há duas crianças; uma delas de costas para a imagem e uma de perfil direito. As crianças aparecem do ombro para cima. À frente das crianças, no lado direito da imagem está um monitor de computador interligado a um teclado Intellikeys. A tela do computador está na extremidade superior à direita da imagem, tem o formato retangular na cor cinza, ao lado da tela, à esquerda da imagem aparece o estabilizador e um pouco acima a CPU do computador. Abaixo da tela está o teclado, o intellikeys, em formato retangular, na cor cinza, inclinado e apoiado. Ele tem os números de zero



a nove ampliados, e no canto direito há setas indicando os sentidos: direito, esquerdo, cima e abaixo, e palavras que estão desfocadas. As crianças tocam o teclado. Todos os objetos estão sobre uma mesa de computador. No lado esquerdo da imagem aparece uma mão branca apoiada em uma caderneta retangular.

Figura 4 – Mouse adaptado



Fonte: www.clik.com.br.

Descrição: imagem em plano geral de um mouse adaptado. O mouse é branco com detalhes nas cores amarela e azul, tem o formato circular, com dois desvios circulares, que formam as suas extremidades superiores direita e esquerda, os quais lembram duas orelhas. Em cada uma dessas “orelhas” está um círculo azul. No centro do mouse, encontra-se uma meia esfera amarela. No lado superior à esquerda da imagem aparece o fio condutor, que está entre os dois círculos que formam as extremidades direita e esquerda do mouse. E entre essas extremidades tem uma palavra desfocada que indica a marca do mouse.



Merece destaque o *software* **DOSVOX**, um sistema destinado a auxiliar alunos com deficiência visual a utilizar o computador através de um sintetizador de voz. O sistema, desenvolvido nacionalmente, está gratuitamente disponível no *site*:

Figura 5 – Sistema DOSVOX para cegos



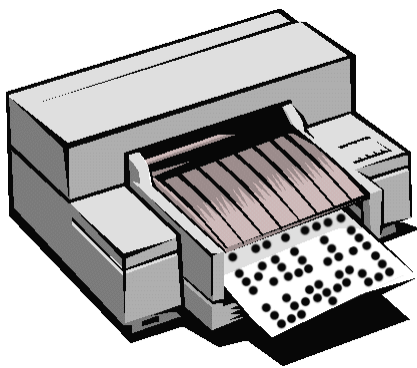
Fonte: <http://intervox.nce.ufrj.br/>.

Descrição: desenho na posição horizontal, plano geral, de um homem sentado em frente de um computador, manipulando o seu teclado. Na parte central da imagem está o homem, que tem cabelos curtos, lisos, que veste calça preta, camisa cinza de mangas curtas e usa óculos escuros. Ele está com um fone preto nos ouvidos, e sentado em uma poltrona à frente do computador. O computador está sobre uma mesa quadrada, nas cores branca e cinza. Todos estão sobre um tapete circular na cor cinza. Na parte inferior à esquerda da imagem, entre o tapete e a linha que forma a divisão da parede e chão, está a rubrica do autor do desenho.



- » **Dispositivos de Saída** – recursos de apresentação dos dados inseridos no computador. Alguns exemplos incluem: impressora Braille, monitores especiais e *software* de leitura e ampliação de tela.

Figura 6 – Impressora Braille

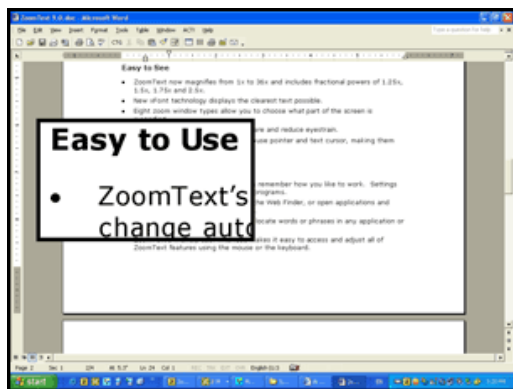


Fonte: <http://www.jobaccomm.com>.

Descrição: desenho em plano geral de uma impressora Braille. A impressora está com leve inclinação à esquerda, é retangular com dois níveis; na parte central da impressora há dois orifícios retangulares, um para entrada do papel e outro para saída. Neste, está uma folha de papel já impressa em Braille.



Figura 7 – Ampliador de tela



Fonte: <http://www.aisquared.com>.

Descrição: imagem na posição horizontal de uma tela de computador com uso de um ampliador de tela. No fundo da imagem aparece um documento do Word com texto em azul e, em primeiro plano na parte central à esquerda da imagem, aparece o ampliador de tela. Trata-se de uma janela em formato retangular com palavras em inglês ampliadas do texto do documento.

Órteses e Próteses

São dispositivos que substituem (**próteses**) ou ajustam (órteses) membros ou órgãos do corpo ausentes, ou com funcionamento deficitário. Estão incluídos nessa definição recursos que auxiliam na operação do sistema neuromuscular e esquelético, como talas, aparelhos ortopédicos, capacetes e encostos. Abaixo vemos um



exemplo de como a escrita pode ser possibilitada pelo uso de uma prótese ou órtese:

Figura 8 – Prótese



Fonte: <http://www.corbisimages.com>.

Descrição: imagem em primeiro plano de um homem com uma prótese no braço direito. O homem tem pele clara, cabelos pretos, curtos e ondulados, testa larga, veste camisa de mangas longas e colarinho claro e por cima um colete de cor mais escura. Ele está sentado com a cabeça inclinada para sua esquerda, olha em direção a uma folha em que escreve com o braço protetizado. A prótese tem o material de metal, está fixada no ante braço e tem um gancho que anexa o lápis. A mão esquerda está por cima da folha, com o braço apoiado na mesa de formato quadrado; sobre ela estão alguns objetos. No plano de fundo há outras pessoas de costas.





As *próteses cognitivas*, ferramentas destinadas a pessoas com déficits ou limitações cognitivas, estão também nessa categoria de TA. Para o aluno com memória deficitária, lembretes de papel, gravadores ou o próprio computador podem ser empregados como recursos para auxiliar no acesso de informações importantes.

Figura 9 – Órtese



Fonte: <http://www.ncmedical.com>.

Descrição: imagem em primeiro plano de uma órtese na mão direita de uma pessoa. A órtese consiste em um faixa de material sintético fixada à parte central da mão e tem duas entradas, uma para o dedo indicador e outra para o lápis. A pessoa está fazendo uso da prótese, e escreve em uma folha de papel.



Adequação Postural

São recursos que auxiliam no suporte e posicionamento de tronco/cabeça/membros, assim como distribuição adequada de pressão na superfície da pele. Nessa categoria estão incluídos produtos como almofadas, cintos, suspensórios e elevadores de assento.

Figura 10 – Cadeira adaptada



Fonte: <http://www.medifab.com>.

Descrição: imagem em plano geral de uma cadeira adaptada. A cadeira está com leve inclinação à esquerda da imagem; seus assento e encosto são acolchoados na cor azul; ela tem a base de estrutura cilíndrica de ferro na cor vermelha com rodas locomotivas pequenas; tem apoio para os pés no formato retangular na cor preta, fixado na estrutura de ferro. E uma mesa de atividades em formato retangular arredondado na cor branca com detalhe preto na borda. Nas laterais abaixo da mesa há protetores do lado esquerdo e direito.



Figura 11 – Recurso para adequação de postura



Fonte: <http://qualityadaptiveequipment.com>.

Descrição: imagem em plano geral de um garoto apoiado a um recurso para adequação de postura. O garoto tem os cabelos curtos, lisos e loiros, veste camisa, calça Jeans e tênis; está de perfil direito e localizado do lado esquerdo da imagem. De joelhos sobre a base do recurso, ele está com as coxas e coluna presos por dois cintos à mesa, e apoia as palmas das mãos sobre a mesa. Essa tem toda a sua estrutura em madeira, com base horizontal, fixada sobre uma estrutura central. Nas laterais da mesa há paralelamente dois dispositivos de contenção para os braços em material acolchoado..



Recursos de mobilidade



São produtos que auxiliam na locomoção de pessoas com prejuízos motores. Nessa categoria estão as muletas, bengalas, andadores, *scooters*, cadeiras de rodas manuais e motorizadas, bicicletas, triciclos adaptados, etc.

Sistemas de controle ambiental

Consistem em adaptações ambientais e estruturais que visam à remoção ou redução de barreiras físicas. Alguns exemplos incluem a construção de rampas, banheiros adaptados, portas automáticas, sistemas operados por controle remoto, etc.



Figura 12 – Porta automática



Fonte: <http://www.jskglass.com>.

Descrição: imagem na posição horizontal, plano geral, de uma porta automática, que abre e fecha dependendo da proximidade de pessoas e objetos. Ela é de vidro, no formato retangular e tem as esquadrias na cor branca. Acima da porta há o layout com palavras indicando a entrada de um supermercado. A porta aparece na parte central da imagem, e está semiaberta. Ao fundo, estão balcões de caixa do estabelecimento.



Figura 13 – Controle remoto



Fonte: <http://www.ecmag.com>.

Descrição: imagem na posição vertical, plano detalhe, de uma mão esquerda segurando um controle remoto. Esse tem formato retangular preto com botões azuis; é acionado pelo dedo polegar da pessoa. A mão está posicionada à frente de uma parede branca com um painel eletrônico em forma retangular e branco, com um visor digital com o número 35 e ao lado pequenos botões iluminados; abaixo e paralelo ao painel está um interruptor em formato retangular, com dois botões centrais, retangulares, paralelos e na vertical.

Recursos de leitura e visão

São dispositivos que auxiliam alunos cegos e com baixa visão. Estão incluídos nessa categoria, dentre outros recursos, lupas, calculadoras e relógios “falantes”, livros em Braille, livros falados, teclados em Braille e *softwares* leitores de tela como o *Jaws* (<http://www.freedomscientific.com>) e o *NonVisual Desktop Access* (NVDA – <http://www.nvda-project.org/>).



Recursos de audição

São produtos destinados a auxiliar alunos surdos e com deficiência auditiva. Dispositivos auxiliares de audição, aparelhos auditivos, áudio e sistemas de circuito FM, amplificadores de TV, decodificadores de TV, sistemas de sinalização visual e alerta, sistemas de alerta tátil, telefonia e acessórios, telefones com texto, *softwares* especiais, dentre outros, estão incluídos nesse grupo.

Figura 14 – Telefone adaptado



Fonte: <http://g1.globo.com>.

Descrição: imagem na posição horizontal, plano geral, de dois aparelhos telefônicos adaptados, frontalmente posicionados. Sobre uma mesa branca, no canto esquerdo da imagem está o aparelho adaptado, em formato retangular na cor branca, com pequenos botões quadrados, centralizados e alinhados paralelamente; acima há um visor eletrônico preto com escritos desfocados; na parte superior está o fone, posicionado para baixo e afixado no aparelho. Ao seu lado está o aparelho telefônico com forma retangular e botões circulares pretos, acima está o visor digital em formato oval; nele, o espaço para o fone está vazio



Figura 15 – TV com closed caption



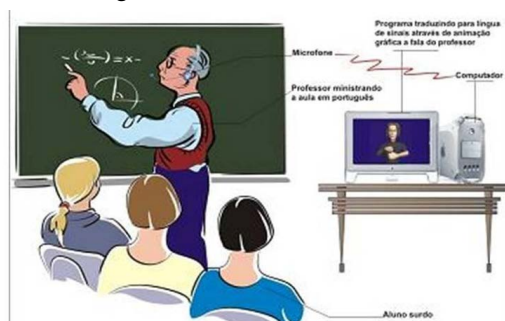
Fonte: <http://img200.imageshack.us/>.

Descrição: imagem em plano geral de programa de TV com recurso de closed caption. No lado esquerdo da imagem, frontalmente, aparece a apresentadora do jornal Nacional, Fátima Bernardes, mulher branca, cabelos pretos e lisos; ela está sentada, com as mãos juntas e fechadas sobre a bancada e próximas ao teclado de um computador. Na parte inferior, à frente das mãos da apresentadora aparece a janela de closed caption, em formato retangular na cor preta com letras em branco. Nela está escrito: O ASSASSINO COVARDE DO JORNALISTA TIM LOPES. No lado direito da imagem, na parte central, está a imagem do rosto do jornalista Tim Lopes, dentro de uma moldura em formato retangular, com leve inclinação. Ele é um homem de cabelo curto e preto com mecha branca na parte frontal, tem barba branca e está com a boca sorrindo. O plano de fundo, compondo a imagem, possui linhas horizontais e verticais.



Merece destaque o projeto TLIBRAS (<http://www.acessobrasil.org.br/>), que visa à construção de um tradutor automatizado de Português para LIBRAS. O intuito é que esse dispositivo possa ser utilizado em sala de aula, pela televisão (concomitante ou em substituição aos textos legendados), em vídeos, pela Internet, na construção de livros visuais, traduzindo informações em português de origem textual ou sonora para LIBRAS, por meio de sinais animados e apresentados via computador.

Figura 16 – Uso do tradutor automatizado de Português X LIBRAS em sala de aula



Fonte: <http://neetic.pbworks.com>.

Descrição: desenho em plano geral da sala de aula com um tradutor automatizado de Português para a Língua Brasileira de Sinais, a LIBRAS. Em primeiro plano, no canto inferior à esquerda da imagem aparecem três alunas mulheres, de costas e sentadas. A imagem indica que a aluna da direita é surda. À frente delas, na parte superior à esquerda da imagem, está o professor em pé de perfil esquerdo; ele é um homem já idoso, com pele clara, calvo com cabelos brancos na parte posterior da cabeça, usa óculos de grau e um fone e microfone. Ele está escrevendo no quadro verde a sua frente.



À direita da imagem aparece o tradutor automatizado de Português para LIBRAS sobre uma mesa; ele é composto por uma tela retangular com esquadria branca e visor azul, na qual aparece centralmente uma pessoa fazendo a tradução da aula para LIBRAS. Ao lado esquerdo da tela está o computador que recebe o texto em português, em formato vertical, com as bordas arredondadas. Na imagem aparecem textos desfocados em preto informando as funções do tradutor.

Lazer e jogos

São produtos que auxiliam pessoas com deficiência a participar de atividades desportivas, sociais ou eventos culturais. Incluem equipamentos esportivos modificados para esqui, ciclismo, corrida, barco, audiodescrição para filmes, controles adequados para os jogos de vídeo, varas de pescar adaptadas, brinquedos e jogos.

Figura 17 – Vara de pescar adaptada



Fonte: <http://receive-all.com>.



Descrição: imagem na posição horizontal, plano detalhe de uma vara de pesca adaptada, presa ao braço de uma pessoa. Na parte central da imagem aparece o braço esquerdo com a vara de pescar presa a ele através de um dispositivo fixado em seu antebraço, próximo ao pulso, e em sua mão há outro dispositivo de fixação. A vara tem uma estrutura cilíndrica e preta, com carretilha de linha na parte inferior. No plano de fundo está uma parede de tábuas de madeira horizontais e paralelas.

Figura 18 – Bicicleta adaptada



Fonte: <http://dingdingletsride.com>.

Descrição: imagem, na posição horizontal, em plano geral de uma bicicleta adaptada. A bicicleta está na parte central da imagem, posicionada de perfil direito; tem estrutura cilíndrica; altura baixa, com dois pneus traseiros em tamanhos médios, e um na frente um pouco menor, os pneus são pretos com aros metalizados. Tem uma estrutura central que são canos de aço cilíndrico anexados e que sustentam o assento e o encosto de acolchoado preto com um cinto de



segurança. A parte da frente é composta por dois cabos de aço que estão na vertical, com leve inclinação para frente da bicicleta, e com apoios para as mãos de emborrachado preto. No fundo da imagem aparece uma parede branca, com fragmentos de desenho na parte superior.

Figura 19 – Crianças com dominós de textura

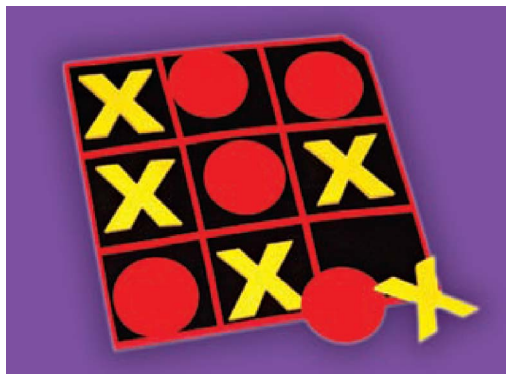


Fonte: SIAULYS, Mara O. de Campos. *Brincar para todos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

Descrição: imagem em plano geral de duas crianças brincando com dominós de texturas. No canto de baixo à esquerda da imagem está um menino de perfil direito, com a cabeça inclinada para baixo. Ele tem cabelos pretos e curtos e veste camiseta; ao seu lado esquerdo está uma menina de cabelo preto e amarrado com duas presilhas nas laterais; ela veste blusa e está com o corpo inclinado para frente, pegando uma peça de dominó com o braço direito. Ambos usam óculos de graus e aparecem da altura do peito para cima. O dominó de textura é composto por peças emborrachadas com base retangular com círculos fixados. O dominó está espalhado sobre uma mesa branca.



Figura 20 – Jogo da velha acessível

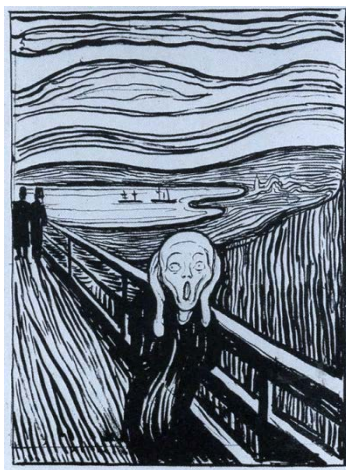


Fonte: SIAULYS, Mara O. de Campos. *Brincar para todos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

Descrição: imagem em plano geral de um jogo da velha acessível. No centro da imagem está o jogo em formato de quadrado, com três linhas paralelas verticais e três horizontais que, ao se cruzarem, formam nove quadrados menores, de fundo preto. Sobre esses quadrados, há as peças do jogo: cinco círculos e cinco no formato da letra X.



Comunicação Alternativa e Ampliada



www.diretoriodearte.com

Descrição: pintura em preto e em tons de cinza, na posição vertical da obra O grito, de Edvard Munch, de 1893. Em primeiro plano, ao centro, na parte inferior da imagem está uma imagem humana, dos joelhos para acima, com olhos e boca bem abertos, com as suas duas mãos sobre as orelhas, retratando desespero. Veste roupa longa, de mangas até os pulsos na cor preta. Na parte inferior, do lado direito aparece em linha horizontal e inclinada uma cerca formada por três linhas paralelas na horizontal. No canto inferior à esquerda da imagem há um caminho, que se estreita até o fundo da imagem, onde pode-se ver duas pessoas caminhando de frente. Do centro para a direita da imagem aparecem curvas abstratas.



Se você quer saber como é viver sem poder falar, há uma forma: Vá a uma festa e não fale. Fique mudo. Use suas mãos se quiser, mas não use papel e lápis. Papel e lápis nem sempre estão disponíveis para uma pessoa muda. Veja o que você vai encontrar: as pessoas falam, falam atrás, do lado, em volta, acima, abaixo, através e até para você. Mas nunca com você. Você é ignorado até se sentir finalmente como uma peça do mobiliário.

(Rick Creech, jovem com paralisia cerebral – In: Musselwhite & St. Louis, 1988, p. 104 *apud* Nunes, 2003).

O que é Comunicação Alternativa e Ampliada?

A Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) é uma área da prática clínica e educacional que se propõe a compensar (temporária ou permanentemente) a incapacidade ou deficiência do indivíduo com distúrbio severo de comunicação (Walter, 2006). Ela envolve o uso de gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos (fotografias, gravuras, desenhos, linguagem alfabética, objetos reais e miniaturas), voz digitalizada ou sintetizada, dentre outros meios de efetuar a comunicação face a face de indivíduos incapazes ou que apresentam limitações no uso da linguagem oral.

Essas formas de comunicação podem substituir ou suplementar as funções da fala. Quando substituem, dizemos que se trata de **Comunicação Alternativa**, e quando suplementam, **Comunicação ampliada**.



Quais os componentes essenciais da CAA?

- » Sistema de Símbolos
- » Recursos
- » Técnica de seleção de símbolos
- » Estratégias de aceleração
- » Vocabulário

Sistema de símbolos

Símbolo – “Uma coisa que representa outra coisa”

- » **Símbolo não assistido** – símbolos produzidos com o próprio corpo, englobando desde gestos simples (como o polegar levantado, indicando que tudo está bem) até um conjunto complexo de sinais manuais que compõe as línguas de sinais.
- » **Símbolo assistido** – requer recursos externos ao indivíduo. Esses recursos podem ser objetos reais, objetos em miniatura, fotografias ou sistemas de símbolos gráficos, como o alfabeto. Além desses, existe ainda uma série de conjuntos/sistemas de símbolos gráficos desenvolvidos com o propósito de representar objetos, pessoas, sentimentos, ações, frases sociais, entre outros. Abaixo destacaremos alguns:

Sistema Bliss: Construído por Bliss, em 1949, com o propósito de criar um sistema internacional gráfico de comunicação, inspirado na escrita chinesa. Os símbolos são de três tipos: **pictográficos** – desenhos assemelham-se com aquilo que desejam simbolizar; **arbitrários** – desenhos que não têm relação pictográfica entre a forma e aquilo que desejam simbolizar; **ideográficos** – desenhos



que simbolizam a ideia de uma coisa, criando uma associação gráfica entre o símbolo e o conceito que ele representa.

Figura 21 – Sistema Bliss



Mãe



Comer



Caminhão

Fonte: Walter, 2006.

Descrição: desenhos silhuetas em preto e branco, na posição horizontal do sistema Bliss. A imagem possui três desenhos paralelos com formato retangular na vertical; o fundo é preto e os desenhos estão em branco. O primeiro no lado esquerdo da imagem é a silhueta de uma mulher em plano médio com um bebê no colo. Abaixo dela está escrita a palavra Mãe. A silhueta do meio é de uma pessoa de perfil esquerdo, em plano médio, levemente inclinada para a frente, com a mão esquerda em direção a sua boca, que está aberta. Abaixo dela está escrita a palavra Comer. A ultima silhueta, no lado esquerdo da imagem, é um caminhão de perfil direito, com a carga traseira em formato retangular e cabine baixa, com formato arredondado. Abaixo dela está escrita a palavra Caminhão.

PCS – *Picture Communication Symbols* (Símbolos de Comunicação Pictórica): símbolos, essencialmente, pictográficos.



A alta transparência dos símbolos permite que eles sejam utilizados com populações de diversas idades e com comprometimentos cognitivos severos.

Figura 22 – Prancha de comunicação com símbolos pictóricos



Fonte: <http://www.clik.com>.

Descrição: desenhos em plano geral, de uma prancha de comunicação com símbolos pictóricos. A prancha tem nove quadrados, um maior à esquerda, dois menores abaixo dele e, à direita, duas colunas com três quadrados em cada. Em cada quadrado está um desenho com as respectivas expressões ou nomes a que se referem. No quadrado maior está a imagem de uma menina apontando o dedo indicador da mão direita para si mesma e com o braço esquerdo dobrado para cima e mostrando a palma da mão, e a expressão escrita eu quero. Nos dois quadrados menores, abaixo desse, estão, em um deles, o desenho de uma mão esquerda com o dedo indicador tocando no polegar, de maneira a formar um círculo, e os demais dedos estendidos, com a palavra OK; e, no outro, duas mãos, uma de frente para a outra, com todos os dedos se tocando e a palavra mais. Os outros seis



quadrados contêm, do alto, da esquerda para a direita, e de cima para baixo: o desenho e a palavra livro; o desenho de um garoto levando uma colher à boca, com a palavra comer; o desenho de um sol amarelo com olhos, nariz e sorrindo, com a palavra sim; o desenho de uma pessoa de joelhos, com os braços estendidos, e outra de pé, vindo em seu encontro também com os braços estendidos, com a palavra ajuda; o desenho de uma mulher deitada com a cabeça recostada em um travesseiro, e a palavra dormir; o desenho da letra X com olhos e com a boca indicando tristeza, com a palavra não.

PIC – *Pictogram Ideogram Communication*: o sistema é composto por, aproximadamente, 1000 símbolos, construídos a partir de contraste preto e branco.

Figura 23 – Símbolos do PIC



Fonte: Walter, 2006.

