



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

DAYSE DO PRADO BARROS

**LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO SOCIAL DE ESTUDANTES  
SURDOS NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

BRASÍLIA, DF

2017

DAYSE DO PRADO BARROS

LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO SOCIAL DE ESTUDANTES  
SURDOS NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre.  
Linha de Pesquisa: Educação em Ciências e Matemática.

**Orientador: Professor Doutor Antônio Villar Marques de Sá.**

BRASÍLIA - DF

2017

## Ficha catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

BD2751 Barros, Dayse do Prado  
Ludicidade como estratégia de inclusão social de  
estudantes surdos no contexto de uma escola pública / Dayse  
do Prado Barros; orientador Antônio Villar de Marques Sá. --  
Brasília, 2017.  
149 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --  
Universidade de Brasília, 2017.

1. Educação de surdos. 2. Ludicidade. 3. Sala de  
recursos. 4. Inclusão Social. 5. Surdez. I. Sá, Antônio  
Villar de Marques, orient. II. Título.

LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO SOCIAL DE ESTUDANTES  
SURDOS NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

DAYSE DO PRADO BARROS

BANCA EXAMINADORA

---

Orientador: Prof. Dr. Antônio Villar Marques de Sá  
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

---

Membro externo: Prof. Dr. Domingos Sávio Coelho  
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

---

Membro interno: Prof<sup>a</sup>. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz  
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

---

Suplente: Prof. Dr. Cleyton Hércules Gontijo  
Universidade de Brasília – Departamento de Matemática

BRASÍLIA, dezembro de 2017.

## DEDICATÓRIA

*A todos que são capazes de ver vozes e falar com as mãos, compreendendo que a comunicação se constitui para além de apenas falar e ouvir, ampliando-se também no ver e no sentir.*

## AGRADECIMENTOS

Uma verdade que vamos descortinando aos poucos durante nossa jornada como eternos construtores de nós mesmos é que ninguém faz nada sozinho. Se essa é uma verdade para a vida, também o é na construção do caminho acadêmico. Por isso, meus sinceros e enternecidos agradecimentos a todos que participaram direta e indiretamente na elaboração desse projeto.

Ao Universo com suas sincronicidades que torna todo desejo, quando bem sentido, realizável.

À minha mãe que me deu o maior de todos os dons: a vida.

Às minhas filhas, **Ana Luísa** e **Lívia** que tiveram que suportar, com estoicismo digno das grandes pessoas, as minhas ausências, inclusive aquelas muitas vezes em que, embora eu estivesse presente de corpo, estava ausente de alma.

A **Marcus Vinícius**, que acompanhou, apoiou, sugeriu, leu e releu inúmeras vezes o presente trabalho, revisando-o cuidadosamente. Obrigada por sua parceria e eterna gratidão por você ensinar-me diariamente o significado da palavra felicidade.

À **Thamires** e **Arthur** que me fazem perceber, a cada dia, que a vida vale a pena.

Aos meus colegas de Mestrado que compartilharam conhecimentos, ensinamentos e esperanças. Em especial às colegas-irmãs de orientação: **Bárbara**, **Keila** e **Mônica**.

Ao meu orientador, o Prof. Dr. **Antônio Villar Marques de Sá**, por suas sugestões e orientações, mas especialmente por ser, para mim, um exemplo de pessoa humana, ética e justa. A ele minha eterna gratidão e admiração.

À Professora **Shirleide Cruz** por ser um exemplo de dedicação e fonte inesgotável de conhecimento. Ao Professor **Cleyton Gontijo** por todas as aprendizagens que me proporcionou, permitindo-me ver com mais criticidade as questões relativas à educação. Ao Professor **Domingos Sávio**, por ter aceitado de maneira tão generosa, participar da banca e contribuir com os rumos dessa pesquisa.

Aos colegas professores **Silvio**, **Bernardo**, **Alyne**, **Weberson** e **Viviany** que subsidiaram esta pesquisa.

A **Eduardo** e **Mônica**, sujeitos dessa pesquisa. À **Flor de Lótus**, cuja história de vida tocou-me a alma. Á **Centauro**, o jovem que ainda não encontrou sua identidade.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal pelo afastamento concedido para estudos.

Em especial, à gestora da escola onde minha pesquisa foi iniciada por recusar-se a permitir a continuidade do meu projeto. Essa recusa possibilitou-me conhecer um universo que me enriqueceu como pessoa, como pesquisadora e como profissional. O desafio de recomeçar a pesquisa foi intenso. Aprendi a me reinventar à maneira de Cora Coralina (2014): “Ajuntei todas as pedras que vieram sobre mim. Levantei uma escada muito alta e no alto subi. Teci um tapete floreado e no sonho me perdi. [...] Entre pedras cresceu a minha poesia.... Minha vida”.

*Uma de nossas tarefas como educadores é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte num mundo mais “redondo”, menos arestado, mais humano e em que se prepare a materialização da grande utopia: unidade na diversidade” (FREIRE, 2001a p. 20).*

## RESUMO

Esta investigação foi realizada no contexto de uma escola pública do Distrito Federal e teve como finalidade analisar a ludicidade como estratégia de inclusão social de estudantes surdos, em especial aqueles que tiveram a aquisição tardia da linguagem. Orientada pela perspectiva vigotskiana, investiguei, a importância das interações sociais para o desenvolvimento integral do sujeito surdo. A partir dessa contextualização busquei responder a seguinte questão: Pode a ludicidade ser uma estratégia que facilite a inclusão social do estudante surdo? Pode a Sala de Recursos ser um ambiente capaz de favorecer a interlocução dos muitos atores na escola a fim de favorecer a inclusão? Essa investigação nasceu diante da constatação de que os surdos, em geral, vivem um estado de profundo isolamento social. Esse isolamento afeta diversos aspectos da vida desses sujeitos, inclusive o seu processo de escolarização. A educação de surdos é marcada pelo fracasso ainda que esse grupo seja alvo das políticas públicas de inclusão. De fato, o surdo no decorrer da história da humanidade, tem sido visto sob o estigma da incapacidade e do fracasso. A inclusão social visa estabelecer a visão humana ou antropológica da surdez. Sob essa perspectiva, o surdo é visto como ser humano que não precisa ser “consertado”, mas como um sujeito com plena capacidade. Minha proposta foi investigar a possibilidade de superação dos efeitos de isolamento social e do mutismo no qual os surdos estão invariavelmente imersos utilizando a ludicidade como estratégia. O embasamento teórico está apoiado em autores e pesquisadores que se dedicam ao estudo da educação do surdo: Gesser (2009); Quadros (2008); Sacks (2010); Silva (2002); Skliar (1995) e Strobel (2008), dentre outros. Bem como teóricos no campo da ludicidade: Brougère (2001); Kishimoto (1995, 2005); Luckesi (2002, 2004, 2006, 2014). A metodologia adotada é de cunho qualitativo, e o tipo de pesquisa adotado foi baseado nos princípios da pesquisa-ação. Os sujeitos da pesquisa são estudantes considerados surdos, ou seja, com perda auditiva a partir de 71 db. Foram cognominados Eduardo e Mônica, para garantir o anonimato. A pesquisa indicou que é possível que a Sala de Recurso atue de maneira articulada com os diversos setores da escola. A pesquisa tornou claro também que a ludicidade é uma estratégia que pode promover o desenvolvimento sócio emocional de sujeitos surdos, independente da fase de vida em que eles se encontrem, sendo por esse motivo uma importante estratégia de inclusão social do surdo.

Palavras-chave: Educação de surdos. Ludicidade. Sala de Recursos. Inclusão social. Surdez.

## ABSTRACT

This research was carried out in the context of a public school in the Federal District and aimed to analyze playfulness as a social inclusion strategy for deaf students, especially those who had a late acquisition of language. Guided by the Vigotskian perspective, I investigated the importance of social interactions for the integral development of the deaf subject. From this context, I tried to answer the following questions: can playfulness be a strategy that facilitates the social inclusion of a deaf student? can the resource classroom be an environment capable of facilitates the interlocution of the many actors in the school in order to favor inclusion? This investigation was born from the observation that deaf people, in general, live in a state of deep social isolation. This isolation affects several aspects of these people life, including their schooling process. The deaf education is marked by failure, even if this group is the target of the public policies of inclusion. Indeed, the deaf, in the course of human history has been viewed under the stigma of inability and failure. Social inclusion aims to establish the human or anthropological view of deafness. From this perspective, the deaf is seen as a human being who doesn't need to be "repaired", however as a person with full capacity. My proposal was to investigate the possibility of overcoming the effects of social isolation and mutism in which deaf people are invariably immersed using playfulness as a strategy. The theoretical background is supported by authors and researches who are dedicated to the study of deaf education: Gesser (2009); Quadros (2008); Sacks (2010); Silva (2002); Skliar (1995) and Strobel (2008), among others. Theorists in field of playfulness as well: Brougère (2001); Kishimoto (1995, 2005); Luckesi (2002, 2004, 2006, 2014). The methodology is qualitative, and the type of research adopted was based on the principles of action research. The subjects of the research were students considered deaf, that is, with hearing loss from 71 db. They were nicknamed Eduardo and Monica, to guarantee anonymity. The research indicated that it is possible that the resource classroom acts in an articulated way with the various sectors of the school. The research also made it clear that playfulness is a strategy that can promote the socio-emotional development of deaf subjects: children, teenagers, adults and elderly. Indeed, the playfulness is an important social inclusion strategy.

Keywords: Deaf education. Playfulness. Resource classroom. Social inclusion. Deafness.

## LISTA DE FIGURAS

Figuras 1 e 2 –	Flor de Lótus em vivências Lúdicas .....	70
Figura 3 –	O jovem Centauro .....	71
Figuras 4 e 5 –	A Dinâmica Ginástica Cerebral com a participação do corpo docente .....	84
Figura 6 –	A participação do diretor da escola no Dia de Formação .....	84
Figura 7 –	A pesquisadora no Dia Formação .....	85
Figura 8 –	Intérprete de Libras traduzindo palestra para os surdos presentes .....	85
Figura 9 –	Professora Rejane Lourêdo (à esquerda), professora Alyne e estudantes surdos.....	86
Figuras 10 e 11 –	Aplicação do jogo UNO® em Libras: parceria surdos/estudantes das Altas Habilidades.....	86
Figuras 12 e 13 –	Estudantes surdos participando da I Feira De Matemática do DF .....	87
Figura 14 –	Almoço partilhado na Sala de Recursos de D.A .....	91
Figura 15 –	Contatos iniciais entre os sujeitos da pesquisa e os colegas surdos .....	94
Figuras 16 e 17 –	Os sujeitos de pesquisa almoçando com os colegas surdos .....	94
Figuras 18 e 19 –	Sujeitos da pesquisa ensinam jogo UNO® adaptado para Libras aos colegas surdos.....	95
Figura 20 –	Mural de aniversariantes produzido pelos estudantes sujeitos desta pesquisa .....	96
Figuras 21 e 22 –	Eduardo e Mônica confeccionando máscaras .....	97
Figura 23 –	Eduardo escolhendo no site de busca uma inspiração para produção da máscara.....	97
Figura 24 –	Mônica e colegas ouvintes trabalhando juntas na ornamentação da Festa Junina.....	100
Figuras 25, 26 e 27 –	Mônica dançando quadrilha junina .....	101
Figuras 28 e 29 –	Aplicação do jogo UNO® adaptado para Libras: parceria entre as Salas de recurso de D.A. e a de Altas Habilidades/Superdotação .....	104
Figura 30 –	Sujeitos da pesquisa ensinam um professor ouvinte de Matemática a jogar UNO® em Libras .....	105

## LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

GRÁFICO 1 – Matrículas de estudantes com deficiência auditiva na Educação Básica .....	27
QUADRO 1 – Esquema dialético da teoria vigotskiana .....	40
QUADRO 2 – Zona de desenvolvimento iminente esquematizada .....	42
QUADRO 3 – Graus de perda auditiva .....	51
QUADRO 4 – Censo da educação superior 2016.....	53
QUADRO 5 – Perfil dos sujeitos da pesquisa .....	68
QUADRO 6 – Algumas percepções dos alunos ouvintes .....	103