Descrição: imagem, na posição horizontal, dos Símbolos do PIC. São três símbolos que estão em linha paralela, cada um dentro de um retângulo vertical, separados pelos sinais de somar e igualdade. O primeiro símbolo, que está à esquerda



da imagem, é um triângulo com uma linha horizontal a partir de seu vértice superior. Ao lado desse símbolo há o sinal de soma, em formato de cruz. O segundo símbolo, ao lado do sinal da soma, é uma letra v ao contrário. Ao seu lado, o sinal de igualdade, com duas linhas horizontais. Ao seu lado, um símbolo que une os dois anteriores: um triângulo na parte inferior, com uma linha horizontal em seu vértice superior e, na extremidade superior dessa linha, a letra v ao contrário. Abaixo das imagens estão as palavras: mulher proteção mãe, significados dos três símbolos, respectivamente.

A escolha dos símbolos que comporão o sistema CAA deverá ser feita com base nas necessidades comunicativas do indivíduo, considerando suas habilidades cognitivas. Nesse contexto, é primordial considerar o grau de iconicidade dos símbolos que compõem o sistema. **Iconicidade** refere-se ao grau de semelhança entre a aparência física de um signo e a aparência do objeto, ação, característica, etc. que ele representa (OLANSKY & BONVILLIAN, 1984). Podemos traçar um continuum de iconicidade, no qual, em um extremo, estariam os símbolos mais icônicos, representados por objetos reais, e no outro, símbolos menos icônicos, como as palavras escritas, conforme ilustramos abaixo:

HIERARQUIA DOS SÍMBOLOS

Objetos reais		+ icônico
Objetos em miniatura		
Fotografias em cores		
Fotografias em preto e branco		
Símbolos PCS		
Símbolos BLISS		
Palavras escritas		- icônico



Recursos

Referem-se à “casa” onde os símbolos ficarão alojados. Esse sistema pode ser de **baixa tecnologia**, incluindo aventais temáticos, carteiras de comunicação ou pranchas, como ilustrado abaixo:

Figura 24 – Avental de comunicação



Fonte: www.velvasoft.com.

Descrição: imagem de uma mulher com um avental de comunicação. Imagem em plano médio de uma mulher com cabelos lisos, claros e presos, que usa óculos de grau e veste camisa preta e um avental de comunicação. Ele tem o formato retangular, na cor preta e nele estão fixados, na região que cobre o peito da pessoa, três quadrados pequenos brancos, com imagens e palavras para comunicação alternativa e ampliada. Com a mão direita a mulher aponta com o dedo indicador uma das imagens; com a mão esquerda posicionada para frente, ela segura uma bolacha em forma de círculo.



Figura 25 – carteira de comunicação



Fonte: www.clik.com.br.

Descrição: imagem em plano geral de carteiras de comunicação. Uma das carteiras está aberta, sobre as outras. Nela, aparecem doze imagens desfocadas, em três linhas com quatro imagens cada, com as respectivas palavras. As demais carteiras estão fechadas, sob a outra, e aparecem na parte inferior da imagem.

Figura 26 – Prancha de comunicação



Fonte: Nunes, 2005.

Descrição: imagem em plano geral de um garoto com uma prancha de comunicação alternativa e ampliada. No lado



esquerdo da imagem aparece o garoto de perfil direito olhando para baixo; ele tem pele clara, cabelos curtos, lisos e pretos. A criança aparece da cintura para cima e olha para a prancha que está sobre uma mesa em formato circular. No lado esquerdo da imagem, sobre a mesa, há duas pranchas com o formato retangular em posição vertical, com seis quadrados pequenos na cor branca com contorno preto. Elas estão preenchidas com quatro figuras nos quadrados superiores. Uma das pranchas está próxima à criança, no canto inferior à direita da imagem e a outra, ao longe, na parte central superior, em que vê-se uma mão direita de outra criança sobre a borda da prancha. Entre as pranchas está uma bandeja circular com dois objetos pequenos e redondos. Duas figuras aparecem sobre a mesa, próximas às pranchas e à bandeja.

Os sistemas que empregam recursos elétricos, mas sem tecnologia computacional, são denominados sistemas de **tecnologia média**. Eles incluem comunicadores com voz **gravada** ou **sintetizada**. No primeiro, as mensagens podem ser gravadas por um interlocutor. No segundo, o texto é transformado eletronicamente em voz. A seguir, estão alguns exemplos:



Figura 27 – Laptop communicator



Fonte: <http://enablingdevices.com/>.

Descrição: imagem em plano geral de um Laptop communicator sendo utilizado por uma pessoa. O laptop tem formato retangular horizontal; no seu centro aparecem oito retângulos horizontais, em duas linhas, com uma figura e palavra em cada um deles. Na extremidade direita da imagem aparece um fragmento das mãos de uma pessoa vestindo camisa de mangas longas. A mão direita da pessoa segura o laptop e a esquerda toca, com o indicador, uma das imagens. O laptop está sobre uma mesa.



Figura 28 – Hip talk



Fonte: <http://enablingdevices.com/>.

Descrição: imagem em plano geral de um Hip talk fixado na cintura de uma pessoa. Ele tem formato retangular arredondado, cor preta; na sua parte superior aparecem seis figuras paralelas na horizontal, em fundo branco. A pessoa toca, com o indicador direito a primeira figura do lado direito.

Figura 29 – Small talk



Fonte: <http://enablingdevices.com>.

Descrição: imagem em plano geral de um Small talk sendo usado por uma pessoa. Ele é preto, de formato quadrado arredondado e inclinado; no seu centro há um botão redondo



de cor clara. Sobre o botão há uma figura, pequena e quadrada fixada em uma entrada, de um garoto e escrita a palavra Play na parte superior da figura. O small talk está localizado na parte central da imagem e no canto inferior esquerdo da imagem aparecem os dedos de uma mão direita apertando o botão central.

Os sistemas computadorizados são denominados sistemas de **alta tecnologia**. No Brasil, merecem destaque alguns *softwares* de comunicação utilizados, como o **ImagAnaVox** e o **Comunique**.

O *software ImagAnaVox*, desenvolvido por Macedo, Capovilla e Duduchi, é composto por 37 categorias semânticas, como pessoas, objetos, locais, ações, cores, entre outras. Para representação, são utilizados no total 1233 ícones, incluindo também os símbolos do Sistema Bliss, além de fotografias e figuras.

Figura 30 – Software ImagAnaVox



Fonte: Silva e Anacleto, 2006.



Descrição: imagem, na posição horizontal, em plano geral de uma prancha do Software ImagoAnaVox. Ela tem formato retangular e é composta por vinte e quatro imagens dispostas na parte superior da prancha em três linhas com oito quadrados em cada. Todas as imagens são de um homem fazendo gestos e a palavra correspondente está escrita na parte inferior da imagem. Abaixo dessas imagens, estão representados sete símbolos em figuras para uso do software.

O *software* **Comunique**, desenvolvido por Pelosi (2011), é composto por pictogramas e/ou palavras e tem por objetivo desenvolver a comunicação alternativa oral e escrita de pessoas com deficiência motora. O sistema, que pode ser personalizado, apresenta telas encadeadas com diversas células, que podem conter palavras ou imagens. O **Comunique** oferece diferentes possibilidades de acesso através do uso dos periféricos do computador como teclado, *mouse*, *joystick* ou recursos mais sofisticados como a tela sensível ao toque.



Figura 31 – *Software* Comuniqué



Fonte: Pelosi, 2011.

Descrição: imagem em preto e branco, na posição horizontal, em plano geral, de uma prancha do *Software* Comunique. A imagem tem formato retangular, com quarenta quadrados, com fundo branco, dispostos em cinco linhas paralelas com oito quadrados em cada uma delas. Alguns desses quadrados estão preenchidos com imagens e/ou palavras. Acima dos quadrados, está um retângulo com fundo branco onde está escrita a frase EU QUERO IR NA PRAIA, com letras em caixa alta. Nas extremidades superior e inferior aparecem, ao longe e desfocados, símbolos e palavras que indicam as funções da tela.



Técnica de seleção de símbolos

A forma como os símbolos do sistema CAA serão selecionados depende das características cognitivas, visuais e motoras de seu usuário. Por isso, o posicionamento do sistema CAA e o método de seleção de símbolos devem contar com o apoio de outros profissionais, como o terapeuta ocupacional.

O aluno pode selecionar os símbolos de forma **direta**, utilizando diferentes partes do corpo, como as mãos, os pés ou a cabeça. A seleção é considerada **indireta** quando um interlocutor auxilia o aluno a indicar os símbolos desejados no sistema comunicador. As técnicas de **seleção por varredura**, nas quais o interlocutor, gradativamente, aponta para os diferentes símbolos da prancha, aguardando que o aluno sinalize (com um piscar de olhos, aceno da cabeça ou emissão de algum som) o item desejado, são tipicamente empregadas na seleção indireta.

Figura 32 – Seleção direta: aluna sinaliza com dedo indicador símbolo desejado em sistema computadorizado



Fonte: <http://www.swaac.com>.



Descrição: imagem em plano geral de uma criança fazendo seleção direta em um sistema computadorizado. A imagem mostra no lado esquerdo, uma criança com cabelos pretos e presos, de perfil direito, da altura do peito para cima. Com o seu dedo indicador direito ela toca uma figura que está na extremidade inferior na tela do computador. Esse tem o formato retangular e a sua tela é formada por dezesseis pequenos retângulos, dispostos em quatro linhas paralelas, com uma figura em cada retângulo. O computador está sobre uma superfície plana e branca. No canto direito inferior do computador aparece um fragmento de uma mão adulta, com o dedo indicador tocando-o.

Figura 33 – Seleção indireta: professora sinaliza por varredura e aluna indica, com sorriso, o símbolo desejado



Fonte: Brasil, 2006.

Descrição: imagem na posição horizontal, em plano geral de uma professora e de uma aluna fazendo uso da seleção indireta de símbolos em prancha de comunicação. A



professora aparece no canto superior direito da imagem; tem à sua frente, sobre uma mesa, uma prancha em plano inclinado com doze imagens dispostas em quatro linhas de três imagens cada. A prancha está voltada para uma aluna, que aparece no canto inferior esquerdo da imagem. A professora indica uma imagem na prancha e a aluna sorri, olhando para a imagem. Na extremidade inferior direita, há duas figuras sobre a mesa.

Estratégia de aceleração

Uma pessoa com desenvolvimento normal fala, em média, de 150 a 250 palavras por minuto. O usuário de sistemas CAA tende a emitir menos de 15 palavras por minuto, dependendo de suas características e do tipo de sistema que usa (BEUKELMAN; MIRENDA, 1998). Nesse contexto, técnicas de aceleração de mensagens, como a **predição** e a **categorização** são, por vezes, necessárias.

Em sistemas computadorizados que empregam símbolos alfanuméricos, as mensagens podem ser elaboradas com maior rapidez através de *softwares* especiais que utilizam recursos como a **predição de palavras**. Nessa técnica, o usuário inicia a escrita da palavra e, antes de concluí-la, o sistema procura, num banco de dados, o fragmento da palavra digitada e exibe aquelas que ocorrem com mais frequência. Isso é exemplificado abaixo, onde o usuário escreve “div” e o computador fornece 9 opções de palavras a serem inseridas na sentença.



Figura 34 – Teclado Virtual – Usuário padrão



Fonte: http://www.ler.pucpr.br/amplisoft/imagens/teclado_virtual.JPG.

Descrição: imagem em plano geral de um teclado virtual com formato retangular. Na parte inferior do teclado, do lado direito e central, está o painel de digitação, composto por quatro linhas paralelas na horizontal, com letras, sinais e opções de ações: limpar, enter e deletar. Acima do painel está a faixa leitor, com a frase: A VIDA ERA MUITO DIV. Acima dela, aparece um espaço retangular, maior, em branco e, acima dele, uma margem em preto com as palavras bem pequenas em branco: Teclado Virtual – Usuário padrão. Do lado direito do teclado, em painel retangular vertical, aparecem nove palavras com seus respectivos números, uma abaixo da outra: 1-diva, 2-divã, 3-divertida, 4-divertidas, 5- divertido, 6-divertir, 7- divertiu, 8-dividida, 9-dividido.

Quando trabalhamos com pranchas de baixa tecnologia, os símbolos podem ser **categorizados** e organizados, de acordo com suas funções. Assim, em um fichário de comunicação, todos os verbos podem estar em um compartimento com a cor verde; as pessoas em outro, com contornos vermelhos e os adjetivos em



uma terceira seção, ilustrado com a cor amarela. Dessa maneira, o usuário pode mais facilmente identificar as páginas de acordo com categorias de cada símbolo e formar suas mensagens em menor espaço de tempo.

Vocabulário

As palavras que falamos são fortemente influenciadas pelos diferentes contextos em que estamos inseridos. Falamos de forma mais coloquial em casa, com nossos familiares, do que quando proferimos uma palestra a um público desconhecido. Quando os adultos falam com crianças, empregam palavras e estruturas gramaticais distintas do que quando interagem com outros adultos. A escolha do vocabulário deverá ser feita em parceria com a família e outros agentes sociais que convivem com o aluno. Os símbolos devem ser funcionais e selecionados de acordo com as habilidades e demandas do usuário de CAA.

O que diz a legislação brasileira sobre a Tecnologia Assistiva?

Apesar de a legislação brasileira apontar para o direito do cidadão com deficiência da concessão dos recursos de Tecnologia Assistiva dos quais necessita, estamos no início de um trabalho para o reconhecimento e estruturação desta área de conhecimento em nosso país (Bersch, 2008, p. 13)

A legislação brasileira tem buscado concorrer para políticas públicas em que as Tecnologias Assistivas sejam contempladas, na perspectiva dos sujeitos com deficiência. Muito ainda há a ser



feito, mas importantes avanços vêm sendo contemplados em nosso país nessa área. Seguem, abaixo, algumas legislações que remetem às Tecnologias Assistivas.

Constituição Federal – 1988

A Constituição Federal (1988), ao instituir que “todos são iguais perante a lei” (artigo 5º), remete aos direitos das pessoas com deficiência. Entre eles, a acessibilidade está incluída nos seguintes artigos:

Art. 227, § 2º – A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros, dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência. (Brasil, 1988, p. 138)

Art. 244 – A lei disporá sobre a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transportes coletivos atualmente existentes, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência, conforme o disposto no art. 227, § 2º. (Brasil, 1988, p. 142)

Decreto-lei N.º 3.298 de 20 de dezembro de 1999

O Decreto-lei 3.298/99, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências, conceitua as **ajudas técnicas** em seu Capítulo VII,



Art. 19. Consideram-se ajudas técnicas, para os efeitos deste decreto, os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais das pessoas portadoras de deficiências, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social. (Brasil, 1999, p. 6)

De acordo com o referido decreto, são consideradas ajudas técnicas:

I – próteses auditivas, visuais e físicas;

II – órteses que favoreçam a adequação funcional;

III - equipamentos e elementos necessários á terapia e reabilitação da pessoa portadora de deficiência;

IV – equipamentos, maquinarias e utensílios de trabalho especialmente desenhados ou adaptados para uso por pessoa portadora de deficiência;

V – elementos de mobilidade, cuidado e higiene pessoal necessários para facilitar a autonomia e a segurança da pessoa portadora de deficiência;

VI – elementos especiais para facilitar a comunicação, informação e a sinalização para pessoa portadora de deficiência;

VII – equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa portadora de deficiência;

VIII – adaptações ambientais e outras que garantam o acesso, a melhoria funcional e a autonomia pessoal;

IX – bolsas coletoras para portadores de ostomia.

(Brasil, 1999, p. 6)



O referido decreto aponta, também, para os **serviços de apoio especializado** nas escolas, sinalizando para a adaptação de recursos e para a eliminação de barreiras:

Art. 29. As escolas e instituições de educação profissional oferecerão, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência, tais como:

I – adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo;

II – capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados; e

III – adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação.

(Brasil, 1999, p. 8)

Decreto-lei N.º 5.296 de 2 de dezembro de 2004

O Decreto-lei 5.296/2004, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, conceitua, no Artigo 61, **ajudas técnicas** como

[...] produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida. (Brasil, 2004, 15)



Esse decreto aponta, também, para a criação do **Comitê de Ajudas Técnicas** (CAT), instituído pela Portaria nº 142/2006. O CAT é composto por profissionais que atuam na área das Ajudas Técnicas, por representantes da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), e por representantes dos Ministérios da Ciência e Tecnologia, da Saúde, da Educação e do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (Artigo 2º). Para maiores informações, consulte o *site* <http://portal.mj.gov.br/corde/comite.asp>.

Lei Nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000

A Lei 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, em seu Capítulo VIII, refere-se às ajudas técnicas, indicando em seus artigos:

Art. 20 - o Poder Público promoverá a supressão de barreiras urbanísticas, arquitetônicas, de transporte e de comunicação, mediante ajudas técnicas, e

Art. 21 – o Poder Público, por meio dos organismos de apoio à pesquisa e das agências de financiamento, fomentará programas destinados:

I – à promoção de pesquisas científicas voltadas ao tratamento e prevenção de deficiências;

II – ao desenvolvimento tecnológico orientado à produção de ajudas técnicas para as pessoas portadoras de deficiência;

III – à especialização de recursos humanos em acessibilidade.

(Brasil, 2000, p. 5)



Decreto-lei 11.793 de 23 de novembro de 2023

O referido decreto institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite, com a finalidade de promover, por meio da integração e da articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência. Será executado pela União em colaboração com os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e a sociedade civil. Em seu Art. Aponta as seguintes diretrizes:

I - o enfrentamento do capacitismo, do preconceito e da violência contra pessoas com deficiência;

II - o reconhecimento da participação e do protagonismo das pessoas com deficiência;

III - a garantia de acesso das pessoas com deficiência aos produtos, aos serviços e aos equipamentos públicos e privados;

IV - a ampliação da participação das pessoas com deficiência nas várias dimensões da vida social, mediante a diminuição das barreiras e das desigualdades sociais;

V - a prevenção das causas de deficiência;

VI - a identificação tempestiva da deficiência;

VII - o reconhecimento da interseccionalidade como componente constitutivo das identidades de pessoas e grupos;



VIII - o respeito pela diferença e pela plena inclusão das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana no País;

IX - o compartilhamento pactuado de ações e estratégias com os entes federativos e com organizações e movimentos da sociedade civil; e

X - a promoção da igualdade equitativa de oportunidades e de adaptações razoáveis para as pessoas com deficiência.

Parágrafo único. Para fins do disposto neste Decreto, entende-se por capacitismo qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou o efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, pelas pessoas com deficiência, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro, nos termos do Artigo 2 da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. (Brasil, 2023, p. 01)

Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência - 2006

Ainda cabe ressaltar que a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2006), ratificada no Brasil como emenda constitucional, trata, em seu Artigo 9, sobre as questões de **acessibilidade**, estabelecendo que:



1. A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados-Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, serão aplicadas, entre outros, a:

a. edifícios, rodovias, meios de transporte e outras instalações internas e externas, inclusive escolas, residências, instalações médicas e locais de trabalho;

b. informações, comunicações e outros serviços, inclusive serviços eletrônicos e serviços de emergência;

2. Os Estados-Partes também tomarão medidas apropriadas para:

a. desenvolver, promulgar e monitorar a implementação de normas e diretrizes mínimas para a acessibilidade das instalações e dos serviços abertos ao público ou de uso público;

b. assegurar que as entidades privadas que oferecem instalações e serviços abertos ao público ou de uso público levem em consideração todos os aspectos relativos à acessibilidade para pessoas com deficiência;



c. proporcionar, a todos os atores envolvidos, formação em relação às questões de acessibilidade com as quais as pessoas com deficiência se confrontam;

d. dotar os edifícios e outras instalações abertas ao público ou de uso público de sinalização em Braille e em formatos de fácil leitura e compreensão;

e. oferecer formas de assistência humana ou animal e serviços de mediadores, incluindo guias, leitores e intérpretes profissionais da língua de sinais, para facilitar o acesso aos edifícios e outras instalações abertas ao público ou de uso público;

f. promover outras formas apropriadas de assistência e apoio a pessoas com deficiência, a fim de assegurar a essas pessoas o acesso a informações;

g. promover o acesso de pessoas com deficiência a novos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, inclusive à Internet;

h. promover, desde a fase inicial, a concepção, o desenvolvimento, a produção e a disseminação de sistemas e tecnologias de informação e comunicação, a fim de que esses sistemas e tecnologias se tornem acessíveis a custo mínimo. (ONU, 2006, p. 6)



DESENHO UNIVERSAL

Atividade desencadeadora

Vivência de uma situação pedagógica de jogo acessível, na perspectiva do Desenho Universal.

Questões para discussão:

- Qual a sensação de receber um material em Braille, não o conhecendo?
- E em LIBRAS? É possível jogar sem entender o material?
- E quando o material do jogo contém informações compreensíveis por todos, qual a perspectiva para jogar?
- Quais as diferenças entre os dois jogos recebidos?
- No que isso interfere nas práticas pedagógicas? E na aprendizagem do aluno?



O que é Desenho Universal?

A filosofia do Desenho Universal (DU) surgiu nos Estados Unidos, como um avanço do conceito de **acessibilidade**. Conhecido, também, como Desenho Inclusivo, Sign for All, Design Inclusivo, Design sem Fronteiras, o *DU* pode ser definido como:

Um conjunto de ideias, procedimentos e práticas geradores de espaços, ambientes, serviços, produtos e tecnologias acessíveis, utilizáveis de forma igualitária, segura e autônoma por todas as pessoas, na maior extensão possível, independentemente de suas capacidades, habilidades e medidas antropométricas, e sem que tenham que ser adaptados ou readaptados especificamente para cada um (Correia; Correia *apud* Nunes; Nunes Sobrinho, 2008, p. 270).

O Desenho Universal não é uma tecnologia direcionada para pessoas com deficiência, mas uma filosofia que busca contemplar as necessidades de **todos**. Nesse sentido, o conceito de DU diverge da ideia de **Tecnologia Assistiva**, em que serviços e recursos são criados para promover a funcionalidade relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida.



Figura 35 – Desenho Universal para todos



Fonte: <http://media.smashingmagazine.com>.

Descrição: imagem em preto e cinza, em plano geral, de manifestações de Desenho Universal para todos. A imagem mostra nove pequenos quadrados, dispostos em três linhas, com desenhos silhuetas em cinza escuro, com o plano de fundo em cinza claro e bordas em cinza escuro. Os desenhos na linha superior são de uma orelha, de um olho com traço diagonal cortando-o e de uma pessoa usuária de cadeira de rodas de perfil esquerdo. Na segunda linha, aparecem os desenhos de uma orelha com um traço diagonal cortando-a, de uma pessoa lendo um livro e de um casal de mãos dadas. Na última linha, estão os desenhos de um casal com uma criança a sua frente, de um óculos com armação redonda e de uma pessoa caminhando, de perfil, e usando bengala.



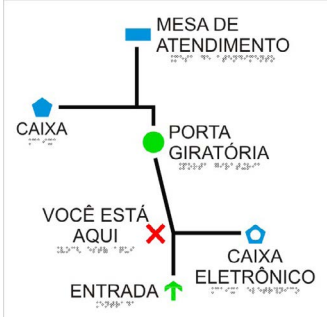
A filosofia do DU sinaliza que espaços e produtos sejam projetados visando à acessibilidade de todos. E quando isso não for possível? E se as necessidades especiais forem tão específicas que seja inviável a criação de produtos/espços universais? Nesse contexto entra, novamente, em cena a Tecnologia Assistiva ou ajudas técnicas. Conforme sinaliza a Convenção da ONU “o desenho universal não excluirá as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias” (ONU, 2006, p. 17). Assim, a Tecnologia Assistiva continua sendo indispensável quando os espaços, ambientes, serviços e produtos não estiverem atendendo às necessidades de todos.

Quais os princípios do Desenho Universal?

Segundo Carletto e Cambiaghi (2011) os princípios do Desenho Universal são descritos da maneira exposta no quadro que segue:

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO	EXEMPLO
Uso equitativo	São espaços, objetos e produtos que podem ser utilizados por pessoas com diferentes capacidades, tornando os ambientes iguais para todos.	Porta automática  Fonte: decvidros.com.br.



Flexibilidade de uso	Design de produtos ou espaços que atendem pessoas com diferentes habilidades e diversas preferências, sendo adaptáveis para qualquer uso.	Tesoura para destros e canhotos  Fonte: www.casaferramentas.com.br.
Simple e intuitivo (óbvio)	De fácil entendimento para que uma pessoa possa compreender, independentemente de sua experiência, conhecimento, habilidades de linguagem, ou nível de concentração.	Placas de sinalização  Fonte: sinalizacaobraille.com.
Informação perceptível	Quando a informação necessária é transmitida de forma a atender as necessidades do receptor, seja ela uma pessoa estrangeira, com dificuldade de visão ou audição.	Mapa em alto relevo e tátil  Fonte: sinalizacaobraille.com.



Tolerância ao erro (segurança)	Previsto para minimizar os riscos e possíveis consequências de ações acidentais ou não intencionais.	Figura 40 – Rampa com barras de apoio  Fonte: usplegal.saci.org.br.
Mínimo esforço possível	Para ser usado eficientemente, com conforto e com o mínimo de fadiga.	Torneira com alavanca  Fonte: milassentos.com.br.
Tamanho e espaço para aproximação/ abordagem de uso	Que estabelece dimensões e espaços apropriados para o acesso, o alcance, a manipulação e o uso, independentemente do tamanho do corpo (obesos, anões etc.), da postura ou mobilidade do usuário (pessoas em cadeira de rodas, com carrinhos de bebê, bengalas etc.).	Vaso de banheiro com aproximação  Fonte: portadoresdedeficiencia.com.br.

Fonte: CARLETTO, Ana Cláudia; CAMBIAGHI, Silvana. Desenho Universal: um conceito para todos. (S.d. p. 12-17) Disponível em: https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/01/universal_web-1. Acesso em: 09 mar. 2024.



Descrição: Quadro indicando os sete princípios do Desenho Universal.

Princípio: uso equitativo. **Descrição:** São espaços, objetos e produtos que podem ser utilizados por pessoas com diferentes capacidades, tornando os ambientes iguais para todos. Exemplo: imagem em plano geral de duas portas automáticas iguais, uma ao lado da outra. Cada porta tem formato retangular, com esquadrias brancas dividindo o vidro em quatro retângulos paralelos verticais. No lado esquerdo da imagem a porta está semiaberta. Na parte superior da imagem aparece um teto de vidro, com esquadria preta, dividido em seis retângulos paralelos. Na extremidade inferior da imagem está um piso branco, que reflete a incidência do sol.

Princípio: flexibilidade de uso. **Descrição:** *Design* de produtos ou espaços que atendem pessoas com diferentes habilidades e diversas preferências, sendo adaptáveis para qualquer uso. Exemplo: imagem em plano geral de uma tesoura para destros e canhotos. A tesoura está inclinada, tem o cabo preto e semiaberto, e suas pontas são de metal.

Princípio: simples e intuitivo (óbvio). **Descrição:** De fácil entendimento para que uma pessoa possa compreender, independente de sua experiência, conhecimento, habilidades de linguagem, ou nível de concentração. Exemplo: **Descrição:** imagem em plano geral de duas placas de sinalização. A imagem mostra duas placas, em formato retangular curvilíneo, com fundo amarelo, colocadas lado a lado. No centro



de cada placa há uma figura de sinalização na cor preta. A placa do lado esquerdo da imagem tem a sinalização de uma pessoa em pé de frente, com braços para baixo, ao longo do corpo e pernas separadas, indicando homem. Na placa do lado direito da imagem aparece o desenho do símbolo internacional de acessibilidade: a silhueta de um usuário de cadeira de rodas de perfil direito.

Princípio: informação perceptível. Descrição: Quando a informação necessária é transmitida de forma a atender as necessidades do receptor, seja ela uma pessoa estrangeira, com dificuldade de visão ou audição. Exemplo: imagem em plano geral de um mapa em alto relevo e tátil de um banco. O mapa é composto por indicações da entrada, do caixa eletrônico, do local onde a pessoa que consulta o mapa está; da localização da porta giratória, do caixa e da mesa de atendimento do banco. A localização é dada através das palavras escritas em caixa alta, da escrita em Braille e do trajeto desenhado em preto e em alto relevo.

Princípio: tolerância ao erro (segurança). Descrição: Previsto para minimizar os riscos e possíveis consequências de ações acidentais ou não intencionais. Exemplo: imagem em plano geral de uma rampa com barras de apoio. Na parte central da imagem há a rampa de concreto com barras de apoio de metal e estrutura cilíndrica em ambos os seus lados. Cada barra de apoio é formada por duas linhas paralelas na parte posterior, com leve inclinação. Uma das barras, que está em primeiro plano, é sustentada por seis barras separadas e paralelas na vertical. A outra barra está afixada em uma



parede e está dividida em duas partes, separadas por uma porta. A rampa é de concreto, com leve inclinação a subir e a descer, dando acesso à porta. Na parte inferior da imagem aparece, ao lado da rampa, parte da calçada de concreto, que está com incidência solar e em nível mais baixo um fragmento de um gramado verde.

Princípio: mínimo esforço possível. Descrição: Para ser usado eficientemente, com conforto e com o mínimo de fadiga. Exemplo: imagem em plano geral de uma torneira com alavanca. Na parte central da imagem está a torneira com o formato cilíndrico de metal, tendo a ponta para baixo e com alavanca para acionamento na sua parte superior. Essa alavanca tem espessura fina com uma ponta levemente inclinada à direita da torneira, e tem o comprimento maior, ultrapassando a torneira.

Princípio: tamanho e espaço para aproximação e abordagem de uso. Descrição: Que estabelece dimensões e espaços apropriados para o acesso, o alcance, a manipulação e o uso, independentemente do tamanho do corpo (obesos, anões etc.), da postura ou mobilidade do usuário (pessoas em cadeira de rodas, com carrinhos de bebê, bengalas etc.). Exemplo: imagem em plano geral de uma mulher usuária de cadeira de rodas em frente a uma bacia sanitária com aproximação. Ela está no lado direito da imagem, tem cabelos pretos, lisos e curtos, veste camisa de manga longa, calça jeans, sapato e usa óculos de grau; está de perfil esquerdo, inclinada para frente, e se apoia, segurando com as duas mãos nos ganchos frontais de uma pia para aproximar-se



da bacia sanitária, que está entre suas pernas. A pia tem formato retangular com bordas arredondadas. Há uma torneira e uma cuba no seu centro; ela está sobre a bacia sanitária, que é branca e arredondada. Sobre a pia está um espelho, que reflete parte do corpo da mulher. As paredes e o piso do banheiro são de cerâmicas quadradas.

O que diz a legislação brasileira sobre o Desenho Universal

A Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2006) ratificada no Brasil em 2008, prevê que os Estados-Partes investirão em políticas e ações para a promoção do Desenho Universal. Nesse sentido, os Estados-Partes se comprometem a:

Realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento de produtos, serviços, equipamentos e instalações com desenho universal, conforme definidos no Artigo 2 da presente Convenção, que exijam o mínimo possível de adaptação e cujo custo seja o menor possível, destinados a atender às necessidades específicas de pessoas com deficiência, a promover sua disponibilidade e seu uso e a promover o Desenho Universal quando da elaboração de normas e diretrizes (ONU, 2006, p. 18).

Para fechar a primeira Unidade, sigamos para a tarefa final:



Atividade Vivencial

Em dupla, ou individualmente, desenvolva as seguintes atividades:

- a) Faça um levantamento das Tecnologias Assistivas disponíveis na(s) escola(s) em que trabalha(m).
- b) Relate como essas Tecnologias Assistivas estão sendo utilizadas na inclusão dos alunos com deficiências, transtornos ou altas habilidades que estejam matriculados na escola.
- c) Avalie o uso das Tecnologias Assistivas na inclusão desses alunos, indicando pontos favoráveis e desfavoráveis.
- d) Proponha sugestões de outros recursos de Tecnologia Assistiva para os alunos.



UTILIZANDO A TECNOLOGIA ASSISTIVA EM SALA DE AULA

Atividade desencadeadora

Assista ao vídeo: Design Universal na Aprendizagem - Princípios e Práticas, disponível em: <https://youtu.be/ejY9Eeyy60Q?si=U1vyqsatMrKqoBUy> . Com base no vídeo assistido, discuta o tema a partir das questões que seguem e, na sequência, leia o texto:

- a) Qual a importância do Desenho Universal na aprendizagem?
- b) Em que perspectiva podemos utilizar seus princípios?
- c) Em que sentido ele promove a aprendizagem de todos os alunos?
- d) Qual o papel do professor na perspectiva do Desenho Universal?

Como o Desenho Universal é aplicado na educação?

Para que todos possam estar na escola e estar juntos, é necessário que as políticas públicas e as práticas pedagógicas sejam



direcionadas de acordo com os princípios do Desenho Universal. Conceber a acessibilidade unicamente de forma customizada, ou seja, pensando em cada tipo de deficiência ou incapacidade isoladamente, significa pensar os processos pedagógicos isoladamente, o que pode gerar práticas individualizadas e não coletivas.

A inclusão educacional dos alunos com deficiência pressupõe o desenvolvimento de recursos e mediações que possam ser utilizados por todos, independente de processo de desenvolvimento de cada um. Este é um dos princípios do Desenho Universal (Mauch & Kranz, 2008, p. 97).

O que é Desenho Universal na Aprendizagem?

O Desenho Universal para a Aprendizagem dá condições de orientação na organização dos currículos, considerando princípios e diretrizes para criar metas instrucionais, métodos, materiais e formas de avaliação que possibilitem a acessibilidade à aprendizagem de todos os alunos. Segundo a *Council for Exceptional Children* (2005), os princípios do Desenho Universal para a aprendizagem são:



PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL NA APRENDIZAGEM

Uso equitativo	Currículo Equitativo Um único currículo, que é acessível a estudantes com habilidades muito diversas, é utilizado no ensino. Esse currículo, elaborado para envolver <u>todos</u> , não segrega alunos ou chama a atenção indevida às suas “diferenças”.
Flexibilidade de uso	Currículo flexível O currículo é elaborado para ser apresentado de maneira flexível para acomodar uma ampla gama de habilidades e preferências individuais. Ele inclui estratégias para acomodar estudantes com deficiências físicas sensório-motoras, bem como aqueles que apresentam ritmos de aprendizagem distintos.
Simple e intuitivo (óbvio)	Instruções simples e intuitivas A instrução é simples e direta, apresentada no modo mais acessível aos alunos; a linguagem, os níveis de aprendizagem, e da complexidade da apresentação podem ser ajustados; o progresso do aluno é monitorado continuamente para redefinir objetivos e métodos de ensino, conforme necessário.
Informação perceptível	Vários meios de apresentação O currículo oferece múltiplas formas de apresentação para viabilizar a aprendizagem de todos os alunos, independentemente da capacidade sensorial ou do nível de compreensão ou atenção de cada um. A forma de apresentação pode ser modificada para adequadamente atender aos padrões de aprendizagem de cada aluno.
Tolerância ao erro (segurança)	Currículo orientado para o sucesso O professor propicia o envolvimento com o currículo a partir da eliminação de barreiras; o professor cria um ambiente acolhedor através do provimento de assistência contínua.
Mínimo esforço possível	Adequado nível de desafio para o aluno O ambiente geral da sala de aula proporciona facilidade de acesso a materiais curriculares, promove conforto, motivação e incentiva o engajamento do estudante, acomodando variados meios de resposta do alunado; a avaliação é contínua; a instrução pode mudar com base em resultados de avaliação.
Tamanho e espaço para aproximação/ abordagem de uso	Adequado ambiente de aprendizagem O ambiente de sala de aula e a organização de materiais curriculares permitem variações no acesso físico e cognitivo dos alunos, bem como as variações de métodos de ensino; o ambiente de sala de aula permite o agrupamento de alunos com características variadas; o espaço da sala de aula incentiva a aprendizagem.

Fonte: COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN. *Universal Design for learning: a guide for teachers and education professionals*. 2005. p. 23. (tradução nossa)



Para pensarmos na maneira como os princípios do Desenho Universal na Aprendizagem podem ser efetivamente utilizados na escola, trazemos as propostas de Mauch e Kranz (2008). As autoras, ao referirem-se à confecção de materiais e jogos pedagógicos, fornecem orientações que são relevantes para a equiparação de oportunidades em sala de aula, conforme exposto a seguir:

Equiparação de oportunidades em sala de aula: orientações para professores

Para alunos com deficiência visual (baixa visão), contraste de cores nos materiais (geralmente amarelo e azul) e os conteúdos ampliados (letras, algarismos, símbolos e gravuras) auxiliam a percepção e a discriminação visual. Para isso, também, as divisórias dos materiais devem ser em alto ou baixo relevo ou em textura (o que vale também para alunos cegos).

- » Quando da utilização de folhas para registro escrito, estas devem ser com pautas (linhas) grossas e pretas, com espaçamento ampliado entre elas, para alunos com deficiência visual (baixa visão) e com dificuldade motora.
- » Para os alunos cegos, a acessibilidade da escrita se dá pelo Sistema Braille, ou seja, os materiais devem contemplar também essa forma de registro e, em caso de registro pelo próprio aluno, deve-se disponibilizar reglete e punção. Em alguns casos, também haverá necessidade de descrição oral com riqueza de detalhes, como por exemplo ao utilizar-se gravura e imagem.

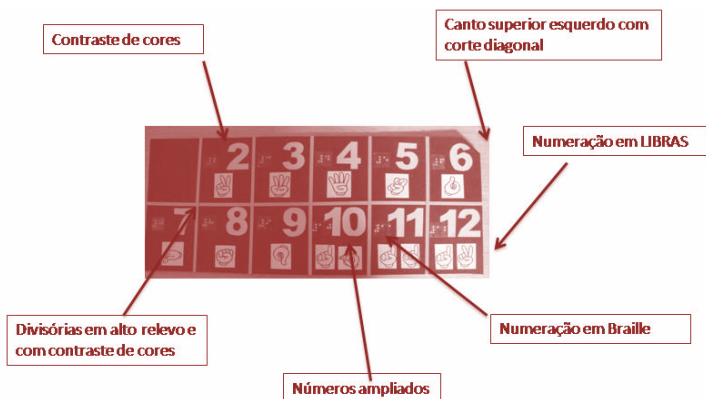


- » Quando da utilização de cartelas ou tabuleiros, eles deverão ter um corte diagonal na lateral superior direita, indicando o posicionamento correto do material.
- » O uso de marcadores com facilidade de preensão (fáceis de pegar) e em tamanho grande auxilia os alunos com dificuldade motora e com deficiência visual. O ideal, também, é que eles não sejam nem muito leves nem muito pesados.
- » Para esses alunos, o velcro ou ímã nas cartelas e na base dos marcadores auxilia na fixação das peças nos tabuleiros ou cartelas.
- » O uso da madeira (cartelas, tabuleiros, etc.), além de garantir durabilidade e possibilidade de limpeza ao jogo, impede que eles sejam movimentados durante a atividade.
- » Se os materiais forem confeccionados em papelão ou papel, sugere-se que sejam plastificados e que possam ser fixados à mesa com fita adesiva.
- » Para os alunos surdos, os materiais devem ser confeccionados utilizando LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) [...]. (Fonte: Mauch & Kranz, 2008, p. 98-99)

Com os princípios do DUA e as sugestões apresentadas no quadro acima, podemos pensar em diferentes materiais pedagógicos a serem utilizados em salas inclusivas. Segue um exemplo de cartela de jogo, confeccionado pela ONG *Mais Diferenças - São Paulo*, com orientação de Kranz (2008):



Figura 36 - Cartela de jogo



Fonte: Arquivo pessoal Cláudia Kranz.

Descrição: imagem, em plano geral, de uma cartela de jogo matemático. A imagem mostra na parte central, uma cartela em formato retangular na posição horizontal formada por duas linhas, cada uma com seis retângulos. Neles, há os numerais de 2 até 12 escritos com a seguinte distribuição: o primeiro retângulo à esquerda, na linha superior, está vazio; do segundo ao sexto aparecem os numerais do 2 até o 6, um em cada retângulo; na segunda linha, aparecem, da esquerda da imagem para a direita, os numerais de 7 a 12, um em cada retângulo. Ao lado de cada numeral aparece a escrita em Braille do mesmo; abaixo de cada um, a escrita no alfabeto em LIBRAS. Há indicações dos elementos do Desenho Universal presentes na cartela, em caixas de texto externas e direcionadas a ela por setas, que são: contraste de cores, canto superior esquerdo com corte diagonal, numeração em LIBRAS, numeração em Braille, números ampliados, divisória em alto relevo e com contraste de cores.



Essa cartela de jogo é um **produto universal** na medida em que pode ser utilizada por indivíduos com diferentes tipos de habilidades e capacidades, contemplando alunos com desenvolvimento típico, educandos surdos, cegos, com baixa visão, dentre outras especificidades.

Cabe ressaltar que a garantia de equiparação de oportunidades não é garantida somente através da utilização dos princípios do Desenho Universal nos materiais. Será necessária, sempre, a mediação pedagógica do professor, de modo que este possibilite que todos os alunos participem das atividades propostas em sala de aula, e participem juntos.

Como ensinar na perspectiva do DUA?

Todos nós aprendemos e expressamos nossos conhecimentos de forma distinta. Alguns memorizam melhor informações auditivas, outros processam melhor informações visuais. Alguns podem ser ótimos oradores, enquanto outros expressam melhor o conhecimento de forma escrita. Algumas pessoas podem estar mais motivadas em trabalhar em grupos, outras podem evidenciar maior interesse em atividades realizadas individualmente. Nesse contexto, a aprendizagem deve ser analisada como um processo que envolve o modo como aprendemos, a forma como expressamos nossos conhecimentos e o que nos mantém motivados a aprender.

De acordo com Rose e Meyer (2002), a aprendizagem é um processo que envolve três redes cerebrais:





Fonte: <http://www.cast.org>.

Descrição: desenho em plano geral, do perfil direito do cérebro. A imagem mostra o desenho de um cérebro, que tem formato superior circular com linhas internas irregulares na cor branca e parte inferior em forma de ponta. As regiões posterior e inferior estão na cor cinza e a região central em cor escura.

Rede estratégica – “o como expressamos o que aprendemos”. Diz respeito ao planejamento e execução de tarefas. A forma como organizamos e expressamos nossas ideias. Nessa perspectiva, o aluno poderá expressar seu conhecimento de múltiplas formas, como através da escrita, apresentações orais, dramatizações, etc.



Fonte: <http://www.cast.org>.



Descrição: desenho em plano geral do perfil direito do cérebro. A imagem mostra o desenho de um cérebro, que tem formato superior circular com linhas internas irregulares na cor branca e parte inferior em forma de ponta. A região posterior está em cor escura e as demais na cor cinza.

Rede afetiva - “o porquê” aprendemos. Como os alunos desenvolvem interesse e permanecem motivados; como são desafiados ou encorajados a aprender.



Fonte: <http://www.cast.org>.

Descrição: desenho em plano geral do perfil direito do cérebro. A imagem mostra o desenho de um cérebro, que tem formato superior circular com linhas internas irregulares na cor branca e parte inferior em forma de ponta. A região exterior está na cor cinza claro e a interior do cérebro está na cor cinza escuro.



DESENHO UNIVERSAL NA ESCOLA: COLOCANDO AS IDEIAS EM PRÁTICA

Agora, convidamos você para colocar as ideias aqui apresentadas e discutidas, em prática.

Atividade Desencadeadora:

Diante das três situações abaixo descritas, o que você teria para dizer às professoras de João, Ramona e Lelo?¹

- a) João não tem o movimento dos braços. Como pode completar as tarefas escritas?
- b) Como é que Ramona, que é cega, vai acompanhar a leitura dos textos em aula?
- c) Lelo, que é disléxico, não suporta escrever. Quando peço que responda aos questionários da aula de história, entrega tudo incompleto. O que fazer?

Para responder a essas questões é necessário, primeiramente, considerar as possíveis **barreiras no currículo**, analisando as potencialidades e limitações de cada aluno. No quadro que segue,

• • • • •

1 Caro formador(a), antes de prosseguir, deixar que os cursistas se pronunciem, discutam e façam seus registros.



exemplificamos como o currículo pode tornar-se acessível para João, Ramona e Lelo, a partir de soluções que tomam como base o Desenho Universal na Aprendizagem.

TEXTOS IMPRESSOS	» João – limitado movimento dos braços » Ramona – cega » Lelo – limitada compreensão do texto escrito	» Não pode manusear o texto » Não pode ver o texto » Dificuldade em compreender o texto escrito	» Texto digital e mouse adaptado » Braille; software leitor de tela » Marcadores, gravação em áudio do texto; software leitor de tela
AULA EXPOSITIVA	» Ramona – cega; bom processamento auditivo » João – excelente processamento visual de informações	» Não vê o quadro » Dificuldade em memorizar informações auditivas	» Fornecer delineamento da aula em Braille; descrição das atividades » Uso de recursos visuais
ESCRITA	» João – limitado movimento dos braços » Lelo – erros ortográficos; excelente orador » Ramona – cega	» Não usa lápis e papel » Dificuldade em expressar ideias de forma escrita; » Não usa lápis e papel	» Computador/ software predição de palavras » Computador/ software predição de palavras; responder perguntas do questionário de forma oral » Computador; escrita em Braille

Os princípios do **Desenho Universal na Aprendizagem** são primordiais na seleção dos serviços e recursos de Tecnologia Assistiva. É preferível selecionar tecnologias que sirvam para **TODOS** os alunos, mas, ao mesmo tempo, que atendam demandas específicas do aluno com necessidades especiais. No exemplo anterior, vemos que o computador pode ser um recurso usado pelos três alunos e que o *software* de predição de palavras pode ser útil



tanto para o aluno com deficiência física, como para o aluno que apresenta dislexia. E por que não para os outros alunos da sala?

A seleção dos recursos de Tecnologia Assistiva deve ser vista como um *continuum*, abrangendo desde tecnologias menos complexas até as mais complexas. Para ilustrarmos essa ideia, vamos imaginar as seguintes situações descritas nos depoimentos de duas professoras:

Situação 1: Felipe tem 10 anos e uma letra horrível. Ele inverte as letras, sempre confundindo o b com o p. Para escrever é um sacrifício! Ele não escreve direito, tem muito erro ortográfico, falta de pontuação [...] suas frases são curtas ou inacabadas. As ideias estão lá, eu sei, mas ele não consegue colocar no papel o que pensa. Está cada vez mais desmotivado a escrever.

Situação 2: Mariana tem 15 anos, paralisia cerebral e inteligência normal. Ela não anda, não segura nada, não fala, só consegue mexer a cabeça. Sei que é alfabetizada porque ela lê, mas na hora de escrever é um problema.

Em termos práticos, evidenciamos na fala das duas professoras que o problema encontrado diz respeito à impossibilidade de **expressão escrita**² dos alunos. Felipe, possivelmente, apresenta

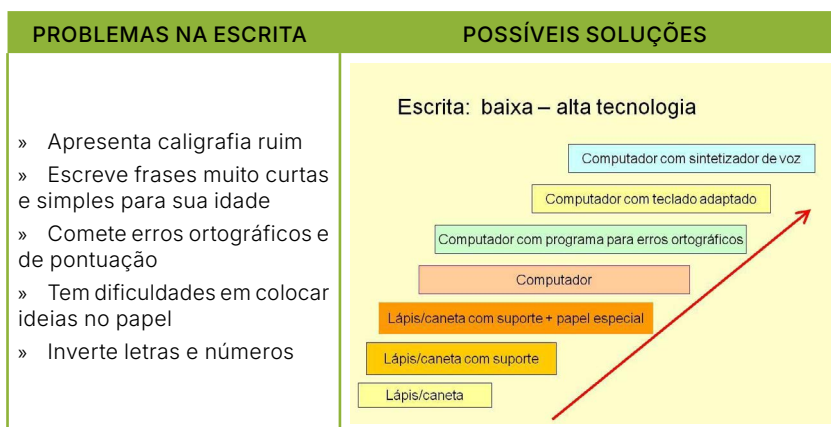
.....

2 Os exemplos indicam que as barreiras estão nas formas de **expressão do conhecimento** dos alunos. Na perspectiva do DUA, devemos pensar nas **múltiplas formas de expressão**, não apenas na escrita.



um quadro de **dislexia**, em que a inversão de letras é característica comum. Os prejuízos motores de Mariana, causados pela **paralisia cerebral**, impedem que ela escreva, de forma convencional. Como fazer para que esses alunos possam expressar seus conhecimentos?