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

A.C.	Antes da Era Cristã
A.E.E.	Atendimento Educacional Especializado
ASL	American Sign Language (Língua Americana de Sinais, em livre tradução)
CEB	Câmara de Educação Básica
C.O.	Centro Olímpico
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Coordenação Regional de Ensino
D.A.	Deficiência Auditiva
DF	Distrito Federal
Eape	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
Fiat	Ficha Individual do Aluno e de Transferência
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ibict	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
Ines	Instituto Nacional de Educação de Surdos
Libras	Língua Brasileira de Sinais
L.T.S.	Licença para Tratamento de Saúde
MEC	Ministério da Educação
O.P.	Orientação Pedagógica
P. A.	Pesquisa-Ação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
Rais	Relação Anual de Informações Sociais
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UnB	Universidade de Brasília
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente

## SUMÁRIO

LÁ VAI MEU NAVIO NAVEGANDO NORTE A SUL BALANÇANDO SOBRE AS ÁGUAS DESTE MAR AZUL	17
1 BATATINHA QUANDO NASCE ESPALHA RAMAS PELO CHÃO	23
1.1 Os paradigmas na educação de surdos e as políticas públicas no Brasil .....	23
1.2 O dito e o feito na educação de surdos no Brasil .....	26
1.3 Linha do tempo – resgate histórico da trajetória do surdo .....	28
1.4 Justificativa .....	30
1.5 Objetivos .....	35
1.5.1 Objetivo geral .....	35
1.5.2 Objetivos específicos .....	36
2 LÁ VAI A BOLA GIRAR NA RODA PASSEAR DEPRESSA E SEM DEMORA	37
2.1 Relação entre a ludicidade e o desenvolvimento humano .....	37
2.2 A zona de desenvolvimento iminente .....	41
2.3 As contribuições de teóricos da ludicidade .....	46
2.4 A ainda não resolvida questão da inclusão social dos surdos .....	49
3 UNI DUNI TÊ SALAMÊ MINGUÊ O SORVETE COLORÊ O ESCOLHIDO FOI VOCÊ	55
3.1 Natureza da pesquisa: pesquisa qualitativa .....	55
3.2 Tipo de pesquisa: pesquisa-ação .....	57
3.3 Instrumentos de pesquisa .....	58
3.3.1 Observação .....	59
3.3.2 Diário de campo .....	60

3.3.3 Entrevista semiestruturada .....	60
3.3.4 Roda de conversa .....	61
34 O universo da pesquisa .....	62
3.5 Participantes da pesquisa .....	67
3.6 Corpus da pesquisa .....	71
3.7 Coleta do material empírico – e agora, o que fazer? .....	75
4 O BURACO É FUNDO ACABOU-SE O MUNDO .....	78
4.1 Breves considerações sobre a ludicidade.....	78
4.2 A atuação colaborativa da Sala de Recursos .....	79
4.2.1 Planejamento das ações para a sensibilização do corpo docente da escola.....	82
4.2.2 O Dia de Formação – Todos por uma Educação Inclusiva .....	83
4.2.3 Parceria Salas de Recursos D.A./Altas Habilidades na aplicação do jogo UNO® em Libras .....	86
4.2.4 Participação na I Feira de Matemática do Distrito Federal .....	87
4.2.5 Seminário Distrital de Educação Matemática Bilíngue .....	88
4.3 As relações estabelecidas entre os surdos e seus pares.....	90
4.3.1 Experiências compartilhadas com a professora surda.....	91
4.3.2 Contato com estudantes surdos do ensino médio, durante a I Feira de Matemática do Distrito Federal .....	93
5.3.3 Ludicidade na Sala de Recursos de D.A.....	95
4.4 As relações estabelecidas entre os surdos e ouvintes.....	98
4.4.1 Festa Junina.....	100

4.4.2 Parceria com a Sala de Recursos das Altas Habilidades/Superdotação .....	101
4.4.3 A relação entre surdos e ouvintes durante a participação na I Feira de Matemática do Distrito Federal .....	101
4.5 Os conceitos matemáticos mobilizados pela aplicação do jogo UNO <sup>®</sup> adaptado para Libras .....	106
4.6 As possibilidades e as limitações da ludicidade no processo de inclusão .....	108
CORRE CUTIA DE NOITE E DE DIA.....	114
REFERÊNCIAS .....	123
APÊNDICE A – Termo de Autorização de Pesquisa .....	130
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. ....	130
APÊNDICE C – Roteiro da Entrevista semiestruturada inicial .....	131
APÊNDICE D – Roteiro da Entrevista semiestruturada Final .....	132
APÊNDICE E – Roteiro de Observação do Ambiente Escolar .....	133
APÊNDICE F – Roteiro da Entrevista semiestruturada extra .....	134
APÊNDICE G – Transcrição da Entrevista Semiestruturada inicial .....	135
APÊNDICE H – Transcrição da Entrevista Semiestruturada final .....	141
APÊNDICE I – Transcrição da Entrevista Semiestruturada Extra .....	143
APÊNDICE J – Roteiro da Roda de Conversa .....	146
ANEXO A – Seminário Distrital de Educação Matemática Bilíngue .....	147
ANEXO B – Seminário Distrital de Educação Matemática Bilíngue .....	148
ANEXO C – Jogo UNO <sup>®</sup> em Libras .....	149

## LÁ VAI MEU NAVIO NAVEGANDO NORTE A SUL BALANÇANDO SOBRE AS ÁGUAS DESTE MAR AZUL

O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas 'águas' os homens verdadeiramente comprometidos ficam 'molhados', ensopados [...] (FREIRE, 2003, p. 19).

O objetivo central desta dissertação é propor um aprofundamento, um mergulho no universo dos surdos, buscando compreender se a ludicidade pode ser uma estratégia que facilite a inclusão social do estudante surdo. Para além dessa questão, busca também entender o intrincado processo das relações sociais ↔ aquisição da linguagem ↔ processo de aprendizagem ↔ relações sociais. Para tanto, traçou-se os seguintes objetivos operacionais voltados, de modo específico, para adolescentes, estudantes de escolas públicas na periferia de Brasília:

- a) Propor ações pedagógicas lúdicas que promovam a inclusão social do estudante surdo;
- b) propor a integração entre os diversos setores da escola visando promover a inclusão social dos estudantes surdos;
- c) selecionar situações que promovam a articulação entre a ludicidade e a inclusão social entre os surdos e os ouvintes e entre os surdos e seus pares;
- d) investigar as relações estabelecidas entre os surdos e seus pares e entre estes e os ouvintes, durante as atividades lúdicas que foram promovidas.

As questões relativas à inclusão social dos surdos são uma preocupação pessoal minha desde a adolescência, quando tive meu primeiro contato com esses sujeitos. Eu fazia parte de um grupo religioso que promovia a evangelização de surdos. Nesta ocasião meus pais e irmãs aprenderam Libras e nos aproximamos de seu universo. Aos poucos fui descobrindo as dificuldades que eles enfrentam por conta da barreira linguística e o quanto são socialmente isolados.

O tempo passou e desliguei-me do grupo religioso. Perdi também o contato cotidiano com os surdos, vendo-os esporadicamente. Com efeito, lembrava-me apenas de poucos sinais de Libras, o que tornava impossível o estabelecimento de comunicação. No ano de 2014, um fato tocou-me profundamente. Estávamos em um restaurante *fast food* e enquanto tomávamos nossa refeição observamos uma surda no balcão de atendimento tentando fazer seu pedido. O

atendente e a cliente surda não se entendiam. O rapaz chamou o gerente e este também não conseguia compreender a surda. Ambos começaram a rir, talvez por estarem nervosos com a situação. A surda, como era de se esperar, não aceitou bem a situação e já estava visivelmente nervosa. Nesse momento, minha irmã se propôs a ajudá-la. Foi até o balcão, se apresentou para a surda e intermediou a situação. A surda pôde finalmente ter seu pedido atendido. Ao voltar à nossa mesa, minha irmã contou os muitos casos que ela conhecia de situações de isolamento social aos quais os surdos são submetidos. Aquela situação tocou-me. Desde então comecei a pensar recorrentemente que eu poderia também reaprender libras e eventualmente trabalhar com a educação de surdos.

No primeiro semestre de 2015 a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal promoveu o curso Libras por Imersão. A proposta era que os cursistas estariam em contato com a Língua de Sinais todos os dias durante nove semanas e as aulas seriam ministradas por professores surdos. Não tive dúvidas. Inscrevi-me no curso. Confesso que eu ficava imaginando como seriam as primeiras aulas: o professor surdo e nós ouvintes que desconhecíamos a língua. Foi desafiador, mas uma linda experiência que estará para sempre registrada com carinho em minhas memórias. Conviver com surdos, ‘ouvir’ deles as dificuldades que passam no contexto familiar, escolar e social, desvelar aos poucos o universo desses sujeitos mudou a minha vida profissional. Ao final de julho de 2015 o curso terminou. Decidi que definitivamente iria retomar meu contato, perdido anos atrás, com os surdos. Voltei para a escola e pedi minha devolução. Fui atuar na escola polo de surdez da Coordenação Regional de Ensino onde trabalho, uma escola inclusiva que atendia, naquela ocasião, nove crianças surdas. Cheguei nesta escola em agosto de 2015 levando um projeto de teatro para aquelas crianças. Em setembro desse mesmo ano foi aberto o processo seletivo para o Mestrado em Educação da Universidade de Brasília e vi a oportunidade de investigar a aprendizagem dos surdos. Inscrevi-me no processo seletivo e tive a honra de ser selecionada. Enquanto estive em atuação nesta escola observei que durante o recreio, as crianças surdas ficavam isoladas, não interagindo sequer entre seus pares e menos ainda com as crianças ouvintes. Os surdos pareciam simplesmente invisíveis. Essa situação me inquietou, eu simplesmente não podia ficar omissa.

Diante da situação apresentada, pensei em uma mediação possível uma vez que entendia que o modelo apresentado pelo atual sistema educacional no Brasil é, na prática, excludente, apesar do recorrente discurso de inclusão. Eu queria contribuir para a construção de um modelo diferente. Era necessário então, repensar minha prática. Ao pensar nessa mediação possível, surgiram várias inquietações e questionamentos: Como dar visibilidade aos surdos? Existiriam

estratégias que possibilitassem ou, ao menos, favorecessem as interações sociais entre os surdos e seus pares e entre os surdos e os ouvintes? Quais os fatores que contribuem para o isolamento dos surdos? O que fazer para diminuir a barreira linguística entre surdos e ouvintes? Poderia a Sala de Recursos atuar de forma colaborativa e articulada com outros setores da escola a fim de favorecer a inclusão dos estudantes surdos? Poderia a Sala de Recursos ser um ambiente capaz de favorecer a interlocução dos muitos atores na escola em torno desse objetivo?

Essa dissertação é fruto de todas essas inquietações. Ela nasceu do desejo de tornar compreensível a todos que a comunicação se constitui para além de apenas falar e ouvir, ampliando-se também no ver e no sentir. Durante meu processo de investigação encontrei muito mais do que eu buscava. Conheci muitas histórias de sujeitos surdos, compreendi um pouco mais seu universo, vibrei com cada conquista, muitas vezes me emocionei em perceber o quanto a educação é importante para eles, constituindo, muitas vezes, o único elo entre esses sujeitos e o mundo que os rodeia. Emocionei-me de ver que, quando bem orientados e apoiados eles são capazes de se recriar e superar cada nova dificuldade que surge no caminho. Enquanto estava ainda na fase preparatória que antecede a pesquisa de campo, meu objetivo era investigar se a ludicidade poderia ser uma estratégia que facilitasse o processo de inclusão social do estudante surdo. Ao concluir minha pesquisa encontrei muito mais do que inicialmente vislumbrava: reencontrei-me no outro, reinventei-me. Decidi que, a partir dali iria escrever uma outra história cuja tônica seria resgatar ludicamente a essência da alma humana pela busca do prazer de ser.

Importa esclarecer que as lutas empreendidas pelos surdos no decorrer da história da humanidade envolvem crueldade, isolamento e a estigmatização. Apesar de muitos avanços já terem sido alcançados, nos deparamos ainda hoje, em 2017 com desafios da educação de surdos cada vez mais complexos. Muitos educadores hoje pensam na perspectiva de fazer educação *para* o surdo e não *com* o surdo (grifo nosso). Assim sendo, invariavelmente vemos ouvintes estabelecerem relação de poder definindo o que é importante ensinar, não deixando que os surdos tenham voz sobre a melhor metodologia que leve em consideração as especificidades desses sujeitos, por exemplo. Essa pesquisa havia sido pensada, à princípio, para ser executada em uma escola pública da Região administrativa do Guará que atende crianças surdas. No entanto, a gestora, numa clara demonstração de poder, negou-se a receber a pesquisadora. Segue

um fragmento da resposta<sup>1</sup> dada pela gestora da escola quando questionada qual seria o motivo da recusa:

Tendo em vista que a pesquisa trata-se (sic) de uma pesquisa-ação, o que mudaria alguns contextos referentes ao atendimento das crianças, já que a perspectiva da pesquisa-ação é provocar uma mudança no espaço no qual ela acontece. Diante disso, se faz necessário que a escola diga à pesquisadora se é de interesse da escola a mudança que deverá ser provocada pela pesquisa-ação.

Para uma escola que atende surdos em uma pretensa perspectiva inclusiva, parece-me paradoxal que seja registrado em um documento oficial a resistência à mudança, a resistência quanto ao protagonismo do surdo, quanto ao seu direito de ter acesso a uma educação que leve em consideração suas peculiaridades, a resistência de se dar voz ao surdo. E veja que não estamos falando do Congresso de Milão que aconteceu em 1880<sup>2</sup>. Não, estamos falando de uma escola pública inclusiva (será?) da capital da República Federativa do Brasil em pleno século XXI.

A pesquisa aqui registrada está estruturada em quatro capítulos, além da presente apresentação e das considerações finais. Aqui esclareço que o título dos capítulos são trechos de parlendas. Heylen (1998, p. 13), definiu parlenda como sendo: “Um conjunto de palavras de arrumações rítmicas em forma de versos que rimam ou não. Ela se distingue dos demais versos pelas atividades que acompanha, sejam jogos, brincadeiras ou movimento corporal”. O uso de parlendas é muito comum nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Há muitos estudos que indicam que esse gênero textual, por seu caráter lúdico, promove o processo de ensino da leitura e da escrita. Escolhi usar as parlendas para dar título aos meus capítulos em alusão às inúmeras perdas enfrentadas pelos surdos. Atividades lúdicas que envolvem a tradição oral, o ritmo e o movimento corporal que as caracterizam, são possivelmente excelentes estratégias para estudantes ouvintes, mas podem não fazer muito sentido para os surdos. Essa é uma pequena provocação para que possamos refletir sobre o abismo existente entre esses dois universos: o ouvinte e o surdo. A sociedade é organizada para ouvintes e a escola e seus processos pedagógicos também. A ludicidade, para Luckesi (2014), é uma experiência interna ao sujeito

---

<sup>1</sup> Trata-se de um fragmento da resposta dada ao questionamento elaborado pela pesquisadora em ouvidoria sob o seguinte protocolo: Registro de Ouvidoria Re-051825/2017 da Secretaria de Estado de educação do Distrito Federal.

<sup>2</sup> O Congresso de Milão foi realizado em 1880. A partir dessa data os surdos foram privados de usar a língua de sinais. Esse ato, evidenciando a relação de poder de ouvintes sobre a minoria linguística, gerou atraso de um século na educação de surdos.

e obviamente só pode ser percebida e expressa por esse sujeito quando ele vivencia uma experiência que faz seus olhos brilharem. Dificilmente um surdo encontraria em uma parlenda algo que fizesse seus olhos brilharem. Mas, infelizmente vemos reiteradas vezes essas e outras práticas sendo utilizadas nas escolas inclusivas que atendem surdos. A sociedade ouvinte é, de fato, hegemônica, e a escola, ao que nos parece, ainda também o é.

No Capítulo 1 – BATATINHA QUANDO NASCE, ESPALHA RAMAS PELO CHÃO, contextualizo a pesquisa ao iniciar uma problematização da situação educacional do surdo no Brasil. Apesar desse grupo ser alvo das políticas públicas de inclusão, os dados indicam que a política na qual se baseia o processo de escolarização do surdo necessita ser revista. A segunda seção, uma das ramas que se espalha pelo chão, se propõe a discutir sobre o dito e o feito na educação de surdos no Brasil. Sendo que o dito se refere às orientações dos documentos oficiais e o feito àquilo que se verifica nas práticas sociais. A terceira rama traz o resgate histórico da trajetória dos surdos, desde o século XII até os dias de hoje. A seção quatro apresenta a justificativa para a realização da pesquisa. Na última rama desse capítulo declaro os objetivos geral e específicos.

No capítulo 2 – LÁ VAI A BOLA GIRAR NA RODA PASSEAR DEPRESSA E SEM DEMORA – busco refletir sobre o brincar e sua enorme influência no desenvolvimento psíquico do ser. No primeiro giro da bola, essas considerações serão realizadas sob a perspectiva vigotskiana. No segundo giro da bola, discuto o conceito de zona de desenvolvimento iminente (ZDI). É na Zona de Desenvolvimento Iminente que acontecem as interações sociais, pois tendo a criança habilidades incipientes, as desenvolvem com o auxílio dos seus pares ou de adultos. Vigotski tomou como essencial essa mediação, traduzida na ação colaborativa de outra pessoa. Nessa perspectiva, sem interação não pode haver aprendizagem. A bola girou e na terceira seção apresento as contribuições de outros teóricos da ludicidade, tais como: Brougère (2001), Huizinga (2012), Kishimoto (1995, 2005) e Silva (2002). No último giro da bola discuto a ainda não resolvida questão da inclusão social dos surdos - muito ainda precisa ser feito no sentido de garantir a esses sujeitos tratamento que realmente os respeitem na sua condição humana, de forma que não sejam vistos apenas como alguém que precisa ser consertado e curado para se adaptar ao padrão dominante. O que se busca é a visão humana ou antropológica sob a qual o surdo é visto como sujeito com plena capacidade.

No Capítulo 3 – UNI DUNI TÊ SALAMÊ MINGUÊ O SORVETE COLORÊ O ESCOLHIDO FOI VOCÊ – trago a tessitura metodológica, traçando a trajetória da pesquisa, discorrendo sobre os caminhos que foram percorridos durante a pesquisa de campo e delinindo o método. O

capítulo envolve sete seções. A primeira define a natureza da pesquisa. Na segunda seção indico o tipo de pesquisa – pesquisa-ação. Na seguinte (3.3), apresento os instrumentos da pesquisa. Na seção 3.4 caracterizo o universo da pesquisa. Na próxima seção (3.5) traço o perfil dos sujeitos da pesquisa. A seção 3.6 o *corpus* da pesquisa é delineado. Por fim, na seção 3.7, traço uma proposta para a análise dos dados.

No Capítulo 4 – O BURACO É FUNDO ACABOU-SE O MUNDO – retomo brevemente o referencial teórico para contextualizar os dados analisados nas categorias. Nesta parte busco analisar com profundidade os dados coletados durante a pesquisa de campo. A primeira profunda imersão versa sobre a atuação colaborativa da Sala de Recursos. A segunda sobre as relações entre os surdos e seus pares. A terceira sobre a relação entre surdos e ouvintes. A quarta imersão mergulha brevemente nos conceitos matemáticos mobilizados pelo jogo UNO® adaptado para Libras. Encerro o capítulo discutindo as possibilidades e as limitações da ludicidade no processo de inclusão do surdo.

Na última parte – CORRE CUTIA DE NOITE E DE DIA – Chego ao final desta vivência lúdica, etapa em que apresento as considerações que envolveram esse estudo e algumas implicações durante o percurso que nortearão futuros aprofundamentos. Então, vamos? As vivências lúdicas não podem parar... corre cutia de noite e de dia...

## CAPÍTULO 1

### 1 BATATINHA QUANDO NASCE ESPALHA RAMAS PELO CHÃO

O que importa fundamentalmente à educação (...) é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das ideias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que, resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores. Colocar esse mundo humano como problema para os homens significa propor-lhes que 'ad-mirem', criticamente, numa operação totalizada, sua ação e a de outros sobre o mundo (FREIRE, 2001b, p. 83).

O foco deste capítulo é apresentar, em uma visão ampla as barreiras sociais que são impostas aos surdos e que se traduzem em inúmeras dificuldades enfrentadas cotidianamente por estes. O capítulo se subdivide em cinco “ramas” ou seções. Na primeira seção são apresentados os principais paradigmas na educação dos surdos e também as principais políticas públicas brasileiras voltadas para esses sujeitos. Na seção seguinte (1.2) discute-se o dito e o feito na educação de surdos no Brasil. A seção 1.3 faz um resgate histórico da trajetória dos surdos em formato de linha do tempo. Na quarta seção (1.4) apresento a justificativa para a realização dessa pesquisa e na última seção (1.5) declaro os objetivos geral e específicos.

#### 1.1 Os paradigmas na educação de surdos e as políticas públicas no Brasil

Para Santos (2015), a educação voltada para surdos permaneceu, durante muitos anos, marcada pelo movimento de reabilitação ou reeducação. Na perspectiva da reabilitação, a educação de surdos ficou notadamente enviesada apenas pelo ensino da Língua Portuguesa e pela busca de metodologias que garantissem eficiência para o seu ensino. No entanto, atualmente, têm surgido novas perspectivas no cenário da educação especial voltada para esses sujeitos.

Estudos no campo da Linguística e da Psicologia, por exemplo, têm contribuído com ricas discussões a respeito da temática. Ainda assim, a educação de surdos no Brasil é historicamente marcada pelo fracasso escolar.

Santos (2015) admitiu a educação como uma atividade elaborada e transformada no percurso histórico-cultural da humanidade, cabendo-nos, portanto, a necessidade de refletir a respeito dessas transformações. No aprofundamento dessas considerações surgem as análises da realidade do contexto da educação de surdos no Brasil:

Esforços para encontrar a melhor metodologia, a melhor organização curricular e o melhor tipo de oferta educativa - a classe especial, escola especial ou escola regular com classes de apoio pedagógico - formaram um amplo debate que atualmente começa a desprender-se do ponto de vista de uma perspectiva educacional excludente e seletiva para assumir uma perspectiva inclusiva. Esta, portanto, reconhece, aprioristicamente, as possibilidades do sujeito e seu direito irrestrito à cidadania (SANTOS, 2015, p. 77).

Apesar das crescentes discussões e reflexões que acabaram tornando possível a mudança de paradigma na educação dos surdos, com a relativização das práticas oralistas que, para eles, são artificiais, e avançando para o bilinguismo – paradigma que assume a Língua de Sinais como a língua natural do surdo, reconhece-se que ainda há necessidade de ampliação dos debates e pesquisas voltadas para a educação desses sujeitos.

Cabe aqui uma breve explanação de cada um destes paradigmas: o oralismo tornou-se metodologia predominante na educação de surdos em 1880 por ocasião do Congresso de Milão. Nesta perspectiva defende-se que se deve ensinar surdos através da língua oral. Está baseado na *recuperação* da pessoa surda que é considerada deficiente, um ser faltante que precisa ser *consertado*. O paradigma do oralismo apresenta resultados pífios para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação de surdos. O oralismo é considerado uma imposição social da maioria linguística sobre uma minoria sem expressão (QUADROS, 2008).