Primeiramente, devemos focar no **tipo de tarefa** a ser executada, ou seja, a expressão **escrita**. De forma mais abrangente, vamos pensar nos problemas típicos da escrita que encontramos em sala de aula e suas possíveis soluções, conforme ilustrado no quadro a seguir:



No caso de Felipe, vemos que ele consegue escrever, mas apresenta muitos erros. Um computador com programa para erros ortográficos poderia ser uma opção. O *feedback* fornecido por *softwares* de **predição de palavras**, conforme anteriormente apresentado, poderia também facilitar a sua escrita, mantendo-o motivado a escrever. Vale ressaltar que esse é um recurso que poderia ser usado por **TODOS** os alunos em sala.



Mariana, por evidenciar prejuízos motores, não poderia fazer uso de um lápis comum. Assim, “subiríamos” a escala de complexidade acima descrita, passando por lápis com suporte, papel especial, até chegarmos a um computador com teclado adaptado. Seu movimento voluntário de cabeça poderia ser aproveitado para acionar um *mouse adaptado*, permitindo que produzisse textos escritos.

Figura 37 - Mulher em cadeira de rodas utilizando acionador de cabeça para operar computador



Fonte: tecsol.com.au.

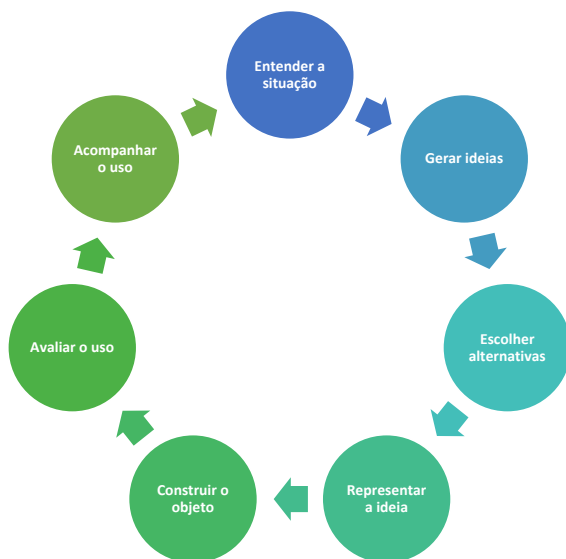
Descrição: imagem, em plano geral, de um mulher em cadeira de rodas utilizando acionador de cabeça para operar computador. A mulher tem cabelos escuros, lisos e longos, veste blusa e calça jeans, está com um fone na cabeça, sentada de perfil esquerdo e aparece do joelhos para cima, com a cabeça inclinada à sua esquerda, olhando para a frente da imagem. Ela está com o seu braço esquerdo esticado para frente, operando um lap top, que está fixado inclinado na cadeira de rodas através de uma mesa portátil. Na parte superior da imagem aparece um retângulo horizontal com plano de fundo branco e frase em letra minúscula e preta:



Acionador de cabeça para operar o computador, apontado, com seta, em direção à cabeça da mulher.

É importante salientar que cada necessidade é única e que às vezes é preciso tentar múltiplos recursos até conseguirmos atender às demandas do aluno. O portal de ajudas técnicas proposto pelo MEC sugere o seguinte fluxograma como parâmetro para a seleção de recursos de TA:

Figura 38 - Fluxograma para o desenvolvimento de ajudas técnicas



Fonte: BRASIL, 2006.

Descrição: imagem de um fluxograma para o desenvolvimento de ajudas técnicas. A imagem mostra um fluxograma em disposição circular, que apresenta sete retângulos com bordas arredondadas pretas, interligados entre si através



de setas no sentido horário. No interior de cada retângulo há frases, que são, a partir da que está na parte superior central da imagem: entender a situação; gerar ideias; escolher alternativas; representar a ideia; construir o objeto; avaliar o uso; acompanhar o uso.

Quais as ações do MEC que promovem o uso da TA na escola?

O Ministério da Educação também tem atuado na perspectiva das Tecnologias Assistivas, desenvolvendo programas que contemplam a inclusão educacional das pessoas com deficiência. Seguem algumas dessas ações:

Programa Nacional do Livro Didático e Projeto de Produção do Livro Acessível para Alunos com Deficiência Visual

O governo federal executa três programas voltados ao livro didático: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Seu objetivo é prover, gratuitamente, às escolas das redes federal, estadual e municipal e às entidades parceiras do programa Brasil Alfabetizado com obras didáticas de qualidade (www.mec.gov.br).

Para promover a acessibilidade nos Programas do Livro/MEC, são implementadas ações de produção e distribuição de livros nos formatos acessíveis e disponibilização de outros recursos de



Tecnologia Assistiva para atender aos alunos que utilizam sistemas, códigos e linguagens específicos (BRASIL, 2009, p. 3).

Nesse sentido, são oferecidos livros em Braille para alunos cegos e, desde 2009, livros em formato digital Mecdaisy para alunos cegos ou com baixa visão.

Também visando ampliar o uso de livros digitais acessíveis, a distribuição de *laptops* com leitor de tela passa a contemplar os alunos com cegueira, matriculados no Ensino Médio e nos anos finais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009).

Programa Nacional Biblioteca na Escola

A democratização do acesso às fontes de informação; o fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores; e o apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor são os principais objetivos do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE. Por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência e outros materiais relativos ao currículo nas áreas de conhecimento da educação básica, o governo federal apoia o cidadão no exercício da reflexão, da criatividade e da crítica (www.mec.gov.br).

É prevista a entrega de livros também em CD de áudio, em LIBRAS, em Braille e no formato digital Mecdaisy.

Programa Escola Acessível

O Programa Escola Acessível, da Secretaria de Educação Especial, busca adequar o espaço físico das escolas estaduais e municipais, a fim de promover acessibilidade nas redes públicas de ensino. As escolas interessadas em participar devem apresentar



suas demandas de acessibilidade no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola) (www.mec.gov.br).

Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Salas de Recursos Multifuncionais

As salas de recursos multifuncionais têm sua implantação definida pelo Decreto n.º 6.571/2008, que dispõe sobre o AEE (Atendimento Educacional Especializado), definido no §1º do art.1º, como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. No artigo 3º, as salas de recursos multifuncionais são definidas como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para a oferta do atendimento educacional especializado”.

O objetivo das salas de recursos multifuncionais é “disponibilizar aos sistemas públicos de ensino, equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade, com vistas a apoiar a ampliação da oferta do atendimento educacional especializado – AEE” (www.mec.gov.br).

A solicitação se dá por meio da “apresentação da demanda pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, no Plano de Ações Articuladas – PAR” (www.mec.gov.br).

Atividade de sistematização

Em sala de aula, a turma será, inicialmente, dividida em grupos. Para cada grupo será sorteado um dos textos com um Caso de Ensino descritos a seguir, com



características (idade, sexo, potencialidades, dificuldades, etc.) de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.

Em seguida, cada grupo assistirá ao vídeo: Chapeuzinho Vermelho – Contação de histórias por Levy Carol, disponível em: <https://youtu.be/mt2Z6oh4rOI?si=FqN-C5jVmf6nGJxpO> Acesso em 09/3/2024.

Após assistir ao vídeo e de posse do Caso de Ensino, deverá elencar elementos que favorecem e interferem na aprendizagem do aluno no contexto apresentado. Para cada um, aponte soluções baseadas nos princípios do Desenho Universal.

Uma cópia escrita do trabalho deverá ser entregue ao (à) formador (a).

Caso 1 – Carla, uma aluna de 7 anos, ficou cega há pouco tempo. Está aprendendo Braille e o uso do bastão para locomover-se. Adora ler e ouvir música; tem muitos amigos e adora brincar com eles. Na escola, sempre foi uma boa aluna, mas agora a professora está preocupada: Carla continuará a aprender como antes? O que fazer para auxiliá-la? Na situação de sala de aula apresentada no vídeo, como a professora pode mediar a participação e interação de Carla?



Caso 2 – Tertúlio tem 8 anos e é um menino muito alegre. Ele é surdo desde o nascimento e sabe LIBRAS. Seus amigos comunicam-se com ele, pois aprenderam LIBRAS. Mas, na escola, seus colegas e a professora não sabem LIBRAS. A professora diz que Tertúlio tem dificuldades de aprendizagem. Acha, inclusive, que ele também tem deficiência intelectual. Ele, segundo ela, é agressivo, não participa do que é proposto, quer se isolar; quando pode, foge da sala de aula. Na situação de sala de aula apresentada no vídeo, como a professora pode mediar a participação e a interação do menino?

Caso 3 – Pedro tem 10 anos. É um menino tranquilo. Foi diagnosticado como autista aos 3. Não fala e tem limitada compreensão da comunicação verbal. Utiliza alguns gestos para se comunicar, mas é pouco compreendido pela professora e colegas de sala. Compreende a fala quando é associada a gestos ou figuras. É atento nas aulas de música, mas disperso nas demais disciplinas. Permanece pouco tempo na carteira. Sua hipersensibilidade sensorial faz com que tenha dificuldades em pegar no lápis ou sentar-se muito próximo de outros alunos. Não tolera determinados ruídos, como o do ventilador de teto ou de pessoas falando simultaneamente. Como incluir esse aluno nas rotinas de sala? De que forma sua participação pode ser efetivada na situação ilustrada no vídeo? Como a Tecnologia Assistiva pode auxiliar?



Caso 4 – Juliana tem 8 anos. É alegre e comunicativa. Tem paralisia cerebral, o que prejudica a sua fala. Fica, por vezes, frustrada por não ser compreendida pelas colegas da turma. Sua mobilidade é reduzida. Não tem o movimento das pernas ou braços, passando a maior parte do tempo em sua cadeira de rodas. De que forma os recursos da Tecnologia Assistiva poderiam facilitar a aprendizagem e participação de Juliana na atividade apresentada no vídeo?

Referências

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: Centro Especializado em Desenvolvimento infantil, 2008.

BEUKELMAN, D.; MIRENDA, P. **Augmentation and alternative communication: Management of severe communication disorders in children and adults**. Baltimore: Paul H. Brookes, 1998.

BRASIL. **Portal de ajudas técnicas para educação**: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa. [2. ed.] / Eduardo José Manzini, Débora Deliberato. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto-Lei n. 3.298, de 22 de dezembro de 1999**.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto-Lei n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004**.

BRASIL, Casa Civil. **Decreto-Lei nº 6.215, de 26 de setembro de 2007**.

BRASIL, Casa Civil. **Decreto-Lei nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 10.098, de 19 de setembro de 2000**.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto de Produção do Livro Acessível para alunos com Deficiência Visual**. Brasília, 2009.



CARLETTO, Ana Cláudia; CAMBIAGHI, Silvana. **Desenho Universal**: um conceito para todos. Disponível em: <http://www.maragabrilli.com.br/desenho-universal.html>. Acesso em: mar. 2024.

CAST. **Universal Design for learning**: making teaching materials accessible. Disponível em: <http://www.cast.org>. Acesso em: mar. 2024.

COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília, 2007. Ata da Reunião VII. Disponível em: http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata_VII_Reunião_do_Comite_de_Ajudas_Técnicas.doc. Acesso em: mar. 2024.

COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN. **Universal Design for learning**: a guide for teachers and education professionals. Arlington: Pearson, 2005.

MAUCH, C.; KRANZ, C. Os jogos na Educação Inclusiva. *In*: MAUCH (org.). **Educação Inclusiva**: algumas reflexões. Natal, EDUFRRN, 2008, p. 93-99.

PELOSI, M. **Software comunique – software de comunicação**. Disponível em: <http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie98/240.html>. Acesso em: fev. 2011.

NUNES, L.; NUNES SOBRINHO, F. Acessibilidade. *In*: BAPTISTA, C.; CAIADO, K.; JESUS, D. (org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

OLANSKY, M.; BONVILLIAN, J. The role of iconicity in early sign language acquisition. **Journal of Speech and Hearing Disorders**, 49, p. 287-292, 1984.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

ROSE, D.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age**: universal design for learning. Alexandria, VA: ASCD, 2002.

WALTER, C. C. F. **Avaliação de um programa de Comunicação Alternativa e Ampliada para mães de adolescentes com autismo**. 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Departamento de Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.



MÓDULO DIDÁTICO 6

INTRODUÇÃO À AUDIODESCRIÇÃO

THIAGO DE LIMA TORREÃO CEREJEIRA
KATYUSCIA MARIA DA SILVA

Unidades de aprendizagem:

1. Breve histórico, conceitos, marcos legais e diretrizes gerais sobre audiodescrição
2. Como se faz audiodescrição?
3. Audiodescrição de imagens estáticas
4. Audiodescrição de cards e materiais de divulgação em redes sociais
5. Audiodescrição de imagens dinâmicas
6. Audiodescrição de eventos presenciais e virtuais



CONCEITOS E DIRETRIZES GERAIS SOBRE AUDIODESCRIÇÃO

Todo mundo utiliza o olhar do outro só que em outros planos, sem se dar conta sempre. E como não se pode nunca ver com os próprios olhos, somos todos um pouco cegos. (EVGEN BAVCAR)

Um breve panorama sobre a audiodescrição

De acordo com o Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022, cerca de 18,6 milhões de pessoas têm algum tipo de deficiência no Brasil, seja ela auditiva, intelectual, visual, física ou múltipla. Esse número equivale a 8,9% da população. Quando se trata especificamente da deficiência visual, o Censo 2022 aponta que no Brasil esse quantitativo chega em torno de 6,5 milhões de pessoas.

Segundo Silva (2014), deficiência visual é o comprometimento parcial ou total da função visual, congênita ou adquirida. Conforme o nível de acuidade visual, a deficiência visual pode variar, o que determina dois grupos, o das pessoas cegas ou com baixa visão, também conhecida como visão subnormal. Ressalta-se que a partir



de 2021, com a Lei n.º 14.126, também a visão monocular é classificada como deficiência sensorial, do tipo visual, para efeitos legais.

Considerando assim o número relevante dessa população de pessoas com deficiência visual, entende-se serem necessárias políticas culturais e de acessibilidade que fomentem ações relativas a produtos e bens acessíveis que garantam a esse público o direito à informação e assegurem o exercício pleno da cidadania, evidenciando desse modo práticas acessíveis que instiguem à recusa da neutralidade e da (in)visibilidade destas pessoas (Magalhães; Ruiz, 2011).

Nesse contexto, é importante recordar o avanço que o Brasil teve ao ratificar a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre as Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, em 2008. Esse documento obteve equivalência de emenda constitucional, valorizando, assim, o esforço da sociedade civil e do governo pela inclusão, e também posteriormente com a prerrogativa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Para trazer maior compreensão sobre a acessibilidade, é importante verificar o artigo 2º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada (Resende; Vital, 2008), o qual dialoga diretamente com a produção audiovisual acessível, apresentando o que é abarcado pelo conceito de comunicação: “Comunicação abrange as línguas, a visualização de textos, o Braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis”.



A partir de tal pressuposto, uma das alternativas comunicacionais acessíveis seria a da audiodescrição (AD). O recurso da audiodescrição vem para facilitar o acesso a conteúdos audiovisuais (filmes, teatro, palestras e eventos) ou imagens estáticas (fotografias, gráficos, planilhas, obras de arte, ilustrações, pinturas), essencialmente para as pessoas com deficiência visual.

As definições de audiodescrição são inúmeras. Abaixo, são apresentados alguns conceitos de audiodescrição segundo pesquisadores e audiodescritores brasileiros. Perceba-se que, apesar de as visões apresentarem uma base comum, trazem elementos suplementares:

Audiodescrição é uma atividade de mediação linguística, uma modalidade de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar. Além das pessoas com deficiência visual, a audiodescrição amplia também o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos e disléxicos (Motta; Romeu Filho, 2010, p.11).

A audiodescrição consiste na transformação de imagens em palavras para que informações-chave transmitidas visualmente não passem despercebidas e possam também ser acessadas por pessoas cegas ou com baixa visão. O recurso, cujo objetivo é tornar os mais variados tipos de materiais audiovisuais (peças de teatro, filmes, programas de TV, espetáculos de dança, etc.) acessíveis a pessoas não-videntes, conta com pouco mais de trinta anos de existência (Franco; Silva, 2010, p. 23).

A AD é uma modalidade de tradução audiovisual definida como a técnica utilizada para tornar o teatro,



o cinema e a TV acessíveis para pessoas com deficiência visual. Trata-se de uma narração adicional que descreve a ação, a linguagem corporal, as expressões faciais, os cenários e os figurinos. A tradução é colocada entre os diálogos e não interfere nos efeitos musicais e sonoros. Seria a tradução das imagens, do enredo, do cenário e da ação (Araújo, 2010, p. 94).

A audiodescrição é um processo de orquestrar poeticamente as vocalizações, fazendo uso das escolhas lexicais e entonações mais adequadas, que consigam contemplar o sentido da imagem que está sendo construída dinamicamente, percebendo como se pode dizer o que está no roteiro escrito, porém dando a ideia, o tom de uma narrativa, de uma história que está sendo contada (Cerejeira; Alves, 2021, p. 175).

É importante perceber que, as várias definições acima sobre a audiodescrição apresentam conjecturas distintas, mas que convergem para o princípio elementar da audiodescrição que será o de, enquanto recurso de acessibilidade comunicacional e cultural, proporcionar o acesso aos conteúdos visuais e à informação.

Assim, a audiodescrição, no caso de alguns produtos como filmes e espetáculos, precisará ser inserida nos espaços entre os diálogos e nas pausas entre as informações sonoras, de forma que a informação audiodescrita se harmonize com os sons preexistentes na obra.

A audiodescrição pode ser entendida também como uma modalidade de tradução audiovisual intersemiótica, ou seja, ela traduz signos não-verbais (fundamentalmente imagens) em signos verbais para as pessoas com deficiência visual, o que lhe confere, conforme indicam Alves; Cerejeira (2021), um caráter transcriador.

Uma das questões fundamentais no entendimento da audiodescrição como tradução intersemiótica diz



respeito ao seu caráter transcriador uma vez que não é possível, em nenhuma modalidade de tradução, a reprodução do enunciado ou obra traduzida. Pela própria natureza das linguagens humanas estamos sempre em movimentos permanentes de tradução nas múltiplas interações semióticas com o outro e com o mundo (Alves; Cerejeira, 2021, p. 13).

Desse modo, levando em conta esse caráter transcriador da audiodescrição, a imagem que é capturada pelo olhar e traduzida em palavras, precisará articular formas de audiodescrever claras e objetivas, evitando fornecer interpretações, mas sim audiodescrevendo o que se vê. As inferências poderão assim ser construídas pelas pessoas usuárias do recurso a partir de suas experiências de fruição.

A audiodescrição pode ser utilizada de maneiras diferentes no dia a dia, a depender do contexto. No teatro, no cinema e na televisão, serão audiodescritos o cenário, efeitos de luz, os personagens, seus figurinos e as ações físicas. No museu, os quadros, as esculturas, vídeos e tudo o mais que fizer parte da exposição ou acervo.

Nas aulas, é importante que os educadores se preocupem em ter uma postura acessível, audiodescrevendo todos os elementos visuais que forem utilizados, desde slides, até filmes, mapas, dentre outros. Nos livros serão audiodescritas todas as ilustrações, infográficos, tabelas, fotografias e figuras. Nos cards e nas redes sociais serão audiodescritas todas as imagens presentes, informações de eventos, fotografias e logomarcas.

Já em palestras e eventos a pessoa responsável pela audiodescrição deverá ficar atenta a tudo, cabendo a ela situar a pessoa com deficiência visual no espaço, ao descrever a posição e os objetos do lugar, por exemplo. Quem faz a audiodescrição deverá também



especificar cada pessoa que for falar, além do material visual que for apresentado, tais como filmes, slides e fotos.

Marcos legais e breve histórico da audiodescrição

Conforme colocam Cerejeira *et al.* (2020), no podcast “Luz, câmera, audiodescrição: a acessibilidade no audiovisual”, a origem da audiodescrição tem relação com as práticas ancestrais de experiências de descrição de ocorrências, situações e cenários visuais por parte de parentes ou pessoas próximas a alguém com deficiência visual. Do ponto de vista de sua sistematização como processo tradutório, Franco e Silva (2010) assinalam que a audiodescrição surge nos Estados Unidos com a dissertação de mestrado de Gregory Frazier, defendida em 1975. Somente em 1981, a audiodescrição teve sua manifestação pública por meio de um espetáculo teatral, em Washington, o qual foi audiodescrito por Margaret e Cody Pfanstiehl. No Brasil, há registro de experiências de audiodescrição no cinema, a partir do final dos anos de 1990, realizadas por Bell Machado, e posteriormente por Livia Motta, em São Paulo, cujas primeiras experiências se dão no início dos anos 2000.

Do ponto de vista dos marcos legais, o Brasil possui uma legislação muito avançada no que concerne à acessibilidade, muito embora as políticas públicas de implementação ainda sejam muito tímidas ou estejam sendo suprimidas.

De todo modo é crucial destacar a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, sancionada em 06 de julho de 2015, sob número 13.146 (Brasil, 2015), como anteparo legal basilar que



pode subsidiar as áreas de cultura e de arte no que concerne a fundamentação legal para projetos culturais acessíveis.

No âmbito do itinerário que trata do histórico e evolução da audiodescrição no Brasil e no mundo, poderão ser consultados alguns estudos que se aprofundam nesse panorama (Araújo; Aderaldo, 2013; Aderaldo *et al.*, 2016; Carpes, 2016; Mayer; Pinto, 2017).

Público-alvo da audiodescrição

Uma pergunta inicial ao falarmos de audiodescrição é: “Será que esse recurso atende apenas às pessoas com deficiência visual?”. A resposta é não. De fato, a audiodescrição tem ampliado cada vez mais seu público-alvo.

É importante frisar que a audiodescrição tem como público-alvo principal as pessoas com deficiência visual, sejam elas cegas ou com baixa visão. Entretanto, pesquisas têm apontado que outros grupos podem se beneficiar dela, justamente porque a audiodescrição vai direcionar a atenção dessas pessoas para o que, naquele momento, é o aspecto mais relevante da imagem. Assim, ela amplia o entendimento de determinados grupos que inicialmente não eram considerados como usuários da audiodescrição, por exemplo...

- » Pessoas com deficiência intelectual;
- » Pessoas idosas;
- » Pessoas com dislexia;
- » Pessoas com transtorno do Espectro Autista (TEA);
- » Pessoas com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH);



- » Pessoas sem deficiência, que podem ampliar o senso de observação e o entendimento de espetáculos e produtos audiovisuais.

Segundo apontam Nascimento; Cerejeira; Alves (2020), além desses grupos, a audiodescrição também pode servir para pessoas que não podem dirigir sua atenção à obra. Como, por exemplo: eu sou vidente, ou seja, eu enxergo, mas estou lavando louça na cozinha enquanto escuto a televisão que está lá na sala. Como eu não vou ter acesso às imagens, mas somente ao som, a audiodescrição pode me ajudar na compreensão daquilo que está sendo exibido.

A audiodescrição pode ser usada em uma infinidade de produtos ou eventos que se utilizem de imagens, sejam elas estáticas ou dinâmicas (em movimento). Aqui no Brasil, temos registros do uso da audiodescrição em filmes, musicais, espetáculos de dança, de circo, shows, desfiles de moda, exposições em museus, congressos, jogos de futebol, dentre outros.

Algumas pessoas têm contratado o serviço para eventos mais familiares, como casamentos, batizados e até mesmo partos. Na área educacional, os usos também são extensos. Livros, videoaulas, contação de histórias e aulas de campo também podem fazer uso do recurso.

E para usos tão distintos, existem também diferentes tipos de audiodescrição. São três tipos. O primeiro deles é a **audiodescrição pré-gravada**, que é o caso do cinema. Como o filme já está pré-gravado, a audiodescrição é inserida entre os diálogos e mixada ao áudio original.

Já a **audiodescrição simultânea**, geralmente feita por audiodescritores com bastante experiência, é realizada ao vivo durante eventos em que não é possível a elaboração com antecedência de um roteiro. Um dos exemplos seriam as partidas de futebol. Embora



esse tipo de audiodescrição seja pautado sobretudo no improviso, é imprescindível que o audiodescritor narrador conheça sobre o gênero que ele vai audiodescrever para que ele possa fazer as melhores escolhas de palavras.

O último tipo é a **audiodescrição ao vivo** (roteirizada) que é justamente aquela utilizada para espetáculos e eventos. Nesse caso, os audiodescritores elaboram previamente um roteiro escrito baseado nos estudos sobre a obra, nos ensaios e, em alguns casos, em uma gravação de vídeo.

Embora o roteiro seja escrito antes do evento é preciso que a narração seja feita ao vivo, no aqui e agora, porque sabemos que nas artes da cena há sempre um grau de improvisação, mesmo que ele seja mínimo (Nascimento; Cerejeira; Alves, 2020). Nunca uma apresentação será exatamente igual a outra. Além disso, em uma encenação ao vivo, muitos imprevistos podem acontecer e eles devem ser contemplados na audiodescrição.

Os profissionais da audiodescrição

À medida que avançamos e conhecemos mais sobre o recurso da audiodescrição, passamos a nos perguntar se qualquer pessoa pode fazer audiodescrição. A questão é delicada e merece uma atenção especial, pois a audiodescrição enquanto campo de atuação profissional exige profissionais qualificados, com formação e experiência na área.

No que se refere ao processo produtivo, é preciso pensar que é algo que será realizado em conjunto, por uma equipe, isso porque, a depender do tipo de audiodescrição, seja para teatro, audiovisual, dentre outras áreas, mais ou menos pessoas estarão envolvidas.



O primeiro profissional a destacar é o consultor, ou audiodescritor consultor, que compreenderia aí, então, uma pessoa com deficiência visual, com formação e experiência na área de audiodescrição, que esteja ciente do objetivo e finalidade desse recurso de acessibilidade comunicacional e que, sobretudo, estará na equipe com uma responsabilidade grande, que é a de representar o público essencial ou prioritário da audiodescrição, que são as pessoas com deficiência visual.

Os outros dois profissionais envolvidos diretamente seriam o audiodescritor roteirista e o audiodescritor narrador. No caso do roteirista, caberá a incumbência de traçar um esboço do roteiro da audiodescrição do espetáculo, levando em consideração os intervalos existentes em que poderá ser inserida a audiodescrição, evitando assim o mínimo possível de sobreposições nas falas dos atores. Já o narrador será o profissional que dará voz e vida ao roteiro, encontrando para isso as entonações e ritmos mais adequados à poética que se delineia nas visualidades.

Em eventos e em gravações de produtos audiovisuais, também fazem parte do trabalho da audiodescrição os profissionais de áudio e de vídeo, responsáveis pela edição e pela constituição de um bom áudio, livre de ruídos e bem equalizado, para que se possa compreender sem dificuldades o conteúdo audiodescrito.

Um aspecto importante a destacar é que, sempre que possível, esses profissionais possam, conforme defende Cerejeira (2022), acompanhar de forma sinérgica todo o processo de construção da audiodescrição juntos, afim de irem se apropriando com precisão das nuances da obra em questão e, desse modo, encontrando coletivamente as soluções mais adequadas para contemplar os contextos visuais.



Essa conjunção de olhares, do roteirista, do consultor e do narrador, pode ser muito oportuna e fértil e evita, muitas vezes, processos de retrabalho e reconstrução de determinados aspectos que envolvem o itinerário.

Obviamente que tudo poderá ser viabilizado e analisado de acordo com as possibilidades, e é claro que outros profissionais de caráter técnico poderão estar envolvidos, mas destaque-se a importância crucial desses três profissionais para a produção da audiodescrição. E certamente isso implicará em um processo de imersão, aprofundamento da obra, exigindo o acompanhamento de alguns ensaios e reuniões com a equipe de produção para que, no fim, tudo saia da forma mais adequada possível.

A contribuição da audiodescrição nos contextos educacionais

Como seria a implementação da audiodescrição em contextos educacionais? Vamos então tentar refletir como a audiodescrição poderá contribuir para a efetiva instauração da acessibilidade no contexto educacional e de que forma isso pode ser articulado na prática, ou seja, como os educadores poderão de fato incorporar esse recurso de acessibilidade comunicacional à prática cotidiana e assim contribuir para a adequada abordagem de conteúdos imagéticos no processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência visual.

Pensar a prática pedagógica nesse sentido solicita dos educadores uma atenta reformulação de paradigmas, considerando que se faz crucial a ressignificação das metodologias utilizadas e a inserção de novos parâmetros de conduta no contexto escolar.



Estabelecida tal prerrogativa, entende-se que este será um processo no qual os educadores precisarão, segundo esclarece Larrosa (2003), tomar a iniciativa, predeterminando o campo de possibilidades e assumindo novos padrões que culminarão com uma prática pedagógica mais acessível.

A ação pedagógica depende de como nossos saberes determinam o possível e de como nossas práticas produzem o real. Assim, a educação não seria outra coisa senão a realização do possível [...]. A educação moderna é a tarefa do homem que faz, que projeta, que intervém, que toma a iniciativa, que encontra seu destino na fabricação de um produto, na realização de uma obra. Desse ponto de vista, a eficácia das ações educativas está determinada pelo seu poder de fazer passar do possível ao real. E a reflexão pedagógica se faz em termos de meios, de fins e de processos (Larrosa, 2003, p. 193).

A possibilidade de fazer do teórico uma prática do cotidiano, conforme deixa implícito Larrosa (2003), aplica-se consubstancialmente ao campo da audiodescrição, visto que este recurso de acessibilidade comunicacional poderá estar presente nas intervenções promovidas pelos educadores, dentro ou fora da sala de aula.

A audiodescrição poderá assim se incorporar à prática pedagógica de forma instrumental, conforme esclarece Mianes (2017), já que não será exigido dos educadores que estes sejam audiodescritores profissionais, mas disseminadores de práticas acessíveis que contemplem a maior parte das pessoas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem. Para isto, conforme indicam Cerejeira e Alves (2023), os educadores precisam adotar uma postura acessível, no intuito de incorporar a audiodescrição à prática pedagógica.



Desse modo, ao pensar no exercício cotidiano de audiodescrever as imagens dos materiais didáticos, slides, filmes, vídeos, características físicas e pessoais, das espacialidades e do dinamismo que está incorporado a todos esses referenciais imagéticos, os educadores estarão contribuindo com uma prática pedagógica acessível e estimulando o princípio basilar da alteridade, da diversidade, que delinearão perspectivas dialógicas realmente consolidadas e efetivas (Cerejeira; Alves, 2023, p. 70).

Considerando a gama de conteúdos imagéticos que fazem parte do cotidiano escolar, estimular os educadores a repensar sua prática pedagógica, no sentido de contemplar as pessoas com deficiência visual por meio da audiodescrição será uma iniciativa que poderá trazer muitos benefícios, visto que se estará propiciando o acesso e a interação dessas pessoas com estas visualidades.

Desse modo, conforme propõe Cerejeira (2022), a prática de audiodescrever as visualidades se configurará, assim, como um exercício diário dos educadores, com vistas a fazer valer os princípios da acessibilidade no contexto educacional, pensando sempre na possibilidade do acesso, da experiência estética que será deflagrada pelas pessoas com deficiência visual a partir da conexão e da interlocução com as imagens.



COMO SE FAZ AUDIODESCRIÇÃO?

Não se pode criar experiência. É preciso passar por ela. (ALBERT CAMUS)

Por onde começar?

Agora que já conhecemos um pouco sobre os conceitos gerais e marcos legais da audiodescrição, aspectos que foram discutidos na Unidade 1, iremos começar a entender como, de fato, se faz esse recurso de acessibilidade comunicacional, na prática.

O primeiro passo a considerar ao se pensar em audiodescrição será identificar o que se quer audiodescrever. Será um filme, uma fotografia, um evento, uma pessoa? Seja qual for o conteúdo visual, a audiodescrição precisará dialogar com a estética do material, da imagem, pois para cada caso poderão se aplicar técnicas diferenciadas.

Vale lembrar que, na perspectiva das equipes profissionais da audiodescrição, ao se fazê-la é preciso contemplar algumas etapas: roteiro, consultoria, narração, revisão, ensaios, mixagem, edição (Nascimento; Cerejeira; Alves, 2020). Essas etapas, contudo,



dependerão do produto ou serviço e para cada um deles, obviamente, poderão se aplicar diferentes estratégias.

Iremos conversar um pouco sobre essa perspectiva profissional neste capítulo 2, mas também consideraremos, sobretudo, a perspectiva de uso da audiodescrição em contextos educacionais, visto que nesse panorama, a audiodescrição precisará estar incorporada à prática pedagógica, ou seja, conforme apontam Cerejeira; Alves (2023), como um procedimento natural e espontâneo, que precisa ser exercitado periodicamente e em situações diversas. Nesse sentido, apoiamo-nos ainda nos argumentos de algumas teorizações, como as de Silva (2019), em que defende-se

[...] a importância de os professores da sala de aula comum terem em sua formação conhecimentos acerca da audiodescrição. Contudo, há evidências de que, para além da formação, o agenciamento desse recurso de tecnologia assistiva na prática desses professores, como um procedimento pedagógico, demanda a mediação do outro, especificamente do professor que atua no AEE, um dos principais agenciadores da audiodescrição no contexto escolar, tendo em vista que o uso da tecnologia assistiva e a articulação com a sala de aula comum estão implicados em suas atribuições (Silva, 2019, p. 282-283).

Assim, a possibilidade desse agenciamento em contextos educacionais que pressuponha uma prática docente abrangente e diversificada (Alves, 2012), pode favorecer as diversas instâncias educacionais e contribuir para a disseminação das práticas acessíveis entre todas as pessoas envolvidas.

Por fim, ainda neste capítulo, teremos a oportunidade de já ir experimentando na prática como se faz a audiodescrição, exercício que contribuirá bastante para o aprofundamento que será dado



nos capítulos seguintes, onde conheceremos a perspectiva da audiodescrição aplicada às diversas possibilidades e linguagens.

Esboços iniciais da audiodescrição

Em linhas gerais, o ponto de partida para a audiodescrição acaba sendo o roteiro, porque nele serão colocados os primeiros registros e impressões do que se está vendo. Ao falarmos em roteiro, estamos considerando, por exemplo, a audiodescrição de um vídeo, uma fotografia, um card de divulgação de um evento, um gráfico, ou seja, qualquer produto ou elemento visual que precise ter sua audiodescrição feita, seja para ser inserida em forma de texto, seja para ser gravada e mixada ao produto.

Esse seria um panorama de roteiro muito próximo do que se pratica nas equipes de audiodescrição profissional, no qual, paralela e posteriormente, existiria uma consultoria, a revisão, os ensaios, testes, a gravação, dentre outras estratégias aplicáveis.

Mas, como seria então a audiodescrição no contexto educacional, agenciada por professores? Como tais realidades utilizariam ou adequariam as estratégias de equipes profissionais de audiodescrição para sua prática cotidiana, já que estas intervenções estariam acontecendo ao vivo, no aqui e agora da prática pedagógica?

Bom, a primeira coisa a se ter em mente é que enquanto educadores precisaremos ter uma postura acessível, “[...] como forma de provocar o olhar sobre a importância da acessibilidade [...]” (Barreto; Cerejeira; Alves, 2021), e de pensar que os conteúdos apresentados e, nesse caso, principalmente os que utilizam a linguagem visual, precisarão estar também acessíveis a fim de contemplar as pessoas com deficiência visual e públicos afins.



Isto significa dizer que, por exemplo, ao trazer um material que contenha uma ou mais imagens, eu precisarei fazer minimamente a audiodescrição delas para que essas pessoas possam ter acesso ao que elas estão informando visualmente.

Estamos falando, por conseguinte, de uma premissa básica que é o direito à informação, direito que assegura o exercício pleno da cidadania, a promoção da equidade e da equiparação de oportunidades. Esse conjunto de prerrogativas, conforme aponta Cerejeira (2020), “[...] contribui para a sociedade e reverbera nos participantes do processo, possibilitando mudanças significativas no seu conhecimento e na formação de seu senso crítico, estético e comportamental” (Cerejeira (2020, p. 233), aspecto que é fundamental para o ato educativo e os processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, enquanto educadores, professores e tutores, precisamos pensar na garantia desse direito e na articulação de práticas que, segundo indica Freire (2011), se deem por meio da dialogicidade, das ações que se pautem no desafio de comunicar e que, sobretudo, considerando o propósito aqui defendido, da audiodescrição como prática cotidiana, disseminem as práticas acessíveis que articulem e expandam a comunicação.

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico (Freire, 2011, p. 26).

Considerando assim a premissa do aqui e agora, praticamente tudo pode ser audiodescrito. Desde o entorno do espaço educacional (salas de aula, biblioteca, pátio, áreas externas), os objetos



e elementos que integram tais espacialidades (paredes, mesas, cadeiras, iluminação, cores, formas), e claro, as pessoas que nelas transitam, além obviamente, dos conteúdos a serem explorados.

Resumindo, estamos constantemente cercados de imagens e, a todo instante, elas estão querendo comunicar algo, por isso é tão importante adotar uma postura acessível que estimule as pessoas a fazer, como alerta Motta (2016), essa leitura de mundo, tão imprescindível para as interações sociais. E nesse sentido, a escola, a educação, terão um papel primordial.

A diversidade obriga escolas e professores a repensar a dinâmica de sala de aula, a introduzir novas ferramentas que possam colaborar para o sucesso de tarefas, dentre elas a tarefa de promover o acesso a esse universo repleto de imagens para todos os alunos, incluindo alunos com deficiência visual, alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos que não conseguem compreender aquilo que leem, para despertar a curiosidade e ampliar sua visão de mundo. Aprender a ler imagens pode colaborar para a formação de alunos mais críticos, mais capazes de compreender os aspectos culturais, históricos e sociais contidos nas informações visuais. Aprender a ler imagens terá um impacto na leitura do próprio texto (Motta, 2016, p. 16).

Começamos então pelas pessoas e, no caso, a audiodescrição das características físicas, que objetiva a apresentação dos aspectos pessoais e do vestuário e, se for o caso, do ambiente. Considera, portanto, a instantaneidade, ou seja, é feita ao vivo, no ato da fala e, preferencialmente, quando a fala se inicia. Deve ser constantemente recuperada ou reforçada, mesmo que haja uma convivência cotidiana, principalmente no que tange aos aspectos de caráter mais transitório, como roupas, acessórios, maquiagem, corte de cabelo.



Se há uma convivência diária, por exemplo, com a mesma turma, talvez não seja necessário repetir todos os dias que se é uma mulher preta com rosto redondo, olhos pequenos, pois essas já são características imutáveis. Pode-se fazer, nos primeiros encontros, a audiodescrição completa e, posteriormente, nos demais encontros, apenas pontuar, por exemplo, as roupas, acessórios, o modo como se está usando o cabelo naquele dia, pois estas sim, são características variáveis. Só lembrando que, caso o grupo receba novas pessoas, retoma-se, por algum tempo, a ideia da audiodescrição completa e assim sucessivamente.

E é muito interessante também que se estabeleça uma lógica, para o caso da audiodescrição das características físicas, que seria justamente uma sequência a ser audiodescrita. Vejamos o exemplo abaixo, extraído da rede social do autor Thiago Cerejeira.

Figura 1 - Audiodescrição de Thiago Cerejeira em rede social



Fonte: Instagram de @thiagocerejeira, 2020.



Audiodescrição: a fotografia colorida de perfil tem fundo desfocado. Sou um homem branco, de cabelos curtos castanhos lisos com topete, rosto redondo, sobrancelhas grossas na mesma cor dos cabelos, olhos castanhos, nariz pequeno, lábios medianos e rosados, cavanhaque com alguns fios brancos. Uso óculos redondos de armação prateada e camisa polo preta com estampa risca de giz (Fim da audiodescrição).

Observem que a primeira informação oferecida é do que se trata, “a fotografia colorida de perfil”, já que foi feita em uma rede social. No caso da audiodescrição ao vivo, essa informação inicial seria obviamente suprimida e já se seguiria direto para as informações essenciais.

A narrativa se dá em 1ª pessoa, no caso da audiodescrição ao vivo (ou considerando alguns casos nas redes sociais), mas pode acontecer de ser na 3ª pessoa, caso seja feita por outrem. A observação do exemplo da Figura 1 permite então observar que a sequência traz a seguinte hierarquia, considerando um mapeamento do olhar que se dá de cima para baixo.

Quadro 1 - Mapeamento da audiodescrição da Figura 1

ITEM	DETALHAMENTO	EXEMPLO
Gênero e etnia	Gênero com o qual se identifica, cor da pele (importante saber a autodeclaração)	“um homem branco”
Cabelos	Cor, tamanho e tipo	“de cabelos curtos castanhos lisos com topete”
Formato do rosto	Ângulo, formas,	“rosto redondo”



Sobrancelhas	Tipo, cor	"sobrancelhas grossas na mesma cor dos cabelos"
Olhos	Formato, cor	"olhos castanhos"
Nariz	Formato, tamanho	"nariz pequeno"
Boca	Tamanho, cor, traços marcantes	"lábios medianos e rosados, cavanhaque com alguns fios brancos"
Acessórios	Tipos, formas, cores	"óculos redondo de armação prateada"
Roupas	Tipos, cores, formas	"camisa polo preta com estampa risca de giz"
Plano de fundo	O que mais se destaca	"fundo desfocado"

Uma observação peculiar é, quando se for fazer a audiodescrição de outra pessoa, ter sempre o cuidado de solicitar a autodeclaração da mesma, pois esse princípio assegura o lugar de fala e de representatividade que precisa ser privilegiado.

Claro que a pessoa que fará a audiodescrição precisará ter a atenção de observar e filtrar o que será autodeclarado, a fim de manter uma escolha lexical adequada aos parâmetros da audiodescrição.

É importante observar que as diretrizes de hierarquia indicadas acima são sugeridas para se propor uma sequência lógica que ajuda na formação da imagem mental das pessoas com deficiência visual. Contudo, por ter um caráter muito pessoal e intuitivo, muitas vezes não estarão contidos todos os traços físicos em sua totalidade. A ideia é que se possa oferecer o mínimo de informações essenciais para que se tenha uma ideia geral do perfil da pessoa.



Em relação à questão da imagem mental, explicamos que ela seria a forma como a pessoa com deficiência visual construiria a imagem, a partir da audiodescrição. Associamos essa ideia às teorizações de Sacks (2010), que disserta acerca da plasticidade cerebral nas pessoas com deficiência visual, e ao próprio conceito de imaginação poética, amplamente difundido por Bachelard (2008).

Essa imaginação poética - que aqui poderíamos designar como a capacidade criativa de formar uma imagem mental, a partir da própria percepção - será assim decisiva para a simbiose com a audiodescrição, bem como com outros conceitos que serão mobilizados no ínterim do processo criativo à medida que acionará a própria atividade linguística (Cerejeira; Alves, 2021, p. 230).

Cabe salientar que, para que a formação da imagem mental possa se delinear com maior precisão e fidelidade ao contexto visual, a audiodescrição, e consequentemente sua estruturação, desempenhará um papel decisivo, ou seja, precisa contribuir para que a formação da imagem mental, de fato, ocorra sem prejuízos.

Agora, pensando nesses quesitos, que tal colocar em prática sua audiodescrição?

A audiodescrição das características físicas ou pessoais é sempre um bom exercício para iniciarmos os experimentos com a audiodescrição, pois ela oferece uma perspectiva que temos bastante propriedade para trabalhar, que é a de nós mesmos. A partir dela podemos expandir e ampliar nosso olhar para características nossas que, muitas vezes, sequer chegamos a parar para analisar.

Além disso, começa por instaurar em nossa percepção essas ideias primárias de mapeamento do olhar, estruturação de um roteiro mental, organização das ideias e palavras, análise do



conjunto lexical, ou seja, quesitos fundamentais para se trabalhar com a audiodescrição em outras perspectivas.



AUDIODESCRIÇÃO DE IMAGENS ESTÁTICAS

Ver é sempre mais do que se vê.
(MAURICE MERLEAU-PONTY)

Analizando a estrutura da audiodescrição

Na unidade anterior, começamos a entender como, de fato, se faz audiodescrição. A partir do exemplo da audiodescrição das características pessoais, começamos a pensar na ideia de estruturar um roteiro prévio, pois é a partir dele, ou seja, da colocação dessas ideias no papel, que a audiodescrição, seja a que será gravada ou feita ao vivo, começa a ganhar forma.

Nesta Unidade 3 iremos começar pelo contexto das imagens estáticas, que seriam as imagens contidas em materiais impressos ou digitais, mídias virtuais ou similares. Estamos falando, portanto, de fotografias, ilustrações, figuras, gráficos, dentre outros exemplos de uma gama extremamente diversa que estarão presentes em nosso cotidiano de sala de aula.

A ideia é que possamos ir experimentando desde as imagens mais simples até as mais elaboradas. À medida que vamos



efetivando esse exercício de análise e observação, adquirimos cada vez mais experiência para as situações que se darão tanto na perspectiva de sala de aula ou do atendimento educacional especializado.

Tentemos, então, começar por observar uma imagem bem simples para que possamos ter a noção do roteiro que se estrutura a partir de um primeiro olhar sobre a figura.

Figura 2 - Logomarca da audiodescrição



Fonte: acervo pessoal Thiago Cerejeira, 2021.

Audiodescrição: logomarca da audiodescrição, na cor preta. É composta pelas letras “A” e “D” maiúsculas, seguidas, à direita, por duas linhas curvas que remetem às ondas sonoras (Fim da audiodescrição).

A análise da Figura 2 traz uma audiodescrição bem sucinta e interessante para a observação de componentes estruturais do roteiro.

A primeira informação que surge é, portanto, acerca do que se trata a imagem, ou seja, o que é, no caso, “Logomarca da



audiodescrição, na cor preta”. Então, demarquemos esse princípio na memória, como 1ª palavra de ordem, sempre que formos pensar em audiodescrição.

O que é?

Poderia ser uma fotografia, uma charge, uma ilustração, uma captura de tela, um gráfico, dentre tantas outras possibilidades. No caso, é uma logomarca. E por que se precisa dizer isto? Porque já oferecemos, de antemão, uma visão geral do que iremos tratar, ou seja, do elemento principal que, no caso da Figura 2, é a logomarca da audiodescrição.

Observe ainda que, por se tratar de uma imagem, em termos bem simples, anunciou-se também, logo de início, a cor da logomarca, “preta”, por entender-se que é uma característica marcante e, também, pelo fato de que só essa cor se faz presente na composição da mesma.

Isto foi possível para este exemplo, que é monocromático, mas para outros casos, em que haverá mais de uma cor, talvez não consigamos utilizar a mesma estratégia.

Em audiodescrição, um princípio recorrente será o do “tudo dependerá”, dependerá de cada caso, cada situação a ser analisada e, nesse sentido, o que deve sempre ser priorizado é o bom senso, a fluidez, a leveza e a harmonia com que estas informações serão trazidas.

Desse modo, o “o que é?” será a pergunta crucial que vocês irão se fazer e também responder, acerca do que veem, do que se trata em linhas gerais a imagem ou conteúdo visual.

Anunciado isto, é que se segue, então, para o delineamento dos detalhes, ou seja, como esta imagem está composta, organizada,



distribuída. Percebam que aqui já começará a aparecer uma série de elementos que precisarão ser anotados (daí a importância do roteiro), para que, em seguida, após analisados, esses elementos possam ser organizados. Desse modo, nossa segunda palavra de ordem será:

Como?

Então, no caso da Figura 2, o “como” refere-se ao modo como a logomarca é formada, estruturada, que está explícito logo a seguir à informação inicial: “É composta pelas letras “A” e “D” maiúsculas, seguidas, à direita, por duas linhas curvas que remetem às ondas sonoras”.

A análise dessa parte do “como”, que compreende um período mais extenso, também obedece, conforme discutimos na Figura 1, uma lógica ou mapeamento hierárquico da distribuição dos elementos. No caso da logomarca, partiu-se da esquerda para a direita, por acreditar que a imagem se formaria com maior integridade a partir desta ordenação.

Aprofundando ainda mais a análise dessa segunda parte, observem que a audiodescrição trabalhou com três divisões (algu-mas separadas por vírgulas) dentro do mesmo período.

A primeira refere-se às letras que compõem a logomarca, “É composta pelas letras “A” e “D” maiúsculas”, onde foi enfatizado essencialmente o aspecto da caixa alta.

Um detalhe importante aqui foi o de manter essa caixa alta das letras na própria audiodescrição, pois como será provavelmente apreciada com o uso do leitor de tela, recurso de Tecnologia Assistiva utilizado pela quase totalidade das pessoas com deficiência visual,



caso a pessoa usuária tenha alguma dúvida e queira conferir a grafia, encontrará a forma correta da escrita.

A segunda parte refere-se então às linhas curvas, “seguidas, à direita, por duas linhas curvas”, que inclusive abre margem para nosso debate, já que, aqui, poderiam ser utilizadas outras designações como “formas”, “parênteses”, dentre outras que costumamos ver utilizadas.