O bilinguismo é uma modalidade cuja proposta de ensino defende o acesso dos sujeitos surdos a duas línguas no contexto social e escolar. Para a ideologia bilíngue, as crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na Língua de Sinais. Atualmente é considerada a abordagem mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que se assume a Língua de Sinais como primeira língua e, a partir daí se passa para o ensino da segunda língua que, especificamente no nosso caso, é o Português. Destacando-se que o ensino desta língua pode ser na modalidade escrita ou oral, porém, preferencialmente na forma escrita (PERLIN; STROBEL, 2008).

As políticas públicas voltadas para a educação de surdos no Brasil têm como importante marco a Lei 10.436/02, a chamada Lei de Libras, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua oficial no país.

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, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

A referida Lei foi regulamentada pelo Decreto 5.626/05, que dá garantias de acesso à escola regular dos estudantes surdos ressaltando que para os alunos surdos a Língua Portuguesa deve ser ensinada como segunda língua (L2), ou seja, propõe-se a organização da educação bilíngue no ensino regular:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

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

Apesar das políticas públicas implantadas no Brasil com vistas à inclusão, há um descompasso notório entre a legislação e a realidade. Lima (2015, p. 328), que desenvolveu uma pesquisa cujo objetivo foi analisar a política de inclusão dos sujeitos surdos em escolas públicas em João Pessoa/PB e as repercussões dessa iniciativa na prática pedagógico-curricular das escolas, nos disse:

Constatamos, de acordo com as análises realizadas, um processo de inclusão escolar cheio de controvérsias, com implicações adversas para o ser surdo. Verificamos uma ausência de atenção às formas peculiares dos surdos em pensar, sentir e diferir, indicando a dificuldade existente em desenvolver um novo olhar sobre o currículo. [...] no caso particular dos surdos, o professor continua produzindo o ensino alienante que não valoriza a cultura do surdo nem viabiliza um espaço social para ele.

Faz-se necessário discutir o dito e o feito na educação de surdos no Brasil. O dito traduz-se pela legislação e as políticas públicas voltadas para o ensino especial na perspectiva da inclusão. O feito refere-se ao que de fato tem acontecido, aqui evidenciado pelo recorte dos números do censo escolar do Inep (2016) e outros números oficiais como os apresentados pelo Ministério do Emprego e Trabalho, por exemplo.

## 1.2 O dito e o feito na educação de surdos no Brasil

A Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 205 assegura: “A educação, *direito de todos* e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (grifo nosso).

Sendo assim, a Carta Magna de 1988 inaugura o reconhecimento da educação como direito público subjetivo<sup>3</sup>, ou seja, o cidadão se torna titular desse poder, podendo, caso esse direito lhe seja negado, recorrer à justiça.

Obviamente, quando a Constituição Federal garante a educação a todos, fica assegurada também a educação para as pessoas com deficiência de qualquer tipo: auditiva, física, intelectual ou visual. Ressalto aqui que há uma evolução histórica dos termos, e precisamos estar atentos a esse fato. De acordo com a Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidades das Pessoas com Deficiência, aprovado pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em 2006 e ratificada no Brasil em julho de 2008, o termo convencionado desde então é: pessoa com deficiência.

No contexto das pessoas com deficiência, existem as pessoas surdas, sendo a esse grupo que destino minha atenção em especial. Segundo a Cartilha do Censo 2012, 2 milhões de brasileiros são surdos e cerca de 7,7 milhões possuem deficiência auditiva, totalizando aproximadamente 9,7 milhões de pessoas, o que representa 5,1% da população do país.

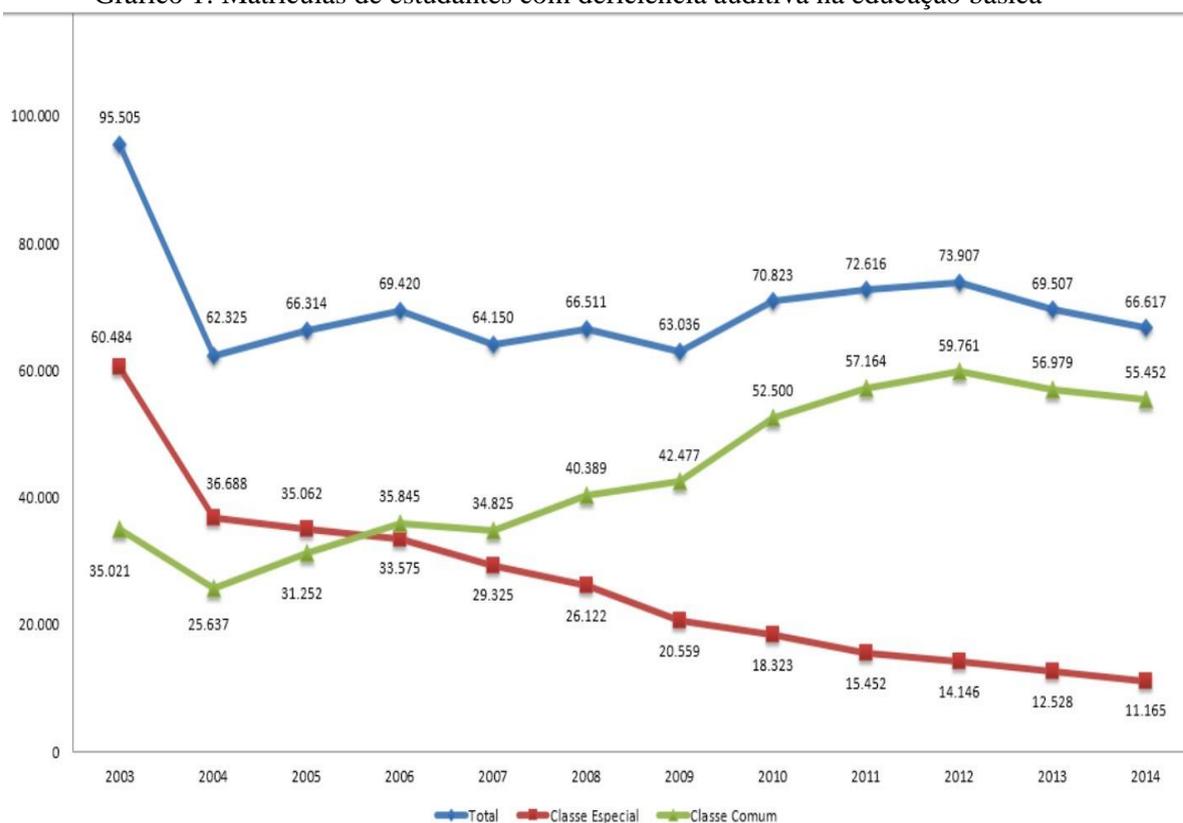
Analisando o Censo Escolar do Inep (2015) é possível observar que o número de matrículas para estudantes surdos no Brasil tem apresentado tendência à queda. De fato, entre o ano de 2003 e o ano de 2014, este número decresceu aproximadamente 30%. Vale destacar ainda que o último Censo Escolar divulgado pelo Inep (BRASIL, 2016), registra que o total de

---

<sup>3</sup> Para Bobbio (1992, p. 61) O Estado de Direito caracteriza-se pelo fato de que nele os cidadãos, em face ao Estado têm não apenas direitos privados, mas também direitos públicos. “O Estado de Direito é o Estado dos Cidadãos”.

alunos surdos na educação básica no país é de 63.613. Esse número confirma a tendência atual de diminuição. Destarte, entre o ano de 2014 e o ano de 2016, o número de matrículas e surdos caiu aproximadamente 4,5%, ou seja, no total acumulado desde o ano de 2003 até o ano de 2016, o decréscimo do número de surdos matriculados foi de aproximadamente 33,4%. No gráfico abaixo encontramos o registro do período entre 2003 e 2014:

Gráfico 1: Matrículas de estudantes com deficiência auditiva na educação básica



Fonte: Censo Escolar Inep/ 2016

Certamente este comportamento flutuante do número de matrículas leva-nos a uma série de questionamentos. O mais óbvio deles aponta para a questão da evasão escolar: seria uma confirmação do número de evasão escolar desses sujeitos, por não encontrarem na escola o respeito as suas especificidades? Quando analisamos este gráfico e associamos a ele o dado de que apenas cerca de 12% dos estudantes surdos matriculados na Educação Básica encontram-se no Ensino Médio, parece-nos claro que a educação de surdos precisa ser revista.

Se compararmos o número de surdos matriculados na educação básica no Brasil com a população surda total que é de cerca de 5 milhões de pessoas (segundo o censo IBGE, 2010),

percebemos que a oferta de matrículas apresenta ainda certas fragilidades no que diz respeito ao acesso desses sujeitos à Educação Básica.

Buscando outros indicadores que pudessem lançar luz sobre a realidade da inclusão social no país, encontrei os dados do Ministério do Trabalho. Segundo dados da Relação Anual de Informações Sociais (Rais) do Trabalho e Emprego, em 2015<sup>4</sup>, do total dos trabalhadores cadastrados, menos de um por cento (0,84%) tinha alguma deficiência e estava inserido no mercado de trabalho formal. Desses trabalhadores, 23,33% se enquadravam na categoria deficiência auditiva. Apesar do processo de inclusão dos cidadãos com deficiência no mercado de trabalho em nosso país ser recente do ponto de vista histórico-cultural, podemos dizer que esses indicadores ainda estão aquém do ideal. Basicamente, esses números confirmam que a maior parte dos surdos não consegue se qualificar para o mercado de trabalho, e que acabam por assumir, na maioria das vezes, subempregos. Apesar de esse grupo ser alvo das políticas públicas de inclusão, os dados indicam que a política na qual se baseia o processo de escolarização do surdo necessita ser revista, para que esse grupo possa ter oportunidades mais equânimes de inserção na sociedade.

Em geral, quando trazemos a problemática da inclusão do surdo e pensamos em estratégias educacionais para esses sujeitos, a primeira ideia que temos é a de garantir um intérprete da Língua Brasileira de Sinais na sala de aula. Somos levados a crer que se este profissional estiver acompanhando o surdo, então a inclusão está garantida. Por certo, a presença do intérprete é primordial por ser ele o mediador entre o professor e o(s) aluno(s) surdo(s). Mas não basta assegurar a presença de um intérprete. Isso nos leva a questionar se é possível identificar estratégias que, mais do que garantir a acessibilidade do surdo à escola, garantam também sua efetiva aprendizagem.

### **1.3 Linha do tempo – resgate histórico da trajetória do surdo**

De fato, o surdo no decorrer da história da humanidade tem sido visto sob o estigma da incapacidade e do fracasso. A seguir tracei uma linha do tempo na qual busco fazer um resgate histórico do surdo.

---

<sup>4</sup>Disponível no endereço eletrônico <[ftp://ftp.mtps.gov.br/pdet/arquivos/RAIS\\_Cotas\\_PcD](ftp://ftp.mtps.gov.br/pdet/arquivos/RAIS_Cotas_PcD)>. Acesso em: 7 out. 2017.

**Século XII** Gregos e Romanos consideravam que surdos não eram humanos devido a sua falta de fala. Nesta época não tinham direito à herança, escolarização ou a se casarem.

**Século XV**  
Idade Média Os surdos, por não confessarem seus pecados, não se encaixavam no padrão esperado pela Igreja e por isso não eram considerados humanos.

**Século XVI** Girolamo Cardano, médico italiano, afirmou que a surdez não era motivo para impedir os surdos de receberem instruções

**Século XVII** Juan Pablo Bonet, um padre espanhol, publicou o primeiro livro que descrevia o alfabeto manual.

**Século XVIII** O abade francês Charles L'Epée, inaugura a primeira instituição educacional para surdos - o Instituto Nacional de Educação para Surdos-Mudos de Paris. Ficou conhecido como pai dos surdos.

**Século XVIII** Surgem as ideias oralistas de Samuel Heinick (1750), na Alemanha. Surgem as primeiras noções do que hoje constitui a filosofia oralista.