Optou-se, entretanto, por adotar tal escolha lexical, visto que na terceira parte, “que remetem às ondas sonoras”, utilizou-se um recurso muito empregado na audiodescrição, o da analogia, que muitas vezes promove uma inferência mais imediata para a pessoa usuária do recurso.

Temos, assim, no exemplo da Figura 2, uma proposição bem simplificada de roteiro para a audiodescrição que, acreditamos, contempla de forma satisfatória o conjunto visual proposto na imagem.

Em relação às palavras de ordem, “o que é”, “como”, apesar de serem as basais, outras podem ir sendo encadeadas à medida que se tem uma imagem com mais ou menos elementos visuais. Assim, outras questões podem ir sendo trazidas no intuito de explorar melhor os detalhes da imagem. O próprio “o que é”, em determinadas situações, pode trazer uma ideia de “quem”, mas tudo dependerá, como já dissemos, da análise e do olhar de quem audiodescreve.

Vejamos um outro exemplo para começar a pensar melhor a questão da estrutura de roteiro, desta vez, com uma imagem que apresenta maior número de elementos, cores e formas.



Figura 3 - Maçã sobre livros



Fonte: Ver com Palavras (2018).

Audiodescrição: fotografia colorida, em plano detalhe, de uma maçã vermelha e brilhante sobre uma pilha de três livros, um de cada tamanho e cor (Fim da audiodescrição).

O exemplo acima, da Figura 3, “Maçã sobre livros”, ilustra bem o que mencionamos, das palavras de ordem que auxiliam a quem irá preparar a audiodescrição. Observemos com atenção a análise das palavras de ordem na Figura 3.

O que é?

Fotografia colorida, em plano detalhe, de uma maçã vermelha e brilhante



Como?

Sobre uma pilha de três livros, um de cada tamanho e cor.

Percebam que, apesar de termos delimitado, o “o que é” e o “como”, quase se misturam na audiodescrição, formando um único período. Ficamos inclusive com a impressão de que a própria audiodescrição se aplicaria bem a uma legenda, de tão sintética, clara e objetiva.

Este é outro princípio fundamental, se a informação comunica da forma adequada e cumpre seu papel, não há a necessidade de tantos rodeios e subterfúgios para se dizer o que de fato importa.

O caráter prolixo deve ser evitado na audiodescrição porque pode torná-la cansativa e desviá-la de seu objetivo. Muitas vezes nem teremos tempo para tantos rodeios assim, principalmente no tocante às imagens dinâmicas, que estudaremos com maior aprofundamento no capítulo 5.

Para já, nos concentremos nessa etapa inicial de pensar a construção do roteiro, que será a viga mestra para a composição de qualquer audiodescrição. E estamos falando tanto do roteiro escrito quanto do roteiro mental, pois, conforme enfatizamos, a audiodescrição ora estará acontecendo ao vivo, no caso de vocês (professores), a maior parte do tempo na prática pedagógica, ora gravada, ora em redes sociais, nos materiais didáticos, dentre outros.

A fim de que coloquemos em prática tais aplicações, convidamos vocês agora a experimentarem a fazer a audiodescrição de outras imagens ou figuras. Pensem nas palavras de ordem que indicamos e comecem a esboçar suas impressões para, em seguida, organizá-las e dar a elas uma estrutura de audiodescrição. Quem quiser arriscar pode também experimentar gravar a narração com sua voz no gravador do smartphone. Vamos lá?



A proposta dessas experimentações contribuirá para as instâncias seguintes do processo de concepção da audiodescrição que serão ampliadas e discutidas à medida que avançarmos nos capítulos seguintes.

Nesse primeiro momento, o contato com a experimentação será fundamental para que vocês possam sentir o processo de feitura da audiodescrição na prática e, inclusive, já comecem a ensaiar a inserção desse recurso de acessibilidade comunicacional na sua prática cotidiana, pois conforme sugere Larrosa (2003), neste jogo de tensões o professor terá um papel primordial ao propor a mediação e a se propor experimentar, escutar o “inaudito” oferecendo essa tensão, a vontade, o desejo de explorar as capacidades, as potencialidades.



AUDIODESCRIÇÃO DE CARDS E MATERIAIS DE DIVULGAÇÃO EM REDES SOCIAIS

*O que põe o mundo em movimento é a
interação das diferenças, suas atrações
e repulsões [...]. (OCTAVIO PAZ)*

Agora que já temos algumas noções sobre a audiodescrição de imagens estáticas – figuras, fotografias, logomarcas – precisamos compreender como as mesmas serão utilizadas nas redes sociais, seja na abordagem interativa do uso cotidiano, seja nos materiais de divulgação de eventos, como os cards ou outras mídias institucionais.

E para iniciar nossa exploração nesses contextos a primeira coisa que teremos de considerar será o uso de outros recursos de Tecnologia Assistiva, no caso das pessoas com deficiência visual, como os leitores de tela, que são imprescindíveis para esse público, pois é por meio deles que se pode navegar na internet, interagir nas redes sociais e no ciberespaço.

Começaremos a compreender então a associação do uso do leitor de tela com a audiodescrição, já que os materiais que circulam no mundo virtual são diversos, fotos, vídeos, cards, figurinhas,



emojis, gifs, memes, dentre outros comumente disseminados nos contextos virtuais e, para cada um deles, é preciso utilizar as estratégias de audiodescrição adequadas, a fim de que a acessibilidade aos mesmos possa estar assegurada.

Paralela a essa perspectiva, será fundamental também entender outras questões que se aliam ao uso desses elementos nas redes sociais, como no caso das hashtags ou do próprio texto alternativo, este último que, inclusive, mais recentemente, vem sendo utilizado em uma escala considerável.

Esperamos que, ao final desta 4ª Unidade, você possa já ter noções preliminares de como aplicar esses conhecimentos em suas redes sociais, tendo sobretudo em mente a ideia de que essas redes de comunicação precisam estar acessíveis, visto que tais canais extrapolam os espaços educacionais, e configuram-se também como espaços de aprendizagem, conhecimento e interatividade.

No intuito de propor uma imersão mais intuitiva, traremos como estratégia didática a utilização de alguns exemplos, considerando as categorias mencionadas acima, enfatizando como cada uma delas é percebida pelos leitores de tela, e como a audiodescrição e o texto alternativo poderão se agregar a fim de propiciar o acesso aos elementos visuais das mesmas.

Leitor de tela e audiodescrição: a interação entre os recursos de tecnologia assistiva

Considera-se como Tecnologia Assistiva o conjunto de recursos e serviços que pode mediar o processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência. No contexto da pessoa com deficiência visual, podem-se citar, dentre os recursos mais utilizados, a audiodescrição e o leitor de tela.



Conforme aponta Galvão Filho (2012), a Tecnologia Assistiva surge, para a pessoa com deficiência, em muitos casos, como um privilegiado elemento catalisador e estimulador na construção de novos caminhos e possibilidades para o aprendizado e desenvolvimento, na medida em que se situa como instrumento mediador, disponibilizando recursos para ampliar as possibilidades de interação e de relacionamento em seu meio com ferramentas adequadas, proporcionadas pelas adaptações de acessibilidade disponíveis.

No Brasil, o conceito de Tecnologia Assistiva proposto pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), uma instância que estuda essa área do conhecimento no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR), coloca que:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (Brasil, 2007, s/p).

No contexto escolar brasileiro, os recursos de Tecnologia Assistiva ainda não se constituem como uma praxe recorrente e, muitos professores, segundo explica Cortelazzo (2012) atuam de forma solitária implementando de forma criativa e adaptada às práticas acessíveis que contemplam ou adaptam recursos de Tecnologia Assistiva, o que leva à necessidade de se repensarem as políticas públicas para reformular uma proposta de educação emancipadora, para familiarização, apropriação e uso da Tecnologia Assistiva, alicerçada em práticas acessíveis.

Todas estas nuances exigem, portanto, uma investigação sobre atividades e situações de aprendizagem que sejam significativas



e mobilizadoras, levando em conta a diversidade e as diferenças. Desta forma, dentro da realidade do aluno com deficiência visual, a implementação de recursos de Tecnologia Assistiva, como a audiodescrição e o leitor de tela no ambiente escolar, podem configurar-se como elementos de fundamental importância para sua interatividade e aprendizagem.

Gasparetto (2012) afirma, que os recursos de Tecnologia Assistiva proporcionam à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, por meio da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, competição, trabalho e inclusão com a família, amigos e sociedade. Destaca, entretanto, que é reconhecido que há ainda muitos obstáculos na utilização de recursos de Tecnologia Assistiva pelas pessoas com deficiência.

Nesta linha de raciocínio, os leitores de tela poderiam ter suas funcionalidades melhor aproveitadas em contextos educacionais e também para o uso cotidiano, como, por exemplo, na interação com as redes sociais, aspecto que já se evidencia, inclusive, em outras esferas, a exemplo de, conforme aponta Cerejeira (2020), “[...] pessoas com deficiência visual, [...] que já tecem estreita ligação e convívio com os meios digitais, face aos recursos de tecnologia assistiva que mediam suas interações com o computador, a exemplo dos leitores de tela [...]” (Cerejeira, 2020, p. 96).

Então, a partir dessas proposições, o que viria de fato a ser o leitor de tela?

É um software que utiliza o mecanismo de retorno sonoro, no qual a resposta sonora emitida pelo leitor de tela é produzida por uma voz sintética ou sintetizada, que imita a voz humana.



Existe, portanto, uma relação de sincronia entre o leitor de tela e a voz sintetizada, ou seja, para que o leitor funcione como esperado, existe a necessidade de ao menos uma voz sintetizada instalada no equipamento utilizado, seja um notebook, tablet ou smartphone.

A pessoa usuária desta tecnologia pode navegar por páginas da web, pelos ambientes da área de trabalho, bem como executar funcionalidades de acesso ao e-mail, pesquisas em sites de busca, acesso a redes sociais, além de poder executar tarefas-padrão como, por exemplo, elaborar documentos em aplicativos de edição de texto ou montagem de planilhas, entre outras atividades cotidianas ou de caráter educativo.

Existem atualmente diversos softwares leitores de tela, licenciados e gratuitos. A maioria dos equipamentos tecnológicos, inclusive, já conta com essas ferramentas em seus produtos. Dentre os de versão gratuita e sem fins lucrativos, destaca-se o NVDA, muito popular no Brasil. Em relação às vozes sintetizadas, existe uma variedade bem maior delas, inclusive em vários idiomas, gêneros e categorias (adultos e infantil). As versões polifônicas são mais próximas da voz humana e, por isto, são melhor recebidas e assimiladas pelos usuários em relação às que possuem uma tonalidade mais robótica.

É importante ressaltar, contudo, que os leitores de tela irão propiciar o acesso aos conteúdos textuais e editáveis contidos nessas ambiências virtuais ou digitais, ou seja, no que se refere às imagens, os leitores não conseguirão efetivar a descrição e, por isso, a inserção da audiodescrição será crucial.

Daí a necessidade de, enquanto educadores, termos esse entendimento, acerca de como a audiodescrição e o leitor de tela podem se complementar, no intuito de proporcionar às pessoas usuárias destes recursos, uma melhor experiência. E também de



compreender tais interfaces, para que a acessibilidade se faça valer da forma mais adequada.

Agora, que tal observar na prática como um dos leitores de tela mais utilizados, o NVDA, interage?

Exemplo com o leitor de tela NVDA

Agora que você já conferiu como funciona o leitor de tela, é importante saber que eles precisam ser instalados (no caso do NVDA, ou ativados, no caso do Windows ou dos smartphones). A partir disso é que será possível escolher a voz sintetizada que fará a mediação sonora pelas diversas ambiências virtuais ou digitais.

Lembrando que o leitor de tela não substitui a audiodescrição, ao contrário, ele precisará dela, pois não conseguirá acessar o conteúdo das imagens.

É preciso sempre ter isso em mente, pois um recurso estará de mãos dadas com o outro, no caso, leitor de tela e audiodescrição. E mais ainda, fora das ambiências virtuais/digitais, será preciso ainda a mediação específica, em muitos casos, de vocês enquanto professores, a fim de complementar ou elucidar pontos que os recursos de acessibilidade e Tecnologia Assistiva não alcancem.

Como audiodescrever as mídias nas redes sociais?

Agora iremos conhecer um pouco mais sobre as mídias mais recorrentes nas redes sociais e como a audiodescrição poderá ser feita, obviamente considerando a interface com os leitores de tela,



já que serão por meio deles que as pessoas usuárias do recurso acessarão tais conteúdos.

Cabe salientar que, para a ambiência das redes sociais, trabalharemos com o uso das hashtags, como a “#Audiodescrevipravocê”. Segundo Drubsky (2019): “Hashtag é um termo ou expressão antecédida pelo símbolo da cerquilha (#) usado nas redes sociais com o objetivo de direcionar o usuário para uma página de publicações relacionadas ao mesmo tema ou discussão”.

Assim, quando utilizamos a “#Audiodescrevipravocê”, estamos trazendo nossa publicação para um conjunto de outras publicações acessíveis que trabalham com a audiodescrição do que está sendo publicado. Isso é fundamental para as pessoas com deficiência visual, por exemplo, porque ao navegar por redes sociais como o Facebook, X (antigo Twitter) ou Instagram, elas identificarão que aquele conteúdo estará acessível.

Existem ainda outras hashtags muito utilizadas, como, por exemplo, a “#pratodosverem” e “#pracegover”. Esta última foi questionada pelo movimento de pessoas com baixa visão, pelo fato das mesmas não se sentirem contempladas, e a primeira também foi alvo de alguns questionamentos em razão da linguagem neutra, aspecto que inclusive foi deflagrador da que é muito utilizada atualmente, a “#Descrevipravocê”, a qual conserva a ideia de neutralidade e engloba todas as pessoas, independente da deficiência. Assim, tomando como referência esta última opção, assumimos como possibilidade a #Audiodescrevipravocê ou simplesmente a #Audiodescrição, justamente por evidenciar e dar visibilidade ao termo audiodescrição.

A audiodescrição pode se disponibilizada como legenda ou, ainda, por meio de texto alternativo, uma ferramenta que, conforme Salton, Dall Agnol e Turcatti (2017), “[...] permite fornecer uma



descrição à imagem de modo que ela não apareça visualmente, mas seja interpretada pelo leitor de tela, que informará a descrição ao usuário” (Salton, Dall Agnol & Turcatti, 2017, p. 42).

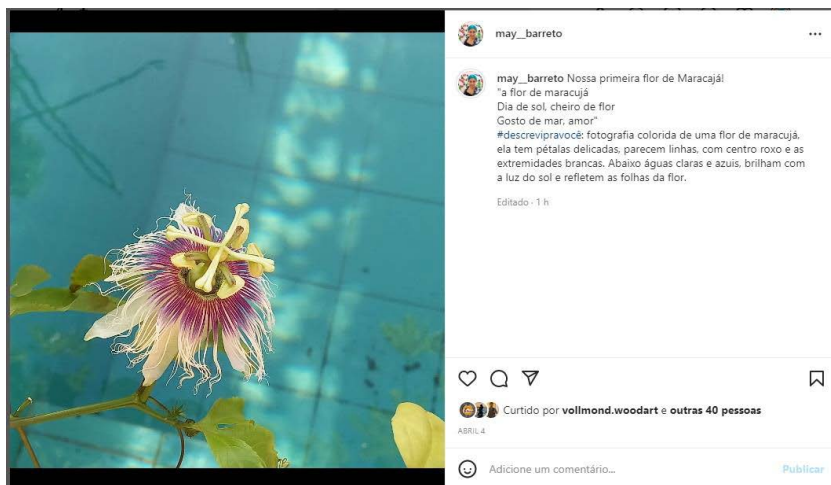
Postas tais opções, o importante será então não deixar de fazer as postagens de forma acessível, seja com as hashtags, com a audiodescrição ou com o texto alternativo. Recomendamos, todavia, a utilização das hashtags como legenda, a exemplo da #Audiodescrevipravocê, justamente porque dá visibilidade às pessoas que não conhecem essas estratégias acessíveis para que, assim, passem a utilizá-las em suas redes.

Audiodescrição de figuras, fotos, ilustrações

Para o caso das figuras, fotos e ilustrações, as opções serão as descritas anteriormente, “#Audiodescrevipravocê”, “#Audiodescrição”, ou o próprio texto alternativo. É importante considerar o que já discutimos em torno das imagens estáticas, “o que é”, “como”, para trazer à tona uma estrutura de roteiro mais simplificada e condizente com o dinamismo e instantaneidade das redes sociais.



Figura 4 - Print de postagem de foto na rede social de Mayara Barreto



Fonte: Mayara Barreto, 2022. Disponível em: https://www.instagram.com/p/Cb82i_VDdav8151398sDGx1XJQw-r_7sDETI_Q0/.

Audiodescrição: print da página do Instagram de Mayara Barreto, com a postagem de uma foto. À esquerda a fotografia colorida. À direita, as informações textuais da postagem: “Nossa primeira flor de Maracujá, a flor de maracujá, dia de sol, cheiro de flor, gosto de mar, amor. #descrevipravocê: fotografia colorida de uma flor de maracujá, ela tem pétalas delicadas, parecem linhas, com centro roxo e as extremidades brancas. Abaixo, águas claras e azuis, brilham com a luz do sol e refletem as folhas da flor (Fim da audiodescrição).

Observem que a informalidade da linguagem, como se trata das redes sociais, será uma estratégia adotada em muitos casos, até mesmo por oferecer um ar convidativo e irreverente que, muitas vezes, busca dialogar com o próprio conteúdo da imagem.



Audiodescrição de cards

Os cards geralmente são utilizados para divulgação de eventos ou de temáticas específicas. A audiodescrição, nesse caso, precisa contemplar um equilíbrio entre os elementos visuais e as informações textuais, já que serão estas últimas as que trarão as informações essenciais, no caso da divulgação de eventos.

É sempre importante, caso existam fotos de pessoas, fazer a audiodescrição breve das características físicas. A ideia é também a de seguir uma sequência lógica, pois muitas vezes esses cards possuem elementos gráficos que, quando incorporados à audiodescrição, podem tornar a leitura confusa ou complexa.

Então, uma dica é a de tentar audiodescrever o card, obedecendo ao critério de uma ordem lógica, privilegiando o que é de fato mais importante. Algumas perguntas podem auxiliar nesse sentido.

O que o card está divulgando? Qual evento? Quando?

Perceba que essas informações podem aparecer em primeira mão, de forma a situar a pessoa que lê, até mesmo para informá-la e para que ela possa decidir se continua ou não na leitura, se aquela informação é ou não do seu interesse. Vejamos abaixo um exemplo de como isso se dá na prática.



Figura 5 - Print de postagem de card na rede social de Thiago Cerejeira



Fonte: Thiago Cerejeira, 2021. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CM7y-44Bxxj/>.

Audiodescrição: print da página do Instagram de Thiago Cerejeira, com a postagem de um card. À esquerda o card. À direita, as informações textuais onde lê-se: “Já saiu o terceiro episódio do Podcast “Luz, câmera, audiodescrição: a acessibilidade no audiovisual”, que tem como objetivo trazer orientações para produtores culturais, artistas, cineastas independentes e coletivos audiovisuais a como tornar seus filmes e vídeos acessíveis às pessoas com deficiência visual por meio da audiodescrição. Link do Spotify: <https://open.spotify.com/episode/1EUmhxXUIC4OiN3ndbafSfW>. Essa iniciativa tem o apoio do Governo do Estado do Rio Grande do Norte, da Fundação José Augusto (@culturarn) e da Lei Aldir Blanc. #Descrevipravocê: card quadrado com fundo branco e letras pretas contendo as informações do podcast: “Luz, câmera, audiodescrição: a acessibilidade no audiovisual”, que terá como tema do terceiro episódio: “Praticando a audiodescrição no audiovisual”. Ao centro e a esquerda, um antebraço tatuado segura uma claquete preta contendo o tema do podcast escrito em letras brancas. À direita, o símbolo internacional da



que terá como tema do terceiro episódio: “Praticando a audiodescrição no audiovisual”. Ao centro e a esquerda, um antebraço tatuado segura uma claquete preta contendo o tema do podcast escrito em letras brancas. A direita, o símbolo internacional da audiodescrição, composto pelas letras A e D maiúsculas, seguidas por três linhas curvas que remetem às vibrações sonoras. Abaixo da logomarca, as fotos do apresentador Vinícius de Oliveira e dos dois participantes, Mayara Barreto e Thiago Cerejeira. O apresentador Vinicius de Oliveira é um homem de pele branca, cabelos castanhos, barba cheia da mesma cor dos cabelos, camiseta branca com estampa e cordão com logomarca da CANON no pescoço. Mayara Barreto é uma mulher sorridente, cabelos na altura dos ombros na cor rosa e camisa colorida com estampa de onça. Thiago Cerejeira é um homem de pele branca, cabelos curtos castanhos, óculos de armação cinza, camiseta branca e casaco cinza. As logomarcas dos apoiadores estão no rodapé: Lei Aldir Blanc, Fundação José Augusto, Governo do Estado do Rio Grande do Norte, Secretaria Especial de Cultura, Ministério do Turismo e Governo Federal” (Fim da audiodescrição).

A observação, em linhas gerais, do exemplo acima, revela a estrutura que se construiu em termos do que estamos chamando de uma ordem lógica: 1º) uma chamada de forma mais descontraída; 2º) a audiodescrição de fato, iniciando por dizer do que trata o card, suas características principais (cor e letras); 3º) o título do episódio e alguns elementos gráficos que chamam a atenção; 4º) a audiodescrição dos participantes; 5º) as informações de rodapé.



No caso da audiodescrição dos participantes, é oportuno analisar que às vezes é interessante utilizar um critério de filtro do que se vai audiodescrever, com o intuito de não tornar a audiodescrição muito extensa. No caso do card da figura 5, foram priorizados o gênero, cor da pele, cabelos, acessórios e trajas.

Um outro ponto importante é a questão da manutenção de uma boa escrita, acentuação e pontuação, visto que essa adequada construção será fundamental para que o leitor de tela entregue um retorno sonoro com pausas adequadas e uma leitura fluida e compreensível.

Por isso devem ser evitadas frases muito longas, sem pontuação adequada, palavras truncadas, uso de expressões ou gírias, abreviações, visto que todos esses detalhes influenciam na hora que o leitor de tela estiver fazendo o mapeamento e, conseqüentemente, afetarão o entendimento da pessoa usuária do recurso.

Lembre-se ainda que, no caso dos cards, não existe efetivamente uma regra, mas a medida do bom senso e do equilíbrio que se guiará pelos parâmetros e diretrizes, adaptando-se obviamente ao contexto de cada material.

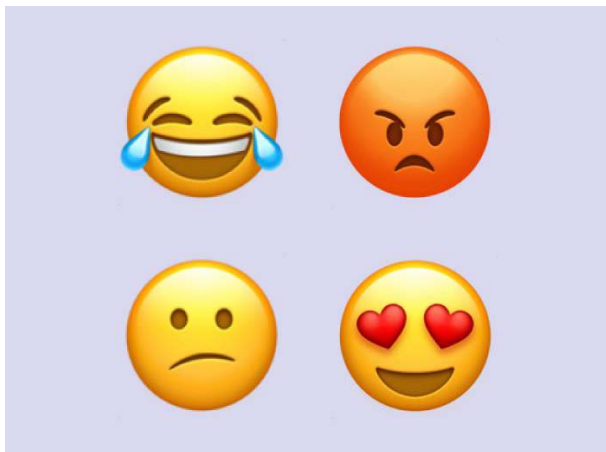
Audiodescrição de emojis

Outro recurso de mídia muito presente nas redes sociais são os emojis, pequenas imagens ou pictogramas com expressões. Considerando o contexto das mídias sociais, Tan e Meireles (2019) colocam que: “Como o nosso trabalho de comunicação por meio da linguagem está se tornando mais informal, a experiência de escrever e ler textos na web e em apps tem se tornado mais emocional, humana e eficiente graças aos emojis. Talvez a habilidade de transmitir emoções e sentimentos seja a melhor coisa deles”.



De fato, os emojis são muito utilizados em diversos contextos e possuem uma característica muito singular, a de que a grande maioria deles já possui um texto alternativo, o que faz com que sejam acessíveis aos leitores de tela.

Figura 6 - Exemplos de emojis e as respectivas audiodescrições geradas pelos leitores de tela



Fonte: Site UX Collective, 2021. Disponível em: <https://brasil.uxdesign.cc/emojis-e-acessibilidade-como-us%C3%A1-los-adequadamente-4269bcb7136d>.

Audiodescrição: quatro emojis, na cor amarela, que formam um quadrado. No vértice superior esquerdo, o emoji “com rosto chorando de rir”. Ao lado, outro, o emoji “com rosto vermelho de raiva”. No vértice inferior esquerdo, o emoji “com rosto levemente triste”. Ao lado, o emoji “com olhos em forma de coração” (Fim da audiodescrição).



No caso dos emojis, isso é um ganho porque não haverá a necessidade de audiodescrevê-los, pois o texto alternativo já oferece uma audiodescrição preliminar dos mesmos, a não ser em casos específicos, quando se queira realmente detalhar suas minúcias e variações.

Todavia, apesar dessa facilidade com o uso dos emojis, pelo fato de não ser necessário audiodescrevê-los, é preciso cuidado com o seu uso em excesso, conforme indicam Tan e Meireles (2019), principalmente no meio de frases ou entre palavras, pois isso pode prejudicar e confundir a leitura, já que o leitor de tela vai ler apenas o texto alternativo desse emoji.

Emojis sempre vêm depois do texto, nunca antes. Como estabelecemos que as palavras reinam, elas sempre devem vir primeiro. Queremos que as pessoas entendam a mensagem primeiro. Ao usar emojis antes, qualquer texto vai proporcionar uma má experiência para pessoas com um leitor de tela. Tenho percebido que alguns apps de produtividade adotaram emojis nos seus componentes, o que é completamente ok, mas pode ser um problema se o emoji vier antes do texto. Emojis são ligeiramente diferentes de ícones, por isso devemos tratar cada um deles de forma diferente (Tan & Meireles, 2019, s/p.)

Além de confundir, a escrita pode ficar poluída e o uso dos emojis então deve se guiar mesmo pela indicação de Tan e Meireles (2019), ou seja, ao final do texto. Abaixo, na figura 7, temos um bom exemplo de comparativo, indicando como isso pode se dar na prática.



Figura 7 - O uso inadequado de emojis



Fonte: Site UX Collective (2021). Disponível em: <https://brasil.uxdesign.cc/emojis-e-acessibilidade-como-us%C3%A1-los-adequadamente-4269bcb7136d>.

Audiodescrição: card dividido ao meio, verticalmente, entre uma parte verde, à esquerda, com o título “Use”, e uma parte vermelha, à direita, com o título “Não use”. Na parte “Use”, há um texto: “Estou voltando pro Colorado amanhã, depois de ficar em Santa Barbara no fim de semana para um festival. Vou fazer planos em outubro para tentar voltar no seu aniversário. Vou te informando sobre a consulta médica e sobre o voo”, sem emojis. Do outro lado, na parte “Não use”, o mesmo texto é intercalado por emojis (Fim da audiodescrição).

Então, apenas lembrando, o uso dos emojis é interessante, dada sua característica de já conter o texto alternativo, contudo, vale a pena ter a atenção de não utilizá-los de qualquer forma, em excesso, ou como ilustrado no exemplo da figura 7, no meio das frases.



Audiodescrição de figurinhas, emoticons, memes e gifs

Ao contrário dos emojis, outros recursos ilustrados e animados como as figurinhas, os emoticons, gifs e memes, também muito utilizados nas redes sociais, não possuem, em sua grande maioria, o texto alternativo, o que indica a necessidade de nesses casos, fazer a audiodescrição, sempre que esses elementos forem utilizados.

Abaixo trazemos dois exemplos de como poderemos fazer essas inserções utilizando a audiodescrição de uma figurinha e um gif animado. Reforçamos que, atualmente, alguns desses itens, como, por exemplo, as figurinhas, têm sido massivamente utilizadas nas redes sociais e, conforme já frisamos, pelo fato de não conterem o texto alternativo, demandam a necessidade da audiodescrição.

Figura 8 - Exemplo de figurinha com audiodescrição



Fonte: Mayara Barreto, 2022.



Audiodescrição: print de tela de uma figurinha com a audiodescrição abaixo. A figurinha está no alto, à direita. Abaixo lê-se a descrição: “Figurinha: Mayara sobrelhas juntas e cavanhaque feitos de caneta fazendo legal de boca aberta com cara de besta (Fim da audiodescrição).

Figura 9 - Exemplo de gif animado com audiodescrição



Fonte: Mayara Barreto, 2022.

Audiodescrição: print de tela de uma figurinha com a audiodescrição abaixo. A figurinha está no alto, à direita. Abaixo lê-se a audiodescrição: “Figurinha animada/gif: teletubbie amarelo (Nick) dançando animado em um gramado verde. Ele usa uma saia de tule rosa (Fim da audiodescrição).

Audiodescrição de vídeos curtos

Para os vídeos curtos, o ideal é que eles contenham a audiodescrição como no exemplo abaixo. Quando não é possível,



utilizaremos a audiodescrição na legenda. Na Unidade 5, entretanto, ampliaremos a discussão acerca da audiodescrição de imagens dinâmicas.

Exemplo de um vídeo curto audiodescrito, no Instagram

Esperamos que você tenha elucidado algumas das muitas questões quanto ao contexto da audiodescrição nas redes sociais. Continue exercitando os conhecimentos debatidos nesse módulo, tentando aplicá-los em suas redes sociais e, desse modo, assegurando a premissa da acessibilidade.



AUDIODESCRIÇÃO DE IMAGENS DINÂMICAS

Nesta Unidade daremos ênfase às imagens dinâmicas. Consideraremos como imagens dinâmicas todas aquelas que possuam movimento, seja em produtos audiovisuais como filmes, vídeos, teasers, materiais publicitários, dentre outros, seja também nas próprias imagens do cotidiano que se desenrolam no em torno da sala de aula, da escola, da universidade, bem como a da audiodescrição ao vivo, que poderá estar presente em espetáculos e apresentações artísticas.

Até aqui temos nos dedicado essencialmente à audiodescrição de imagens estáticas, ou seja, figuras, cards, fotografias, etc., perspectiva que se diferencia das imagens dinâmicas porque demanda um outro olhar e metodologia para a audiodescrição.

É importante, de antemão, já frisar que, para a audiodescrição de imagens dinâmicas trabalharemos em menor proporção com a descrição da imagem, visto que a maioria dos materiais audiovisuais como vídeos, filmes, dentre outros, necessitarão de uma audiodescrição gravada, isto é, de uma narração que será encaixada entre as falas e espaços de silêncio desses produtos, de modo a evitar as sobreposições.

Então, o nosso propósito nesta Unidade será o de apresentar essas perspectivas da audiodescrição gravada ou ao vivo para



imagens dinâmicas ou em movimento. Tentaremos discutir os principais pontos e etapas dessa perspectiva, como a narração, a gravação, a edição e mixagem, os ensaios, as revisões. E, obviamente, traremos alguns exemplos para ilustrar o nosso debate, tanto no aspecto da observação quanto no da experimentação.

Algumas sugestões inerentes à artesanania também serão nosso foco aqui, já que estaremos pincelando os aspectos no âmbito profissional da audiodescrição de produtos audiovisuais, contudo tentando perceber como será possível a articulação e a adaptação de formas alternativas possíveis para o contexto da prática pedagógica e do atendimento educacional especializado.

Entendendo o processo de audiodescrição para imagens dinâmicas

A ideia de estruturação de roteiro que já foi esmiuçada nos módulos anteriores continua valendo aqui, com um detalhe: esse roteiro não terá a liberdade de escrita como a das outras perspectivas já discutidas, como a das fotografias e cards, por exemplo.

Isto porque estamos falando de imagens dinâmicas, ou seja, filmes, vídeos, espetáculos, materiais ou produtos que terão a presença de falas, sons e, para que, nesses casos, a audiodescrição possa ser introduzida, haverá de se respeitar essas sonoridades preexistentes, pois a sobreposição destas com a narração da audiodescrição poderá incorrer em desconforto e prejuízo do entendimento para as pessoas usuárias do recurso.

É preciso evitar essas sobreposições que afetem a compreensão. A audiodescrição precisa encontrar um equilíbrio com as sonoridades do filme ou material audiovisual, no sentido de não se sobrepor. No caso do audiovisual, uma possibilidade seria o



trabalho de edição, na tentativa de diminuir o volume da música de forma a deixar que a audiodescrição se evidenciasse mais. Claro, isso tudo pode e deve ser conversado e negociado com a equipe a fim de encontrar a melhor solução.

Em se tratando do roteiro, a estrutura deverá seguir a minuta-gem, ou seja, a inserção dos tempos exatos em que a audiodescrição será inserida na edição. Deverão então ser indicados os tempos e as respectivas marcas de audiodescrição. Lembrando que tudo isso demanda um processo de análise, de ensaios e revisões por parte da equipe que está produzindo a AD.

Então em termos de concepção de roteiro, aqui já temos uma mudança significativa, em comparação com a audiodescrição de imagens estáticas, visto que se naquelas tínhamos a liberdade para uma escrita do roteiro de forma fluida, no caso das imagens dinâmicas, teremos que pensar no roteiro já observando os tempos possíveis para encaixe.

Isso implica, portanto, uma análise preliminar do material que será audiodescrito e a observação atenta dos encaixes, bem como dos respectivos ensaios e testes com a voz, pois muitas vezes o que se projeta no roteiro escrito não se adequa na voz. Entenderemos melhor esses aspectos a seguir, quando falaremos da importância da voz e da narração para a audiodescrição.

Cabe salientar que o que discutimos aqui será aplicado tanto na perspectiva dos materiais audiovisuais como na dos espetáculos e apresentações, com a diferença de que, no caso destes últimos, a audiodescrição precisará acontecer ao vivo, de acordo com o ritmo e a estética da performance.



A voz e a narração na audiodescrição

A voz dará vida ao roteiro escrito, transformando-o em narração. A voz na narração da audiodescrição precisará estar bem articulada, com ritmo apropriado, dicção clara, timbre envolvente. Isto porque é a partir dela e dessas nuances estruturais que a pessoa usuária do recurso fará sua fruição e desenvolverá suas inferências.

Essa voz da narração também precisa dialogar com a estética da obra, se adequar ao produto. Se é um filme de ação, pode trazer essa dinâmica para a voz, se é um espetáculo de dança, conforme argumenta Cerejeira (2023b), terá de ser uma palavra audiodescritiva “[...] que precisará dançar com a performance, com o que está se delineando em forma de narrativa, de dança, de ato cênico e performático” (Cerejeira, 2023b, p. 7). Tudo isso para que se mergulhe nesse universo de sensações que essas obras evocam.

A escolha da voz por gênero, estilo, é um quesito a ser pensado e tem como objetivo também contribuir para a fruição. As escolhas podem ser negociadas, adequadas a casos específicos e pensadas de forma a promover um conjunto agradável.

Os ensaios e revisões também serão fundamentais porque muitas vezes teremos tempos curtos demais para inserir a audiodescrição e, nesses casos, os ensaios e testes com a voz poderão resolver muitas dessas questões.

Às vezes, uma frase com três palavras poderá ser reduzida para uma única palavra, utilizando apenas a ênfase vocal como estratégia, a entonação. Daí a importância de quem vai fazer a narração se apropriar do texto, ir testando essas cadências e, assim, ir percebendo o que fica melhor ou não.

Vale lembrar que, no caso da audiodescrição profissional, esse é um trabalho de equipe, de construção coletiva e sinérgica



(Cerejeira, 2022) e, também não será diferente na prática pedagógica e no âmbito do atendimento educacional especializado, em que tais escolhas poderão ser discutidas e analisadas pelos pares.

Alternativas para audiodescrever imagens dinâmicas em contextos educacionais

A perspectiva profissional da audiodescrição, conforme indicam Cerejeira *et al.* (2020), exigirá todo um aparato técnico e uma série de etapas que serão importantes para que esses produtos saiam com a melhor qualidade possível.

Para quem desejar aprofundar esses aspectos no âmbito profissional, sugerimos algumas leituras fundamentais para ampliar tais questões, como, por exemplo: Neves (2011), Cardoso; Cuty (2012), Machado (2012), Palmeira; Araújo; Carvalho (2014), Motta (2016), Villela (2017), Farache (2018), Silva (2018), Barreto; Cerejeira; Alves (2021), Alves; Cerejeira (2021).

No entanto, atendendo ao escopo do nosso curso, precisamos pensar em como podemos audiodescrever as imagens em movimento (dinâmicas) nos contextos educacionais em que atuamos, sejam as do cotidiano, ou mesmo as de filmes, vídeos, apresentações e espetáculos.

Já pensou sobre o porquê e a importância de audiodescrever as situações do cotidiano e as espacialidades?

Justamente para que as pessoas possam ter acesso a esse meio com o qual interagem todos os dias. Essa prerrogativa incorre assim em diversos aspectos, como o da própria orientação espacial,



importante no processo de ganho de autonomia, bem como do conhecimento de diversas situações e nuances que acontecem na instantaneidade e que, muitas vezes, solicitam interpretações e podem desencadear a necessidade de algum tipo de reação ou posicionamento.

Um bom exemplo disso seria alguma situação peculiar que ocorra e as pessoas presentes riam. Se não houver a audiodescrição para a pessoa usuária do recurso, ela não saberá o motivo pelo qual as outras estão rindo.

Então, sempre que possível, e em ocasiões oportunas, é preciso audiodescrever essas instâncias. Cabe a quem fará a audiodescrição identificar a necessidade de detalhamento das informações. Lembrem-se, “tudo dependerá” de cada contexto e situação.

E no caso dos filmes, vídeos, apresentações, como proceder?

Bem, o ideal é que os filmes, vídeos, espetáculos, etc. já viessem acessíveis, mas não é isso que acontece na prática. Nesse caso, precisaremos, enquanto educadores, lançar mão de alternativas que possam viabilizar o acesso.

Então, um ponto de partida fundamental é o de analisar a obra em questão, pôr em prática os conhecimentos adquiridos em audiodescrição e rascunhar um roteiro que servirá de base para a audiodescrição simultânea com a pessoa, no íterim da atividade.

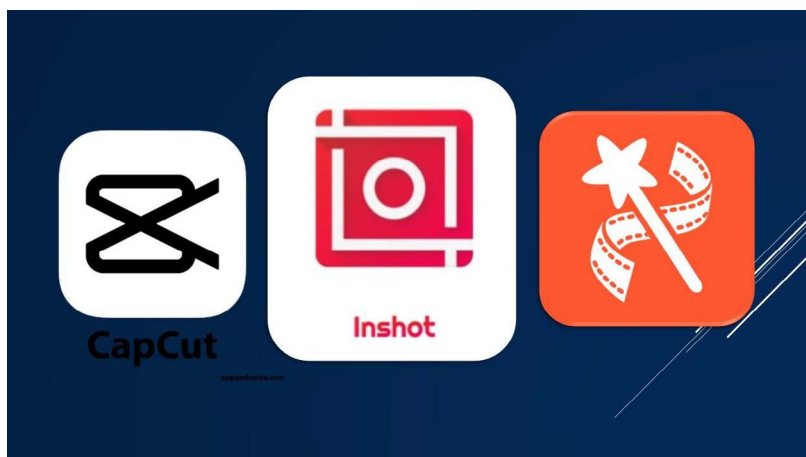
A audiodescrição simultânea não é a mais indicada, pelas questões óbvias de conforto (proximidade, sobreposição), mas na maioria das vezes é a que será possível fazer, com vistas a propiciar e garantir a acessibilidade.



A opção é lançada aqui porque sabemos que o processo de audiodescrição de um filme, vídeo, espetáculo, muitas vezes irá demandar um aparato tecnológico e um conhecimento técnico que, muito provavelmente, nem sempre, teremos à disposição.

Em materiais menores, até é possível pensar em fazer a audiodescrição gravada e narrada, isto porque hoje, com a facilidade de softwares e aplicativos disponíveis nos smartphones, por exemplo, podemos trabalhar na edição e mixagem de um vídeo em minutos. Abaixo, alguns exemplos dos ícones de aplicativos, como o Capcut, o Inshot e o Video Show, que podem ser úteis para esse processo de edição.

Figura 10 – Logomarcas dos aplicativos



Fonte: Mayara Barreto, 2022.

Audiodescrição: da esquerda para a direita, os ícones com as logomarcas de três aplicativos: Capcut, Inshot e Video Show (Fim da audiodescrição).



O desafio, então, será esse, ampliar os conhecimentos em audiodescrição para que, minimamente, possamos oferecer o acesso a esses conteúdos. A aplicação e a experimentação, nesse sentido, serão primordiais para irmos construindo um repertório de dissonâncias e ressonâncias, o que, por sua vez, será extremamente enriquecedor para a prática pedagógica e os processos de ensino e aprendizagem.



AUDIODESCRIÇÃO DE EVENTOS PRESENCIAIS E VIRTUAIS

A partir dos conhecimentos adquiridos até aqui, tanto no que se refere às imagens estáticas quanto às dinâmicas, neste 6º capítulo trataremos do contexto da audiodescrição de eventos presenciais e virtuais, que poderão englobar, em linhas gerais, a maioria das estruturas já estudadas em nosso curso, ou seja, figuras, cards e divulgação em redes sociais, vídeos, dentre outras.

A ideia é entendermos um pouco, no âmbito de algum evento institucional, seja ele um evento escolar, um congresso, seminário, simpósio, ou outro similar, como poderá ser feita a abordagem da acessibilidade em diversos sentidos, desde a recepção das pessoas com deficiência visual, até obviamente a interface com a audiodescrição, que precisará ser pensada no tocante aos materiais e conteúdos disponibilizados.

Considerando a perspectiva de que os encontros remotos, por meio das plataformas de videoconferência, têm se configurado como cada vez mais recorrentes, destacaremos algumas particularidades também relativas à acessibilidade destes ambientes virtuais, inclusive no sentido de sua interação com os leitores de tela.

Esperamos que, nesta última Unidade, você possa adquirir os conhecimentos fundamentais para direcionar estas atividades de maneira acessível e, desse modo, oferecer uma experiência



mais satisfatória e adequada às pessoas usuárias do recurso da audiodescrição.

Salientamos que, no caso do contexto de eventos, toda uma conjuntura precisará estar acionada para que a interatividade possa acontecer e a comunicação chegue de forma efetiva. A audiodescrição, nesse caso, entrará como mais um contributo de acessibilidade que estará agregado a todo esse panorama.

O que é ter um evento acessível?

Partimos da premissa de que ter um evento acessível é poder proporcionar às pessoas que dele fazem parte, a fruição em seu sentido pleno e a garantia do acesso e o direito à informação.

Tais quesitos compõem o escopo relacionado ao direito fundamental de acesso à cultura, previsto na Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), que estabelece a prerrogativa de que todas as pessoas têm o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade.

De acordo com esta linha de raciocínio, em termos práticos, os espaços destinados a eventos, bem como todas as suas dimensões, estruturais, didáticas, comunicativas, precisariam ter uma configuração pensada sobre a égide da acessibilidade, que contemplasse as adaptações necessárias aos recursos de Tecnologia Assistiva e de acessibilidade comunicacional, como no caso da audiodescrição, visto que, conforme defende Sarraf (2018), “[...] a maioria dos resultados das adequações acessíveis nas diversas esferas dos ambientes, produtos e serviços traz benefícios para toda a comunidade” (Sarraf, 2018, p. 24)

A proposição de pensar as adequações acessíveis incorre ainda no próprio debate acerca da diversidade cultural, que precisa



ter seus direitos culturais preservados, o que demandaria, de cada um de nós em particular, um esforço no sentido de colocarmos em prática o exercício constante da acessibilidade.

Se ponderarmos que a diversidade cultural não é um fim em si mesma, mas um recurso a ser preservado, iremos em busca dos mecanismos para preservá-la. Na linha de frente encontraremos o exercício dos direitos, das liberdades e das responsabilidades culturais, implicando na compreensão de que cada um de nós deve participar dessa forma de preservação, sobretudo através da manifestação (ética, livre e responsável) da diversidade (Cuty, 2012, p. 23)

E como fazemos isso acontecer na prática? Pois bem, um dos princípios-chave que embasam essa ideia seria a ideia de pensar a acessibilidade do evento de antemão, articulando todos os detalhes, como no caso da audiodescrição, essenciais para que as pessoas com deficiência sejam contempladas, visto que, conforme explica Cerejeira (2020), “[...] a construção de uma cultura performativa mediada pela leitura e formação de imagens, pautada na audiodescrição tem no cerne a ideia de responder esteticamente ao mundo” (Cerejeira, 2020, p. 184).

Isso implica que, para que seu evento contemple a diversidade, todo o processo construído deve estar, portanto, pautado em práticas e posturas acessíveis. Citemos como exemplo o caso de um evento escolar que irá acontecer. Atentem para as perguntas a seguir...

1. A estrutura física estará organizada de modo a promover um trânsito das pessoas de forma livre e adequada?



2. Os materiais de divulgação que serão veiculados nas redes sociais estarão circulando de forma acessível, ou seja, com audiodescrição?

3. Filmes, cartazes, apresentações de slides ou mesmo artísticas, como espetáculos teatrais e performances, contarão com o recurso de audiodescrição?

4. Haverá disponibilidade suficiente de colaboradores que contribuam para atender às demandas previstas?

As questões propostas acima são apenas genéricas e é possível que, a partir delas, muitas outras possam surgir. Perceba que, contudo, elas são importantes para observarmos como a estrutura de um evento pode deflagrar o acionamento de toda uma conjuntura que esteja favorável à aplicação da acessibilidade, seja ela física, comunicacional ou atitudinal.

Um aspecto importante a considerar também é o de que, a fim de evitar elementos surpresa que possam vir a comprometer a fruição das pessoas usuárias do recurso, pudesse ser feita a testagem com certa antecedência dessas estruturas e adaptações, pelas próprias pessoas com deficiência, pois é também preciso ter em mente que este é um processo que deve ser feito com elas e não somente para elas.

[...] destaca-se ainda que “[...] a melhor maneira de compreender a situação das pessoas com deficiência é colocar-se no lugar do usuário, em uma experiência pessoal e única. Ou seja, pesquisar e projetar não



apenas para as pessoas com deficiência, mas sim com as pessoas com deficiência (Cardoso, 2012, p. 57).

Assim, a disponibilidade de uma rede de pessoas que estejam dispostas a colaborar, por exemplo, no caso de um evento escolar, será imprescindível para uma experiência significativa e satisfatória de todas as pessoas.

É primordial, nesse sentido, que a audiodescrição ou a formação em audiodescrição entre as pessoas envolvidas seja uma constante, pois como defende Silva (2019), é crucial a “[...] incorporação dos conhecimentos sobre audiodescrição nas práticas docentes [...]”. Nessa direção, a garantia de efetivação do planejamento pedagógico - incluído na própria jornada de trabalho docente - deve ser perseguida pela escola e pelos sistemas de ensino, bem como pelos próprios professores” (Silva, 2019, p. 276).

Se o uso da audiodescrição já vem sendo exercitado na prática pedagógica, conforme já sugerido nos capítulos anteriores, a aplicação do recurso na ambiência de um evento poderá ser bem mais tranquila, pois já existe uma estrutura de acessibilidade em curso sendo experimentada no cotidiano educacional.

Daí que se faz necessária a junção de todos os conteúdos já expostos até aqui, a audiodescrição de imagens estáticas, dos cards de divulgação nas redes sociais, das imagens dinâmicas, filmes, vídeos, a AD ao vivo de apresentações culturais e artísticas, já que muito provavelmente, todas elas poderão estar incorporadas em uma ou outra parte do evento.

Orientações e indicações a palestrantes externos também devem ser oferecidas, no intuito de indicar, por exemplo, que a própria pessoa possa realizar sua audiodescrição, bem como uma audiodescrição naturalizada e espontânea de imagens que possam estar contidas em materiais como slides. Isso minimiza



uma possível sobrecarga da equipe envolvida na realização do evento, além de tornar mais democrática a exposição do debate.

Lembrando que será preciso considerar cada situação, e que a audiodescrição dos elementos poderá ser feita ao vivo, tanto de forma aberta como individualizada, ou mesmo gravada para casos em que seja possível tal incorporação. É fundamental ainda projetar, dentre as pessoas envolvidas na equipe de produção do evento, uma subdivisão que considere um possível revezamento a fim de que se priorize uma boa articulação e logística das atividades.