**Século XIX** Thomas Hopkins Gallaudet funda a 1ª escola para surdos dos E.U.A. (1817) que utilizava como forma de comunicação um tipo de Francês sinalizado. A partir de 1821, todas as escolas públicas americanas passam a aceitar a ASL.

**Século XIX** Em 1880, em Milão foi realizado o Congresso Internacional de Educadores de Surdos. A partir desta data os surdos foram privados de usar a sua língua materna. O mais importante e poderoso dos representantes oralistas foi Alexandre Graham Bell.

**Século XX** | A filosofia oralista dominou o mundo até a década de 1960. Surge então a filosofia da comunicação total. Em 1963, um Congresso Internacional sobre a Educação dos Surdos acontece em Washington, deliberando que a filosofia oralista não deveria ser a única utilizada.

**Século XX** | A partir de 1980 as ideias em relação à terceira filosofia educacional, o bilinguismo, começam a serem divulgadas.  
As duas últimas décadas

**Século XXI** | É reconhecida, no Brasil, como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras, por meio da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.  
2015 – Início do Curso de Letras/Libras na UnB – Universidade de Brasília..

**Brasil** | Em 1855 chega ao Brasil o professor Surdo francês Hernest Huest, trazido pelo Imperador D. Pedro II para lecionar no Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos - Ines). Em 1911, o Ines estabeleceu o oralismo puro.  
Na década de 80 começa no Brasil o bilinguismo.

#### 1.4 Justificativa

A aquisição tardia da linguagem é uma realidade para os surdos. Um fator que explica esse fenômeno é o fato de que 95% dos surdos são filhos de pais ouvintes (FELIPE, 2007). Quando as famílias recebem o diagnóstico de surdez de suas crianças ocorre, em geral, uma grande resistência. Geralmente, o primeiro movimento dos pais é no sentido de buscar “consertar” a surdez. Desejam que o filho seja o mais “normal” possível. Então averigam a possibilidade do uso de implantes ou aparelhos auditivos. Inicia-se, nesse ponto, uma busca incessante pela “cura” da surdez. As implicações dessa resistência são sentidas em longo prazo e podem ter reflexos durante toda a extensão de vida do sujeito surdo, em especial se a surdez for congênita ou em casos que a surdez é adquirida antes da criança aprender a falar.

Via de regra, a não aceitação da surdez conduz à não aceitação da língua de sinais: os pais se recusam a aprender a Libras. Essa atitude leva a uma aquisição tardia da linguagem pelo surdo. Pior ainda é quando, por vergonha, os pais demoram a inserir essa criança no contexto escolar. Soma-se a isso, a mudança de comportamento da família em relação a seus filhos surdos. Rossi (1994, p. 67), descrevendo o período de luto pelo qual os pais passam após o recebimento da notícia de que seu filho é surdo, afirmou que diante do diagnóstico, os pais passam a sentir pena de seus filhos e se sentem culpados. A partir dessa dinâmica, todo o contexto familiar se modifica, ficando carregado de dor, culpa e sofrimento: tudo se torna silencioso.

Gesser (2009, p. 65) relatou o caso de uma criança surda, filha de pais ouvintes. Esse relato feito por um surdo ilustra de maneira bem contundente as consequências de longo prazo da resistência da família na vida do sujeito surdo:

Descobriram minha surdez quando eu tinha quase 5 anos. Minha família é toda ouvinte, e minha mãe falou que eu era quietinho e que por isso não desconfiou. Aí ela me levou no médico porque eu não falava nada e lá o médico disse que eu tinha uma perda auditiva grave. Mas eu não me lembro disso. Só sei que hoje eu não escuto nada. Fui crescendo e fui para muitas escolas diferentes aqui na região de São Paulo [...]. Começamos a usar sinais em casa e com alguns parentes mais próximos. Eu achava que era doente, que tinha uma doença muito séria [...]. Depois que cresci e conheci outros surdos, aprendi mais sobre a vida dos meus amigos e as coisas começaram a ficar bem mais claras para mim, pois me comunicava com mais facilidade com os sinais... vi que eu não era o único surdo do mundo e me sinto mais feliz (São Paulo, 2002).<sup>5</sup>

Diante desse quadro, percebemos o quanto a criança surda, filha de pais ouvintes, muitas vezes se vê isolada, sozinha em seu silêncio. Nestes casos, mesmo com todo seu potencial criativo e cognitivo preservados, eles não são acessados.

Uma situação diametralmente oposta ocorre com crianças surdas filhas de pais surdos. Estas crianças têm contato com a língua natural do surdo (a língua de sinais) desde o nascimento. Gesser (2009, p. 65) narrou outro depoimento muito interessante. Dessa vez ela relatou o caso de um surdo americano, usuário da American Sign Language (Língua Americana de Sinais):

---

<sup>5</sup> Esse relato foi feito em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e traduzido para o Português pelo autor.

Meus pais descobriram que eu era surdo profundo quando eu era bebezinho. Meu pai e minha mãe são surdos profundos e me contam que queriam que eu fosse surdo também. Então, quando eu nasci me levaram ao médico e fizeram os testes. Tenho surdez profunda. Eu sempre usei sinais com eles e com os parentes ouvintes próximos que também conhecem a língua americana de sinais. Sempre achei que todo mundo fosse igual a mim, sempre achei que todas as pessoas fossem surdas. Mas meus pais falavam de ouvinte e surdo, e só fui entender mais tarde. No começo, achava que os ouvintes tinham problemas porque eram diferentes da maioria da minha família e colegas da escola, porque eu nasci e cresci rodeados de surdos aqui nessa escola de surdos... O mundo virou de ponta cabeça quando eu descobri que a maioria é ouvinte, pois nunca me vi como diferente... É estranho quando chamam o surdo de deficiente ou anormal, eu não me sinto assim... (Estados Unidos, 2005).<sup>6</sup>

Esses relatos nos tornam aptos a vislumbrar o quanto as interações sociais proporcionadas pela linguagem são importantes para o desenvolvimento do sujeito surdo em todos os aspectos: cognitivo, emocional, afetivo e social. E também para a sua autoaceitação. Vigotski (2005) confirmou a importância das interações sociais, ao afirmar que a surdez é um estado normal para a criança surda, sendo seus efeitos sentidos apenas de maneira secundária, como o resultado do reflexo sobre si mesmo de sua experiência social. Os relatos acima parecem corroborar essa teoria.

Para entendermos o alcance do isolamento social a que um surdo com acesso tardio à linguagem é submetido, basta pensar em situações corriqueiras no dia a dia familiar. A criança surda está com dor de dente, por exemplo. Como ela irá transmitir à sua mãe, ou a um outro adulto, essa situação? Caso ela consiga, através de gestos caseiros<sup>7</sup>, ou mímicas, se fazer entender, provavelmente ela será levada ao dentista. Mas a interação irá cessar nesse ponto. A mãe não irá perguntar à criança se ela está se sentindo melhor, se a dor diminuiu ou aumentou, se o remédio que ela tomou tem gosto ruim, se a anestesia que o dentista aplicou doeu ou como essa criança se sente sob o efeito da anestesia. Imagine aquela sensação típica provocada pela anestesia sendo sentida pela criança e ela não tendo elementos simbólicos da linguagem para expressar o que sente, não podendo sequer perguntar se o que ela está sentindo é ou não normal.

Outra situação que nos pode fazer imaginar o quanto a criança surda sem contato com a sua língua natural, no caso a Libras, isola-se socialmente. Imagine que a família esteja toda

---

<sup>6</sup> Esse relato foi feito em Língua Americana de Sinais (ASL) e traduzido para o Português pelo autor.

<sup>7</sup> Gestos caseiros são gestos criados pela família a fim de garantir uma relação mínima com a criança surda. Geralmente se limitam a sinais para designar necessidades básicas como: ir ao banheiro, comer, tomar banho e a alguns objetos.

reunida para assistir a uma comédia na TV. Todos são ouvintes, exceto a criança surda. A criança vê as imagens e vai entendendo parcialmente o que vê. Ao perceber que todos riem e parecem se divertir ela quer saber o motivo das risadas, afinal ela também gostaria de rir e participar da alegria familiar. Ela pede a alguém que explique o que está acontecendo e, como resposta, invariavelmente, ela recebe uma bronca, pois todos estão concentrados nas cenas do filme e não querem “perder tempo” explicando à criança, o motivo dos risos. Ou, ainda que a família esteja interessada em satisfazer a curiosidade do surdo, certamente contará com poucos recursos gestuais para fazê-lo. Assim, cada vez mais o surdo irá se isolando, se marginalizando.

A realidade tem indicado que, para a maioria das crianças surdas provenientes das classes sociais menos favorecidas, o primeiro contato que ela terá com a Língua Brasileira de Sinais será no momento da inserção dela no contexto escolar. Isso é muito grave. As consequências da falta de recursos simbólicos, proporcionados pela linguagem e que são necessários para a inclusão com o meio, com o outro e consigo mesmo, traz consequências sérias. Dalcin (2009, p. 65) alertou sobre essa questão, afirmando que:

Como consequência dessa condição simbólica precária, encontramos uma mobilidade psíquica bastante restrita, comprometendo a sua subjetividade e o desenvolvimento das operações mentais, principalmente as relacionadas com conceitos abstratos e de tempo e espaço, diferentes daquele conhecido e vivido no presente. Excluído linguisticamente, fica marginalizado, sem condição de inserção e apropriação da cultura e dos conceitos que estão à sua volta. Não consegue sair desse estado marginal, pois lhe faltam as ferramentas para poder construir os conceitos, manipulá-los, fazer cadeias associativas e com isso ampliar os conceitos, ir em frente construindo e desconstruindo conceitos e valores.

A fala de Dalcin (2009) nos leva a refletir sobre as graves consequências da aquisição tardia da linguagem no caso das crianças surdas. Fácil deduzir que a maior parte das crianças surdas chega à escola sem ter uma compreensão mínima do mundo que as rodeia. Mesmo conceitos básicos como maior e menor, perto e longe, curto e comprido, fino e grosso, dentre outros, são desconhecidos por elas. Não é sem motivo que Fernandes (2007) afirmou que privar a pessoa surda do direito à exposição a sua língua natural, sob qualquer alegação, é desrespeitá-la em sua integridade.

Um questionamento cabível aqui seria: quais são, afinal, os objetivos de uma escola para surdos? Skliar et al. (1995, p. 93) apresentam quatro deles:

- a) Criar um ambiente linguístico apropriado às formas particulares de processamento cognitivo e linguístico das crianças surdas;
- b) Assegurar o desenvolvimento sócio emocional íntegro das crianças surdas a partir da identificação com surdos adultos;
- c) Garantir a possibilidade de a criança construir uma teoria de mundo;
- d) Oportunizar o acesso completo à informação curricular e cultural

Ao olharmos atentamente os três primeiros objetivos, e ao relacionarmos com as pesquisas e estudos dos teóricos da ludicidade, percebemos muitos pontos de intersecção entre a importância do brincar e entre aquilo que seria, segundo Skliar, os principais objetivos de uma escola para surdos.

Sob essa perspectiva, Brougère (2001), pesquisador que tem como característica marcante o foco no aspecto pedagógico das atividades lúdicas, afirma que o caráter lúdico pode ser criado de várias formas, não necessariamente através do jogo, e é importante, pois tem o poder de imprimir nas atividades de ensino aprendizagem um caráter prazeroso, tornando possível que o educando haja com espontaneidade, contribuindo assim para as diversas dimensões: social, motivacional, cognitivo, afetivo, criativo e imaginativo. Inspirada por Vigotski entendo que, à medida que a criança se desenvolve, mudam também as formas de percepção e compreensão do mundo que as rodeia. Nessa perspectiva, acredito que o lúdico tem um papel fundamental no processo de inclusão social do estudante surdo, no seu processo de aquisição de linguagem e, como consequência desse processo, fornece substratos que favorecem a aprendizagem desses sujeitos, pois torna possível trazer para a vivência do surdo, experiências e representações sociais do mundo que o circunda.

Silva (2002, p. 125) chamou a atenção para o fato de que, apesar da enorme importância do brincar para o universo infantil, ainda há poucos estudos que se propõem a discutir os modos de funcionamento do lúdico em crianças com peculiaridades no desenvolvimento. No caso de crianças surdas, estudos sobre processo imaginativos e os modos de configuração lúdica são ainda mais escassos. Também, não há estudos que considerem a ludicidade como estratégia de inclusão social desses sujeitos. A referida autora (2002, p. 122), bebendo na fonte das ideias de Vigotski sobre as questões que envolvem os processos cognoscitivos dos sujeitos, afirmou que tais processos não são produtos exclusivamente individuais, mas que são transformados pelos intercâmbios sociais, “consolidados nos processos de significação da palavra/do mundo”. Para além dessa questão, a autora também afirma que Vigotski sempre vinculava os processos

ontogenéticos (percepção, memória, criatividade, atenção e imaginação) com as atividades sociais concretas dos indivíduos.

Silva (2002, p. 37), afirmou que a dinâmica interativa, que acontece nas atividades coletivas, pode ativar os mecanismos de compensação. Tais mecanismos de compensação fazem referência ao funcionamento plástico, flexível do cérebro humano. No entanto, ao pensarmos na realidade do surdo, verificamos que ele, em geral, fica à margem de seu meio social, o que acarreta um estado de ‘mutismo’ e uma ‘falta de consciência’, que comprometem seu desenvolvimento cognitivo e social.

Nessa perspectiva, percebo a importância das atividades lúdicas, como instrumento facilitador das interações sociais, tão importantes na constituição de qualquer sujeito e, das quais os surdos são invariavelmente privados. Vigotski enfatizou a relação entre desenvolvimento integral dos sujeitos e a inclusão social, conforme o trecho abaixo:

La educación y la enseñanza [se organiza] em la sociedad, a través de la sociedad y para la sociedad: tal es el fundamento de la educación social [...] Y eso mismo es la base de la educación de los sordomudos, porque es tan imposible aprender el lenguaje al margen de la vida social como aprender a nadar quedándose em la orilla (VIGOTSKI, 2012, p. 126).

Portanto, percebo que há um processo dialógico e dialético entre a ludicidade, a inclusão social e a aquisição de novos conhecimentos. Porque se é verdade que jovens surdos necessitam avançar nos recursos linguísticos para atingir um nível mais elaborado nas brincadeiras, também é verdade que o ambiente lúdico pode promover avanços nas competências sociais desses jovens. E todas essas competências favorecem e ampliam o processo de ensino-aprendizagem.

## **1.5 Objetivos**

### **1.5.1 Objetivo geral**

Investigar a ludicidade como estratégia promotora da inclusão social do estudante surdo e seus pares e entre estes e os ouvintes.

### 1.5.2 Objetivos específicos

- a) Propor ações pedagógicas lúdicas que promovam a inclusão social entre o estudante surdo e seus pares e entre o estudante surdo e os ouvintes;
- b) propor a integração entre os diversos setores da escola, por meio da Sala de Recursos de Deficiência Auditiva (D.A.), visando promover a inclusão social dos estudantes surdos;
- c) selecionar situações que promovam a articulação entre ludicidade e a inclusão social entre os surdos e os ouvintes e entre os surdos e seus pares;
- d) investigar as relações estabelecidas entre os surdos e seus pares e entre estes e os ouvintes, durante as atividades lúdicas promovidas.

## CAPÍTULO 2

### **2 LÁ VAI A BOLA GIRAR NA RODA PASSEAR DEPRESSA E SEM DEMORA**

Houve um tempo em que se buscava oposição entre o brincar e o aprender e, por isso, o lugar das brincadeiras não se confundia com sala de aula, que era lugar das aprendizagens. Felizmente estamos superando esse obstáculo e não está longe o momento em que a construção do Eu e de saberes estarão inteiramente juntos como saltos no jogo da amarelinha, sempre em busca do melhor (ANTUNES, 2012, p. 390).

Os textos evidenciados neste capítulo buscam refletir sobre a ludicidade e sua enorme influência no desenvolvimento psíquico do ser. O foco é apresentar e discutir os pressupostos teóricos da dissertação. Este capítulo está dividido em 4 “giros” ou seções. No primeiro “giro” apresento a importância do brincar segundo a perspectiva vigotskiana. O giro seguinte (2.2) discute a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI). O terceiro “giro” traz as contribuições de outros teóricos da ludicidade, tais como Brougère (2001), Huizinga (2012), Kishimoto (1995, 2005), Luckesi (2002, 2004, 2006, 2014) e Vigotski (1999, 2003, 2004, 2005, 2007, 2008 e 2012). No último giro discuto ainda a não resolvida questão da inclusão social dos surdos com as valiosas contribuições de autores como: Gesser (2009), Quadros (2008), Sacks (2010), Silva (2002), Strobel (2008) e Vigotski (2012).

#### **2.1 Relação entre a ludicidade e o desenvolvimento humano**

Vigotski (2008) relacionou de forma bem estreita a imaginação com o brincar, considerando as atividades lúdicas como tendo grande valor para se entender o processamento do desenvolvimento infantil. Ao analisar a brincadeira e seu papel no desenvolvimento da criança, Vigotski apontou que o brincar tem enorme influência no desenvolvimento psíquico do ser, pois durante a brincadeira a criança aprende a agir não apenas com base na percepção direta do objeto, mas com base no significado dessa situação e aprende a conservar as características do objeto, mudando o seu significado. Ao assim fazer, a brincadeira assume o papel de elo intermediário para que a criança opere, não mais apenas com o manejo real do objeto, mas também com a capacidade de criar uma situação imaginária. E esse é o caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato. Para além dessa importante questão, há uma

segunda: a brincadeira permite à criança submeter-se a regras, ação que para Vigotski (2008, p. 28), “seria impossível na vida real”.

Para o pesquisador russo, toda brincadeira tem regras. O que a torna diferente do jogo é o fato de que as regras da brincadeira não precisam ser formuladas com antecedência, podem ser reformuladas e são escolhidas pelos brincantes, enquanto no jogo as regras são desenvolvidas, estruturadas e, na maioria das vezes, impostas por um adulto. Nesse ponto, fica claro que, para Vigotski (2008) tanto a brincadeira quanto o jogo têm regras. A distinção reside apenas no fato de que na brincadeira a criança estabelece regras para si própria, o que é bem diferente de quando um adulto impõe algo à criança, dizendo-lhe o que pode ou não fazer. Essa última situação configuraria, portanto, o jogo.

Vigotski (2008) assumiu que a brincadeira tem uma enorme influência no desenvolvimento da criança: “na brincadeira, a criança pode agir em função do que tem na mente e não do que vê”. Portanto, é na brincadeira que acontece, pela primeira vez, a separação entre o campo semântico e o campo da percepção do objeto real. É isso que torna possível que um copo seja uma montanha, um cabo de vassoura se torne um cavalo ou que uma pedrinha represente um cachorro, por exemplo.

Essa separação que a criança faz entre o objeto e o campo semântico é tão importante para o desenvolvimento do sujeito que Vigotski se referiu a esse fenômeno como “momento crítico”, pois é exatamente nesse ponto em que acontece uma mudança radical na estrutura da percepção infantil e que irá determinar a relação entre a criança e a realidade. Na verdade, esse momento crítico irá determinar não apenas a percepção da realidade no ser enquanto criança, mas será determinante na vida adulta, constituindo o que se denomina de percepção real. Isso quer dizer que os sujeitos não veem o mundo apenas constituído de cores e formas, mas como um mundo que possui significado e sentido. Portanto, podemos concluir que o brincar é de fundamental importância na vida dos sujeitos e que sua influência segue para além da idade infantil, produzindo resultados que serão determinantes para a percepção do real que o sujeito terá por toda sua vida.

Vigotski (2008, p. 34) concluiu de forma enfática que a brincadeira não é um momento predominante no desenvolvimento da criança, mas sim, o principal: “A criança é movida pelo brincar. Nesse sentido, a brincadeira pode ser denominada de atividade que determina o desenvolvimento da criança”. Essa movimentação interior que acontece na psique infantil e que garante a brincadeira é tão importante para o desenvolvimento global do sujeito que Vigotski (2008) considerou que ao brincar a criança está sempre acima de sua idade, acima de

seu comportamento cotidiano, - a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente - um conceito elaborado por Vigotski -, para definir a distância entre o nível de desenvolvimento atual, determinado pela capacidade de resolução de problemas de maneira autônoma, e toda a multiplicidade de possibilidades de resolução possíveis quando a criança encontra a colaboração de um companheiro, por exemplo. A importância da zona de desenvolvimento iminente justifica-se, pois permite que a criança avance daquele ponto em que seu desenvolvimento já é evidenciado para novas possibilidades de percepções, compreensões, entendimentos e ações, reelaborando e ressignificando o seu mundo interior, o que permite ações mais elaboradas no mundo real. Depreende-se daí que é na zona de desenvolvimento iminente que a aprendizagem se torna possível.

Para Vigotski a imaginação humana se apropria da realidade e de suas experiências anteriores dando a elas um novo olhar, ressignificando-as e, dando assim origem a novas coisas. Novamente aqui, encontramos o caráter social da imaginação e a sua inter-relação com a cultura:

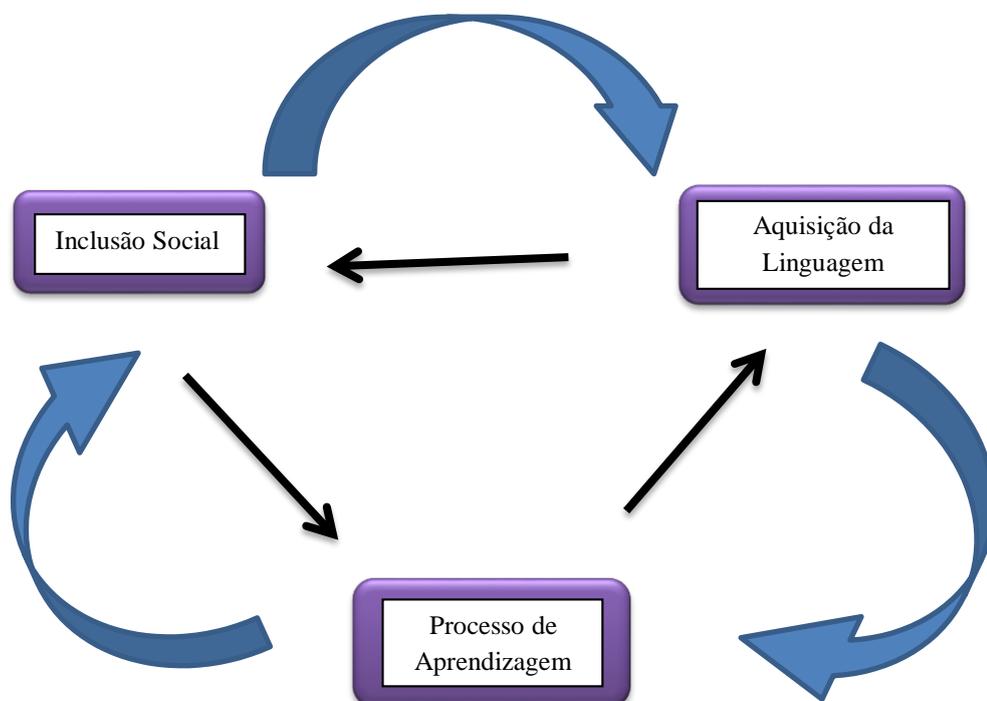
A esta actividad creadora del cerebro humano, basada en la combinación, la psicología la llama imaginación o fantasía, dando a estas palabras, imaginación y fantasía, un sentido distinto al que científicamente les corresponde. En su acepción vulgar, suele entenderse por imaginación o fantasía a lo irreal, a lo que no se ajusta a la realidad y que, por lo tanto, carece de un valor práctico serio. Pero, a fin de cuentas, la imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural haciendo posible la creación artística, científica y técnica. En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, es producto de la imaginación y de la creación humana, basado en la imaginación (VIGOTSKI, 2003, p. 8).