Já para o caso de eventos maiores, institucionais, como palestras, conferências, dentre outros, é possível que haja uma equipe profissional de audiodescrição articulada, com cabines acústicas e equipamentos de transmissão simultânea, de forma que ficam assim supridas as demandas quanto ao acesso às imagens. Não são descartadas, entretanto, as questões que envolvem a acessibilidade atitudinal, como a do acolhimento inicial ou condução para áreas específicas, o que, por si só, já demanda a necessidade de uma equipe de apoio.

Contextos de eventos virtuais

O contexto remoto tem sido cada vez mais recorrente e utilizado. Muitos eventos, como congressos, simpósios e seminários, a partir do período da pandemia em 2020, passaram a acontecer de forma virtual, remotamente, por meio de plataformas de videoconferência.

A maioria das plataformas de videoconferência, como Google Meet e Zoom, são acessíveis aos leitores de tela, em termos de navegação, acionamento dos comandos de câmera, microfone e chat. Todavia, os leitores não resolverão a demanda do acesso às



imagens dos participantes, materiais ou conteúdos que venham a ser apresentados.

Nesse caso, precisa ser estimulado nos participantes o exercício de fazer a audiodescrição, a menção do nome sempre que for falar (nos casos de mesas com vários participantes), bem como a audiodescrição de imagens dos materiais que sejam apresentados.

É interessante também que, para outras plataformas, haja uma testagem prévia da navegação pelas pessoas com deficiência visual que irão participar, a fim de perceber o nível de usabilidade, questões relativas ao enquadramento de câmera e as possíveis intercorrências que existam em termos de acesso.

A partir das proposições indicadas, esperamos que o contexto inerente à audiodescrição de eventos, tanto presenciais quanto virtuais, possa ser ressignificado, tomando como base as indicações postas nesta Unidade, no sentido de pensar a acessibilidade desde a concepção. Esse quesito será assim primordial para que a garantia do acesso à informação e à fruição sejam contempladas para as pessoas usuárias do recurso.

Referências

ADERALDO, Marisa Ferreira; MASCARENHAS, Renata de Oliveira; ALVES, Jefferson Fernandes; ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago; DANTAS, João Francisco de Lima (orgs.). **Pesquisas teóricas e aplicadas em audiodescrição**. Natal: EDUFRN, 2016.

ALVES, Jefferson Fernandes. **A audiodescrição no contexto escolar**: a imagem sendo revelada pela palavra. In: VARELA, Maria da Conceição Bezerra et al. Educação inclusiva e formação continuada de professores: diálogos entre teoria e prática. Natal: EDUFRN, 2012. cap. 4, p. 87-103.

ALVES, Jefferson Fernandes. CEREJEIRA, Thiago de Lima Torreão. Visibilidade e audiodescrição: a cena teatral sob o ponto de vista



da deficiência visual. **Revista ASpas**. São Paulo, V. 10, N. 2 (2021): VISUALIDADES DAS CENAS / Seção Especial. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/aspas/article/view/184816>. Acesso em: 06 jan. 2022.

ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. A formação de audiodescritores no Ceará e em Minas Gerais: uma proposta baseada em pesquisa acadêmica. In: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; ROMEU FILHO, Paulo (orgs.). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, p. 93-106, 2010.

ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago; ADERALDO, Marisa Ferreira (org.). **Os novos rumos da pesquisa em audiodescrição no Brasil**. Curitiba: CRV, 2013.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção Tópicos).

BARRETO, Mayara Bezerra Jerônimo da Silva. CEREJEIRA, Thiago de Lima Torreão; ALVES, Jefferson Fernandes. Exercícios de olhar e pensar acessível em oficinas de audiovisual com audiodescrição. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas/TO, v. 8, n. 35, p. 221-229, 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.126, de 22 de março de 2021**, que classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14126.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.

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

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Ata da VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas** CAT CORDE / SEDH / PR realizada nos dias 13 e 14 de dezembro de 2007. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T. Acesso em: 06 jan. 2022.



CARDOSO, Eduardo. **Recursos de acessibilidade em ambientes culturais:** contextualização e aplicações. *In:* CARDOSO, Eduardo; CUTY, Jeniffer (Org.). *Acessibilidade em ambientes culturais*. Porto Alegre: Marca Visual, 2012.

CARPES, Daiana Stockey (org.). **Audiodescrição:** práticas e reflexões. Santa Cruz do Sul: Catarse, 2016.

CEREJEIRA, Thiago de Lima Torreão. **A coautoria na audiodescrição e a sinergia entre audiodescritor consultor, roteirista e narrador.** *In:* GARCIA, Alexandra; CURADO, Kátia; ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa (Org.). *Educação como prática de liberdade: cartas da Amazônia para o mundo: uma formação para a liberdade, arte e autonomia*. Manaus: FUA: ANPED, 40^a Reunião Nacional ANPED, 2022. p. 177-186. (Coleção Waraná). Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/images/educpraticaliberdade-cartas-da-amazonia-anped-edua.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.

CEREJEIRA, Thiago de Lima Torreão. **A importância da audiodescrição e da acessibilidade na prática pedagógica.** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso - Licenciatura em Pedagogia, Universidade Paulista, São Paulo, 2022.

CEREJEIRA, Thiago de Lima Torreão. **Acessibilidade em ambientes educacionais: uma proposta de oficina em audiodescrição de eventos.** *In:* FERREIRA, Eliana Lucia; VIANA, Rodrigo de Magalhães. *Práticas inclusivas: a audiodescrição como ferramenta pedagógica*. Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2020a. p. 177-186. (Coleção Práticas inclusivas na escola, v. 4). Disponível em: <https://www.ngime.ufjf.br/editora/praticas-inclusivas-a-audiodescricao-como-ferramenta-pedagogica>. Acesso em: 14 abr. 2021.

CEREJEIRA, Thiago de Lima Torreão. **Dramaturgia e audiodescrição de mãos dadas nos processos de criação em dança.** *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 3, n. 48, set. 2023. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/24001>. Acesso em: 10 out. 2023.

CEREJEIRA, Thiago de Lima Torreão. **Poéticas da voz e deficiência visual:** o diálogo entre peça sonora, contação de histórias e audiodescrição na escola. 2020b. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em:



<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/29456>. Acesso em: 06 jan. 2022.

CEREJEIRA, Thiago de Lima Torreão; ALVES, Jefferson Fernandes. **A audiodescrição como performance e a transcrição da cena teatral a partir da contação de histórias: uma proposta (per)formativa**. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; SILVA, Luzia Guacira dos Santos (orgs.). Pesquisa em educação especial: cenários de formação docente e de práticas pedagógicas inclusivas. João Pessoa: Ideia, 2021a, p. 160-193. Disponível em: <https://www.ideiaeditora.com.br/produto/pesquisa-em-educacao-especial-cenarios-de-formacao-docente-e-de-praticas-pedagogicas-inclusivas/>. Acesso em: 06 jan. 2022.

CEREJEIRA, Thiago de Lima Torreão; ALVES, Jefferson Fernandes. **Educação, Alteridade e Audiodescrição: Perspectivas Dialógicas do Olhar sobre a Diversidade na Prática Pedagógica**. Revista Linguagem em Foco, v. 15, n. 2, p. 66-78, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagemem-foco/article/view/10668/9307>. Acesso em: 26 jun. 2023.

CEREJEIRA, Thiago de Lima Torreão; ALVES, Jefferson Fernandes. **Jogos de improvisação e audiodescrição: a construção de imagens poéticas a partir do conceito de paisagem sonora**. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos (org.). Reflexões sobre a diversidade na educação. João Pessoa: Ideia, Cap. 10, p. 227-253, 2021b. Disponível em: <https://www.ideiaeditora.com.br/produto/reflexoes-sobre-a-diversidade-na-educacao/>. Acesso em: 16 nov. 2021.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. **Formação de professores para uma educação inclusiva mediada pelas tecnologias**. In: GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao (org.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, pp. 93-120. 2012.

CUTY, Jeniffer. **A preservação de condições para construção dos direitos culturais**. In: CARDOSO, Eduardo; CUTY, Jeniffer (org.). Acessibilidade em ambientes culturais. Porto Alegre: Marca Visual, 2012.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DE DIREITOS HUMANOS (1948). Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 15 maio 2022.



DRUBSCKY, Luiza. **Hashtag**: saiba o que é, como funciona e como usar. Matéria no Blog Rock Content, de 13 de agosto de 2019. Disponível em: <https://rockcontent.com/br/blog/o-que-e-hashtag/>. Acesso em: 05 ago. 2022.

FARACHE, Ana (org.). **Alumiar - Uma experiência de cinema acessível**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2018.

FRANCO, Eliana Paes Cardoso; SILVA, Manoela Cristina Correia Carvalho da. Audiodescrição: breve passeio histórico. In: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; ROMEU FILHO, Paulo (orgs.). **Audiodescrição**: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, p. 23-42, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

GALVÃO FILHO, Teófilo. Tecnologia assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao (org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, pp. 65-92. 2012.

GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire. Tecnologias assistivas e práticas pedagógicas inclusivas: deficiência visual. In: GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao (org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, pp. 159-184, 2012.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MACHADO, Isabel Pitta Ribeiro. **A parte invisível do olhar - Audiodescrição no cinema**: a constituição das imagens por meio das palavras: uma proposta de educação visual para a pessoa com deficiência visual no cinema. Dissertação (Mestrado) Instituto de Artes/UNICAMP. Campinas/SP, 2015.



MACHADO, Bell. Ponto de Cultura Cinema em Palavras: a filosofia no processo de inclusão social e digital. *In*: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; ROMEU FILHO, Paulo (orgs.). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, p. 139-150, 2010.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; RUIZ, Erasmo Miessa. Estigma e Currículo Oculto. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília. v. 17, p. 125-142, maio/ago. 2011. Edição especial.

MAYER, Flávia Affonso; PINTO, Julio (orgs.). **Perspectivas contemporâneas em audiodescrição**. 1. ed. Belo Horizonte - MG: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Comunicação, 2017.

MIANES, Felipe Leão. A audiodescrição vai à sala de aula: do desconhecimento à uma formação docente inclusiva. *In*: 7º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação, 2017, Canoas. **Anais [...]**. Canoas: Editora da Ulbra, 2017.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello. **Audiodescrição na escola**: abrindo caminhos para leitura de mundo. Campinas: Pontes Editores, 2016.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; ROMEU FILHO, Paulo (orgs.). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010

NEVES, Josélia. **Guia de audiodescrição imagens que se ouvem**. Leiria/Pt: Instituto Nacional de Reabilitação e Instituto Politécnico de Leiria, 2011.

PALMEIRA, Charleston Teixeira; ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago; CARVALHO, Wilson Júnior de Araújo. Locução para audiodescritores: contribuições da fonoaudiologia. *In*: ADERALDO, Marisa Ferreira; MASCARENHAS, Renata de Oliveira; ALVES, Jefferson Fernandes; ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago; DANTAS, João Francisco de Lima (orgs.). **Pesquisas teóricas e aplicadas em audiodescrição**. Natal: EDUFRRN, 2016. E-book. Cap. 11. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/22612>. Acesso em: 13 jan. 2021.



RESENDE, Ana Paula Crosara de; VITAL, Flavia Maria de Paiva. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

SACKS, Oliver. **O olhar da mente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SALTON, Bruna Poletto; DALL AGNOL, Anderson; TURCATTI, Alissa.

Manual de acessibilidade em documentos digitais. Bento Gonçalves, RS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/livro-manual-de-acessibilidade-em-documentos-digitais/>. Acesso em: 21 jul. 2022.

SARRAF, Viviane Panelli. Acessibilidade cultural para pessoas com deficiência: benefícios para todos. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, São Paulo, n. 6, junho 2018.

SILVA, Jane Cleide Bispo dos Santos. **O filme infantil com audiodescrição no contexto escolar**: a leitura fílmica no cruzamento de olhares. 2018. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação Inclusiva**: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões. São Paulo: Paulinas, 2014 (Coleção Pedagogia e Educação).

SILVA, Katyuscia Maria da. **A audiodescrição na formação de professores**: um exercício de prática docente com imagens acessíveis. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/29176>. Acesso em: 21 jul. 2022.

TAN, RYyan; MEIRELLES, Marina. **Emojis e acessibilidade**: como usá-los adequadamente. Tradução do artigo, escrito originalmente por Ryan Tan, “Emojis and accessibility: How to use them properly”. Matéria publicada no site UX Collective em 6 de outubro de 2021. Disponível em: <https://brasil.uxdesign.cc/emojis-e-acessibilidade-como-us%C3%A1-los-adequadamente-4269bcb7136d>. Acesso em: 05 ago. 2022.



VILLELA, Lucinéa Marcelino (org.). **Acessibilidade audiovisual**: produção inclusiva nos contextos acadêmicos, culturais e nas plataformas web. Bauru, SP: Canal 6, 2017.

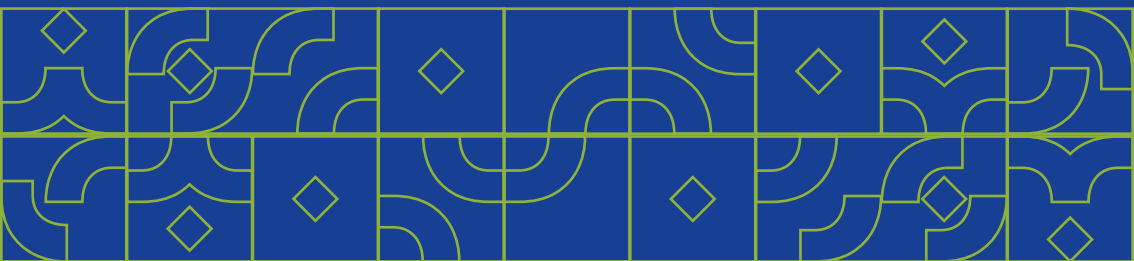
Podcasts

SIMBORA FAZER AUDIODESCRIÇÃO NO TEATRO?. LUZ, CÂMERA, AUDIODESCRIÇÃO: A ACESSIBILIDADE NO AUDIOVISUAL. CEREJEIRA, Thiago de Lima Torreão; BARRETO, Mayara Bezerra Jerônimo da Silva; ALVES, Jefferson Fernandes; ALBUQUERQUE, Pablo Vinícius de Oliveira. *Podcast* 2020. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/478CCUo2QzF-TuYHyYVQYUx>. Acesso em: 12 jun. 2022.

SIMBORA FAZER AUDIODESCRIÇÃO NO TEATRO? #1: O que é audiodescrição?. Entrevistados: Anna Karolina Alves do Nascimento e Jefferson Fernandes Alves. Entrevistador: CEREJEIRA, Thiago de Lima Torreão Cerejeira. *Podcast*, 2020. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/4DKlk-JrVPjkMRVBjUScepK>. Acesso em: 13 mar. 2022.



Sobre os autores de cada módulo





Descrição da imagem:

Fotografia colorida, em primeiro plano, de Jonas Moraes. Homem de pele parda, calvo com cabelos curtos escuros, olhos pequenos, nariz e boca medianos, barba e bigode com alguns fios brancos. Usa óculos de grau em acetato marrom e camiseta cinza clara. [Fim da descrição]

Jonas Moraes Sobrinho

Professor de Educação Física e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atuou na Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais, e como formador na equipe de Assessores do SAPEF - Setor de Ações e Projetos da Secretaria Municipal de Educação de Natal. Atualmente leciona no ensino médio e coordena o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, Campus Santa Cruz.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4442526247184513>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8810-3105>





Descrição da imagem

Fotografia colorida, em primeiro plano, de Katiene Symone de Brito Pessoa. Mulher de pele clara, com cabelos loiros e longos, olhos verdes, nariz e boca medianos. Usa blusa jeans com decote redondo. Com a cabeça levemente inclinada para a direita, olha na mesma direção, usa o cabelo todo por cima do ombro direito e sorrir. Ao fundo, parede de tijolos marrom. [Fim da descrição].

Katiene Symone de Brito Pessoa

Possui graduação em Pedagogia (2002), mestrado (2005) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2011). Docente do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação. Desenvolve pesquisas na área da Educação, com ênfase em Educação Especial e Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva, Ensino e Aprendizagem, Formação Docente, Psicologia Educacional e Didática.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2655772002844453>

Orcid: 0000-0002-4707-7086





Descrição da imagem

Fotografia colorida de perfil, em primeiro plano, de Jonas Moraes. Homem de pele negra, cabelos curtos cacheados grisalhos e olhos pequenos, nariz redondo alargado, barba e bigode com fios brancos. Usa camiseta com a frente branca e as mangas pretas, no peito esquerdo símbolo redondo de um esporte de luta e na manga símbolo com a bandeira do Brasil e as letras CBK. Ao fundo, paisagem com plantas e grandes pedras e céu azul. [Fim da descrição]

Ronny Diogenes de Menezes

Professor de Libras com doutorado em Linguagem e Ensino, mestrado em Formação de Professores e especialização em ensino e tradução da Libras. Graduado em Letras – UFPE; Graduado em Gastronomia – UCS; Especialista em ensino e tradução de Libras – Faculdade Eficaz; Mestre em Formação de Professores – UEPB e Doutorado em Linguagem e Ensino – UFCG. Áreas de interesse: Filosofia da Linguagem, Artes e Literatura surda, Libras, educação de surdos, inclusão da pessoa com deficiência, tradução interpretação de Libras, escrita de sinais, formação de professores, educação de surdos, aprendizagem colaborativa, ensino de línguas adicionais e linguística aplicada.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3040702749407728>



Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0936-3081>



Descrição da imagem

Fotografia colorida, em primeiro plano, de Francisca Katarina. Mulher de pele parda, cabelos castanhos dourados longos, olhos pequenos, nariz mediano, e lábios finos. Usa camisa rosa de botão e sorrir. [Fim da descrição]

Francisca Katarina Medeiros de Oliveira

Graduada em Letras-Libras/Língua Portuguesa pela UFRN(2017). Especialista em Libras pelo Instituto Mendes de Ensino Superior (2017), Proficiente no ensino de Libras (MEC/INES/UFSC). Atualmente trabalha como Professora de Educação Especial/Tradutora e Intérprete de Libras junto à Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (SEEC). Colaboradora da Base de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1307401764544361>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1214-7694>





Descrição da imagem

Fotografia colorida, em primeiro plano, de Luzia Guacira. Mulher de pele clara, cabelos castanhos dourados bem curtos, olhos pequenos, nariz grande e boca com lábios finos. Usa óculos de grau em acetato preto, brinco dourado, blusa azul marinho com decote canoa e sorri. Ao fundo, parede com troncos e bancada em madeira maciça e objetos rústicos. [Fim da descrição]

Luzia Guacira dos Santos Silva

Graduada em Pedagogia; Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós-doutorado na Universidade de A Coruña - Espanha. Professora aposentada da UFRN, atuando como colaboradora na Linha de Pesquisa: Educação e inclusão em contextos educacionais, do Programa de Pós-graduação em Educação/UFRN, na Base de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, e no Mestrado em Educação Especial, na Linha de Pesquisa: Processos de ensino e de aprendizagem na perspectiva da Educação Especial. Preceptora Multiprofissional Pedagoga no Centro de Educação e Pesquisa em Saúde Anita Garibaldi - CER IV, do Instituto Santos Dumont (ISD), localizado no município de Macaíba, no Rio Grande do Norte. Pesquisa temas: Inclusão escolar e processos de ensino e aprendizagem de estudantes cegos e com baixa visão; formação continuada de professores.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1032425601643160/>

Orcid: 0000-0001-8180-119X





Descrição da imagem

Fotografia colorida, em primeiro plano, de Jefferson Fernandes. Homem de pele clara, cabelos curtos castanhos lisos com topete, olhos castanhos, barba e bigode grisalhos com um largo sorriso estampado no rosto. Usa óculos de grau em acetato marrom e camiseta preta. [Fim da descrição]

Jefferson Alves Fernandes

Graduado em Pedagogia com mestrado em Ciências Sociais e Doutorado em Educação (UFRN). Pós-Doutorado com um estudo sobre teatro e audiodescrição (UECE). Professor Associado do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo do Centro de Educação da UFRN. Professor do Estágio Supervisionado de Formação de Professores no Curso de Licenciatura em Teatro da UFRN. É membro dos Programas de Pós-Graduação em Educação, em Educação Especial e Artes Cênicas da UFRN. Coordena o Laboratório de Ensino e Aprendizagem em Artes do Centro de Educação/UFRN. É membro da Rede Interuniversitária de Acessibilidade Cultural (RIACULT). Colaborador da Especialização em Acessibilidade Cultural (UFRJ) e organizador e membro da comissão científica do Encontro Nacional de Acessibilidade Cultural. Como artista, é membro (e encenador) do Grupo Estandarte de Teatro - Natal/RN. Tem experiência na área de Artes, com ênfase no Teatro, nos seguintes temas: Acessibilidade Cultural, Teatro e Sensorialidade, Teatro e Audiodescrição.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1834832958808690>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0808-7115>





Descrição da imagem

Fotografia colorida, em primeiro plano, de Rubem Varela. Homem de pele parda, calvo cabelos bem curtos, olhos pequenos, nariz mediano, lábios e um leve sorriso. Usa óculos de grau com lente parafusada, camisa social branca, terno e gravata preta. [Fim da descrição]

Rubem Varela de Oliveira

Graduado em Pedagogia (2001) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2009). Professor Aposentado do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual Profa. Lapissara de Aguiar, em Natal/RN.





Descrição da imagem

Fotografia colorida, em primeiro plano, de Débora Nunes. Mulher de pele parda, cabelos escuros bem curtos, sobrancelhas finas, olhos e nariz pequenos, lábios finos e esboça um leve sorriso. Usa blusa de alça com laço nos ombros na cor laranja. Ao fundo, painel de madeira. [Fim da descrição]

Débora Regina de Paula Nunes

Psicóloga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1998), Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2000), doutora em Educação Especial - Florida State University (2005). Professora associada do Departamento de Fundamentos e Políticas de Educação (DFPE-UFRN), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFRN) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEsp-UFRN) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Editora Associada da Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE); Membro do GT 79 - Transtorno do Espectro Autista (TEA):Pesquisas em saúde e Educação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Orienta e desenvolve pesquisas sobre autismo, formação de professores e comunicação alternativa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1188086132826132>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8758-8916>





Descrição da imagem

Fotografia colorida, em primeiro plano, de Cláudia Kranz. Mulher de pele clara, cabelos castanhos dourados bem curtos, sobrancelhas finas, olhos pequenos, nariz mediano, lábios finos e esboça um leve sorriso. Usa blusa branca com decote quadrado. [Fim da descrição]

Cláudia Rosana Kranz

Possui graduação em Licenciatura em Ciências - Habilitação: Matemática pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1993), mestrado (2011) e doutorado (2014) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e pós-doutorado em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (2022). Atualmente é professora adjunta do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na área de Didática e Ensino de Matemática. Também é professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (Centro de Educação/UFRN). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática, pesquisando nos seguintes temas: educação matemática, jogos, educação inclusiva, desenho universal pedagógico e formação de professores.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9780536669387272>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-4732-4980>





Descrição da imagem

Fotografia colorida de perfil tem fundo desfocado. Homem branco, de cabelos curtos castanhos lisos com topete, rosto redondo, sobrancelhas grossas na mesma cor dos cabelos, olhos castanhos, nariz pequeno, lábios medianos e rosados, cavanhaque com alguns fios brancos. Usa óculos redondos de armação prateada e camisa polo preta com estampa risca de giz (Fim da audiodescrição).

Thiago de Lima Torreão Cerejeira

Audiodescritor consultor e pesquisador na área da acessibilidade comunicacional e cultural, com ênfase na interface arte e deficiência visual. Doutorando e Mestre em Educação pela UFRN, com pós-graduação em Aperfeiçoamento em Audiodescrição na Escola pela UFJF. Especialista em Mídias na Educação pela UERN e em Artes Visuais pelo SENAC. Membro da Comissão Permanente de Inclusão e Acessibilidade do Centro de Educação da UFRN. É um dos idealizadores e realizadores do Podcast "Simbora fazer audiodescrição no teatro".

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7522422944147959>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4816-3859>





Composto na
CAULE DE PAPIRO GRÁFICA E EDITORA
Rua Serra do Mel, 7989, Cidade Satélite
Pitimbu | Natal/RN | (84) 3218 4626
cauledepapiro.com.br





Os autores desta obra buscam contribuir não só para a reflexão pedagógica, mas, fundamentalmente, para a aplicação de ações que combatam a exclusão escolar e social e promovam um ensino capaz de considerar a todos os estudantes em sua diversidade, especificidades e possibilidades de participação e aprendizado colaborativos.

ISBN 978-65-5477-090-3



9 786554 770903 >