Portanto, podemos definir o conhecimento como uma alteração da estrutura mental do sujeito em decorrência de suas interações simbólicas com o meio, à medida que processa informações. Esse processo é contínuo e permite construções cada vez mais complexas. Para Vigotski, o desenvolvimento cognitivo é sempre mediado, ou seja, a influência do fator histórico cultural é preponderante, contribuindo mais até do que os fatores biológicos.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (Vygotsky, 2005, p. 33).

Esta questão é especialmente importante, pois as funções psíquicas superiores na espécie humana têm origem nas experiências vivenciadas pelo sujeito e por suas interações sociais. Estas, por sua vez, são influenciadas pelo signo. Portanto, os processos mentais superiores estão intimamente imbricados com o processo semiótico (SILVA, 2002, p. 108). Correia e Fernandes (2015, p. 207) descreveram a semiose como um “processo de transposição do mundo da experiência externa, para um mundo mental, uma realidade refletida deste mundo externo na mente do indivíduo”. O processo semiótico seria, portanto, uma internalização subjetiva na qual o sujeito faz os recortes da realidade organizando, ordenando a experiência apreendida, gerando as interpretações. O que se quer destacar nesse contexto é que o processo de internalização, conforme Correia e Fernandes (2015, p. 221), necessita da mediação para corporificar a experiência apreendida. Nesse sentido, “a língua de sinais é o sistema mediador do surdo por excelência”. Os autores foram muito felizes ao atribuir à língua de sinais essa importante função. De fato, à medida que o surdo vai fazendo a aquisição da Libras (língua brasileira de sinais) o seu mundo se modifica e a inserção social do sujeito é ampliada. Represento graficamente essas ideias logo abaixo:

Quadro 1: Esquema dialético da Teoria Vigotskiana



Fonte: Elaborado pela autora

Tendo em mente esse recorte da pesquisa que pretendo desenvolver, trago outros conceitos de Vigotski que são imprescindíveis para a compressão do meu campo de atuação enquanto pesquisadora.

## **2.2 A zona de desenvolvimento iminente**

Conforme visto anteriormente, Vigotski não concebe o fator biológico como determinante para o desenvolvimento cognitivo, portanto, na sua concepção a aprendizagem não está subordinada à uma maturação ou a uma prontidão, como defendem os representantes da Teoria Comportamentalista. Na verdade, para o psicólogo russo, o “ensino se adianta ao desenvolvimento”.

Para perfeito entendimento desse conceito, Vigotski criou o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente<sup>8</sup>, que pode ser compreendida como a distância entre o desenvolvimento real – aquele que marca as aquisições já realizadas pela criança, habilidades que ela já domina –, e aquilo que a criança consegue realizar com a mediação dos pares ou de um adulto.

Vigotski (2004) afirmou que a criança se tornará capaz de realizar de forma independente, em um momento futuro, aquilo que, no momento, só realiza com o auxílio e orientação. Isso significa que, por meio da interação social, as funções intelectuais que se encontram em estágio iminente de desenvolvimento amadurecem e transferem-se para o nível de desenvolvimento real da criança. Ou seja, “os processos de aprendizagem e desenvolvimento se influenciam mutuamente, gerando condições de que quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento e vice-versa” (LUCCI, 2006, p. 9).

Dantas (2013, p. 145) preferiu referir-se à zona de desenvolvimento iminente como zona de desenvolvimento proximal. Para ela, é nesse ponto que deve acontecer a intervenção pedagógica do professor. Portanto, contrariando o senso comum, a criança não brinca apenas porque gosta ou para passar o tempo. Para Machado (2007, p. 38), brincar é um “grande canal de aprendizagem, senão o único canal para verdadeiros processos cognitivos”. Para além da questão cognitiva, Dantas (2013) apontou que é brincando que a criança vai paulatinamente tomando contato com a realidade, tornando-se capaz de compreendê-la e atuar sobre ela. A

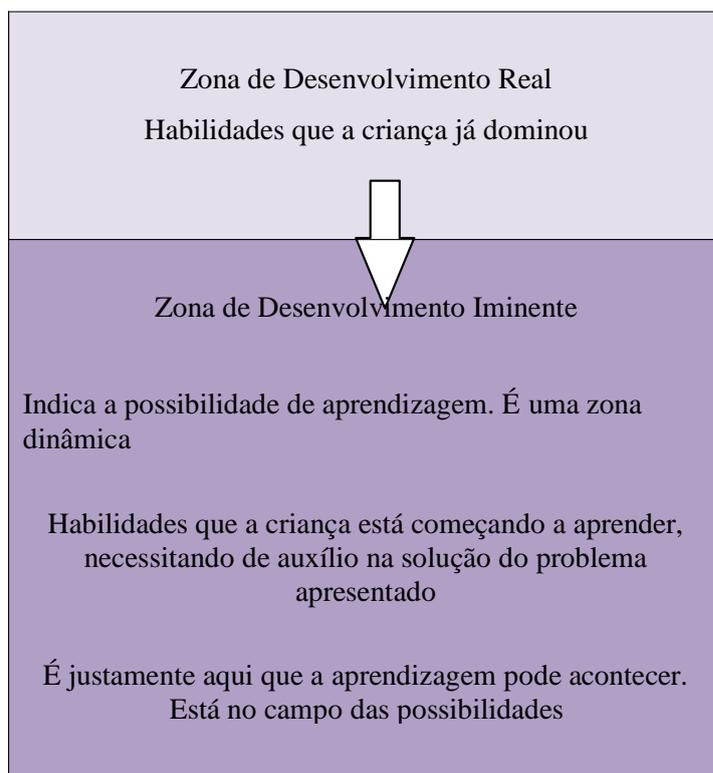
---

<sup>8</sup> Zoia Prestes defende que os termos proximal e/ou imediato representam uma tradução conceitualmente imprecisa. A carga semântica de tais vocábulos evoca o conceito de etapas a serem atingidas, como se o desenvolvimento fosse linear. Ao passo que o termo iminente coloca a aprendizagem no campo da possibilidade.

criança que não brinca, está excluída do convívio social integrado. E as consequências disso vão para além do período infantil, sendo refletidas por toda a vida do sujeito.

O quadro abaixo pretende esquematizar esse importante conceito da teoria vigotskiana:

Quadro 2: ZDI esquematizada



Fonte: Elaboração da autora

É na Zona de Desenvolvimento Iminente que acontecem as interações sociais, pois tendo a criança habilidades incipientes, as desenvolve com o auxílio dos pares ou de adultos. Vigotski tomou como essencial essa mediação, traduzida na ação colaborativa de outra pessoa. Nessa perspectiva, sem interação não pode haver aprendizagem:

Quando se usa zona de desenvolvimento *proximal* ou *mediato* não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja de adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento (PRESTES, 2012, p. 190).

Para Vigotski, o desenvolvimento e a aprendizagem estão imbricados desde o nascimento do sujeito. Desde muito cedo as crianças realizam uma série de aprendizados, através da interação delas com o meio físico e social, mediados principalmente pela linguagem.

É por meio dela, também, que as funções psicológicas superiores, como por exemplo: o pensamento, a memória, a percepção, a atenção, a lembrança voluntária, a memorização ativa e a imaginação, dentre outras, são socialmente formadas. A perspectiva vigotskiana sustenta que sem linguagem o sujeito não é social, nem histórico, nem cultural. Dessa forma a linguagem assume função reguladora do pensamento. A ideia de Bakhtin (1997, p. 112) converge nesse mesmo sentido. Ele acreditava que “não é a atividade que organiza a expressão, mas ao contrário é a expressão que organiza a atividade mental, que modela e determina sua orientação”.

Cabe aqui destacar que linguagem e fala são conceitos distintos. A fala é uma categoria da linguagem. Ou seja, tudo que diz respeito à fala, diz respeito à linguagem, mas nem tudo o que diz respeito à linguagem, pode ser entendido como fala (PRESTES 2012). Marcar a distinção entre fala e linguagem tem um profundo significado no contexto em que se insere essa pesquisa. Para Santana (2007), os sujeitos surdos sempre foram considerados *humanamente inferiores* porque lhes faltavam a característica eminentemente humana: a linguagem (oral) e portanto, estavam condenados ao não desenvolvimento cognitivo. Para Vigotski, a fala é uma forma primária de linguagem. Portanto, esta última assume várias formas de expressão, quais sejam: oral; gestual; escrita; artística; musical e matemática. “A linguagem não depende necessariamente do som. Há, por exemplo, a linguagem de sinais dos surdos-mudos<sup>9</sup>. [...] Em princípio, a linguagem não depende da natureza do material que carrega” (VIGOTSKI, 2005, p. 47).

Importa registrar que a aquisição da língua de sinais possibilita ao surdo a organização do pensamento e o desenvolvimento cognitivo equivalente ao proporcionado pela linguagem oral a uma criança ouvinte. Emanuelle Laborit exemplifica bem essa questão, ao relatar sua vida antes da aquisição da língua de sinais. A própria Laborit (1994, p. 14) descreve a desorganização de seu pensamento:

De minha infância, as lembranças são estranhas. Um caos na minha cabeça, uma sequência de imagens sem relação umas com as outras, como sequencias de um filme, montadas uma atrás da outra, com longas faixas negras, grandes espaços perdidos.

---

<sup>9</sup> O termo surdo-mudo está em desuso atualmente, pois entendemos que o surdo não é mudo pois tem uma língua própria, com estrutura gramatical e que, possibilita a comunicação destes sujeitos.

Vigotski defendeu a tese de que, se o meio ambiente não desafiar, exigir e estimular o intelecto do sujeito, esse processo pode se atrasar ou sequer se completar. Para Rego (2014, p. 79), “o pensamento conceitual é uma conquista que depende não somente do esforço individual, mas principalmente do contexto em que o indivíduo se insere”. Nessa perspectiva, a escola desempenha importante papel, pois permite que o indivíduo acesse conhecimento e desenvolva processos metacognitivos, exercendo significativa influência no desenvolvimento das funções

psicológicas superiores. O pensamento conceitual é desenvolvido através da observação, manipulação e vivências diretas da criança. Por exemplo, a criança pode construir o conceito de gato e o distingue de outras categorias tal como livro, pássaros. À medida que avança em seu conhecimento, a criança alcançará um sistema conceitual de abstrações mais abrangentes e complexas. Por exemplo: gato, mamífero, vertebrado, animal, ser vivo. (REGO, 2014).

Novamente insere-se neste contexto a mediação, baseada na linguagem e nas interações sociais.

Vigotski (2007, p. 25), influenciado pela ideia marxista de que o homem é essencialmente constituído por relações sociais, buscou “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e como essas características se formam ao longo da história humana”. Lucci

(2006, p. 5), ao analisar a proposta de Vigotski com a intenção de contribuir para a fundamentação do trabalho docente, listou onze assertivas de sua teoria, extremamente úteis no propósito de desvelar o complexo trabalho vigotskiano:

- a) O homem é um ser histórico-social ou, mais abrangentemente, um ser histórico-cultural; o homem é moldado pela cultura que ele próprio cria;
- b) o indivíduo é determinado nas interações sociais, ou seja, é por meio da relação com o outro e por ela própria que o indivíduo é determinado; é na linguagem e por ela própria que o indivíduo é determinado e é determinante de outros indivíduos;
- c) a atividade mental é exclusivamente humana e é resultante da aprendizagem social, da interiorização da cultura e das relações sociais;
- d) o desenvolvimento é um longo processo marcado por saltos qualitativos que ocorrem em três momentos: da filogênese (origem da espécie) para a sociogênese (origem da sociedade); da sociogênese para a ontogênese (origem do homem) e da ontogênese para a microgênese (origem do indivíduo único);
- e) o desenvolvimento mental é, em sua essência, um processo sociogenético;
- f) a atividade cerebral superior não é simplesmente uma atividade nervosa ou neuronal superior, mas uma atividade que interiorizou significados sociais derivados das atividades culturais e mediada por signos;
- g) a atividade cerebral é sempre mediada por instrumentos e signos;
- h) a linguagem é o principal mediador na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores;

- i) a linguagem compreende várias formas de expressão: oral, gestual, escrita, artística, musical e matemática;
- j) o processo de interiorização das funções psicológicas superiores é histórico, e as estruturas de percepção, a atenção voluntária, a memória, as emoções, o pensamento, a linguagem, a resolução de problemas e o comportamento assumem diferentes formas, de acordo com o contexto histórico da cultura;
- k) a cultura é interiorizada sob a forma de sistemas neurofísicos que constituem parte das atividades fisiológicas do cérebro, as quais permitem a formação e o desenvolvimento dos processos mentais superiores.

Vigotski chamou de funções psicológicas superiores os processos tipicamente humanos, contrapondo-se às funções psicológicas elementares, que são de origem meramente biológica, estando, portanto presentes nos bebês. Estas últimas caracterizam-se pelas ações involuntárias, pelas reações automáticas e por sofrerem controle do ambiente externo (LUCCI, 2006). Já as funções psicológicas superiores não são inatas, elas têm origem na vida sociocultural do sujeito e tem a linguagem como principal mediador. “Ela [a linguagem] constitui um sistema simbólico, elaborado no curso da história social do sujeito, que organiza os signos em estruturas complexas permitindo, por exemplo, nomear objetos, destacar suas qualidades e estabelecer relações entre os próprios objetos” (LUCCI, 2006, p. 8). Dessa forma, é a linguagem que permite a existência do sistema de mediação simbólica que permite que o sujeito se comunique, seja capaz de antecipar acontecimentos, fazer planejamentos, interprete informações e reelabore-as, crie conceitos e interprete significados (JOENK, 2002).

Para Vigotski, a aprendizagem antecede o desenvolvimento, ampliando-o e possibilitando sua ocorrência, em uma relação dialética do sujeito com seu meio sociocultural, conforme visto anteriormente, quando foram feitas considerações a respeito da zona de desenvolvimento iminente. Consoante ao que já foi amplamente debatido, as funções psicológicas superiores fornecem aos sujeitos elementos para compreender e agir no mundo. Essa relação sujeito/mundo, para Vigotski, não se dá de forma direta, mas mediada por “signos que são socialmente construídos, em estruturas complexas permitindo, por exemplo, nomear objetos, destacar suas qualidades e estabelecer relações entre os próprios objetos” (LUCCI, 2006, p. 9). Portanto, as funções psicológicas superiores resultam da interação dialética do homem com seu meio sociocultural. Essa relação dialética fornece suporte para que o sujeito transforme o meio no qual se insere para satisfazer as suas necessidades básicas e, ao mesmo tempo, transforme-se a si mesmo (JOENK, 2002).

### 2.3 As contribuições de teóricos da ludicidade

Para Silva (2002, p. 123), os processos psicológicos envolvidos na imaginação e na criação estão imbricados à realidade dos sujeitos, às suas necessidades e aos seus desejos, partindo sempre da forma como estes percebem interna e externamente o mundo.

Kishimoto (2005) apresentou ideias bem próximas às de Vigotski, ao afirmar que o brinquedo é um suporte material que torna viáveis as brincadeiras, ou seja, o brinquedo seria o objeto, o ente material usado pela criança para que, por meio de representações, possa expressar o seu mundo interior, tornando possível ainda que a criança experimente e entre em contato com o mundo exterior. Em se tratando das brincadeiras de faz de conta, Kishimoto (1995, p. 61) apontou sua relevância ao afirmar que elas possibilitam a aquisição do símbolo. Obviamente o conteúdo do imaginário, provém de experiências adquiridas pelas crianças em suas interações sociais, incluindo a família, os colegas, as ideias discutidas em classe. Sob essa perspectiva, quando a criança brinca, ela desenvolve a dimensão simbólica e constrói paulatinamente o pensamento abstrato, elemento que garante a racionalidade do sujeito. Ao brincar de faz-de-conta, a criança está se construindo enquanto sujeito cognoscente.

Para Brougère (2001, p. 105), a brincadeira é um fato social à medida que, para brincar, a criança necessita de um contexto social e cultural. “A criança não brinca numa ilha deserta, ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhes são propostas”. Essa concepção traz consigo algumas implicações que necessitam ser compreendidas para o perfeito entendimento do significado do ato de brincar. Se a criança brinca com “substâncias imateriais”, concluímos facilmente que o contexto no qual se insere a criança é um importante elemento que configura o ato de brincar. Nessa perspectiva, as experiências anteriores da criança, sua idade e seu sexo influenciarão nessa configuração. Afinal, a “criança brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça”.

Brougère (2001) tem como característica marcante focar o aspecto pedagógico das atividades lúdicas. Para ele, o caráter lúdico pode ser criado de várias formas, não necessariamente através do jogo. A importância de se imprimir nas atividades de ensino aprendizagem esse caráter lúdico é que este possibilita que o educando haja com espontaneidade, contribuindo assim para as diversas dimensões: social, motivacional, cognitiva, afetiva, criativa e imaginativa.

Necessário se faz esclarecer o termo ludicidade empregado nesta pesquisa. Ao fazer referência a este termo não estou falando da carga semântica que o senso comum lhe atribuiu,

como sendo apenas brincadeiras e jogos. Apesar de entender que esses elementos oferecem suporte a algumas situações lúdicas, gostaria de expandir um pouco mais este conceito. Na busca de uma conceituação mais abrangente de ludicidade recorri à Luckesi, aderindo ao conceito trazido por ele:

Ludicidade é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das ‘brincadeiras’. Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem [...]. Um estado interno de bem-estar, de alegria, de plenitude ao investir energia e tempo em alguma atividade, que pode e deve dar-se em qualquer momento ou estágio da vida de cada ser humano (LUCKESI, 2006, p. 18 e 19).

Outra dimensão que, apesar de não ser objeto de estudo primário dessa pesquisa, não pode ser desconsiderada, pois está intimamente imbricada com a questão da inclusão social de surdos, relaciona-se às possibilidades de aprendizagem que surgem na relação dialógica e dialética entre os sujeitos. Nos últimos anos, as pesquisas relativas à educação voltada para estudantes surdos vêm aumentando. O movimento pela educação inclusiva é um fenômeno mundial gradativo. Tal movimento pressupõe uma reorganização fundamental no sistema educacional, envolvendo ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas a fim de que todos, independentemente de suas diferenças ou limitações convivam harmonicamente no mesmo espaço.

Temos observado que quando se fala em surdez o foco sempre tem sido voltado para a linguagem. Sacks (2010, p. 26) reafirmou a importância que a linguagem tem para o sujeito ao sustentar que “[...] um ser humano não é desprovido de mente ou mentalmente deficiente sem uma língua, porém, está gravemente restrito no alcance de seus pensamentos, confinado, de fato, a um mundo imediato, pequeno”.

Decorre daí uma preocupação com surdos que têm aquisição tardia da linguagem. Sacks (2010, p. 59) ao falar dos riscos neurológicos da surdez congênita afirmou que a experiência [da aquisição tardia da língua] “pode alterar flagrantemente o desenvolvimento cerebral e que, se ela [a aquisição da língua] for muito deficiente ou de alguma outra forma anômala, pode atrasar a maturação do cérebro”. Isso se daria porque “nem a língua nem as formas superiores de desenvolvimento cerebral ocorrem ‘espontaneamente’, dependendo da exposição à língua, da comunicação e uso apropriado da língua”. Para o autor, no entanto, esse atraso da maturação cerebral pode ser revertido:

Mas se a língua, um código linguístico, puder ser introduzida na puberdade, a forma do código (fala ou sinais) não parece importar; importa apenas que seja boa o suficiente para permitir a manipulação interna — e então a mudança normal para a predominância do hemisfério esquerdo poderá ocorrer. E se a língua primária for a de sinais, haverá, adicionalmente, uma intensificação de muitos tipos de habilidade visual-cognitiva [...].

Não se trata de afirmar com isso que o brincar para o jovem surdo seja mais importante que a aquisição da língua de sinais. É indiscutível a importância da língua gesto-visual para o desenvolvimento e constituição do sujeito surdo, bem como para a inserção social deste. A minha proposta é pensar sobre a possibilidade de superação dos efeitos de isolamento social e de mutismo no qual os surdos estão invariavelmente imersos. Seria a ludicidade uma estratégia apropriada para alcançar esse intento? Essa preocupação parece ser bastante válida. Quadros (2008) relatou que é muito comum os professores reclamarem que os conteúdos escolares são difíceis de serem transmitidos para os estudantes surdos. Para a autora, um dos motivos para essa dificuldade seria a limitação dos alunos decorrida da falta de oportunidade de terem um desenvolvimento linguístico, cognitivo e social adequado.

Para além desta questão, há que se ressaltar aqui a importância da imaginação. Silva (2002, p. 87) atestou por meio de sua pesquisa, que “o funcionamento da imaginação é espaço propício para verificar a relação entre cognição e linguagem”. Conforme já discutido anteriormente, para Vigotski (2007) o brincar tem enorme influência no desenvolvimento psíquico do ser, pois durante a brincadeira a criança aprende a agir não apenas com base na percepção direta do objeto, mas com base no significado dessa situação e aprende a conservar as características do objeto, mudando o seu significado. Ao assim fazer, a brincadeira assume o papel de elo intermediário para que a criança opere, não mais apenas com o manejo real do objeto, mas também com a capacidade de criar uma situação imaginária. E esse é o caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Segundo Vigotski (2005, p. 45), “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento meramente biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”. Dessa forma, encontramos aqui o elemento cultural como importante fator que influencia os processos psicológicos do sujeito. Huizinga (2012, p. 6) preconizou que o brincar é um processo cultural, conforme podemos verificar abaixo:

Ao tratar o problema do jogo diretamente como função da cultura, [...] encontramos o jogo na cultura, como elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que nos encontramos. Em toda a parte, encontramos presente o jogo, como uma qualidade de ação bem determinada e distinta da vida comum.

Na perspectiva vigotiskiana, a dimensão biológica é ressignificada pela dimensão cultural, ou seja, o meio social adquire um destacado papel neste complexo processo. As funções psíquicas superiores se caracterizam pela mediação semiótica, logo, dependem dos signos. Essa dependência consubstancia-se pelas relações sociais entre os indivíduos. Segundo a teoria Histórico-Cultural a trajetória de desenvolvimento do pensamento não vai no sentido do pensamento individual para o socializado, mas do pensamento socializado para o individual. Marca-se aqui a importância da inclusão social dos sujeitos.

Indo para além deste fato irrefutável, gostaria de refletir acerca do papel da ludicidade nesse contexto. Silva (2002, p. 105) sustentou que a aquisição da língua de sinais é fundamental para o desenvolvimento da atividade lúdica, pois a complexidade dessa atividade, principalmente quando promove a interação entre pares, exige que se lance mão dos recursos da comunicação para que fiquem bem definidos.

#### **2.4 A ainda não resolvida questão da inclusão social dos surdos**

Para iniciar nosso debate sobre a inclusão social dos surdos, gostaria de chamar a atenção para o fato de que a inclusão social é um conceito amplo e que envolve muitas variáveis, entre elas: a garantia de emprego, igualdade educacional e acesso a bens e serviços. De acordo com Sposati (1999), a exclusão está presente nas muitas formas da privação coletiva e se manifesta no mais amplo espectro de relações que variam desde as relações econômicas, sociais, culturais até as relações políticas da sociedade. Neste contexto, pode-se afirmar que a exclusão se materializa não somente na pobreza, mas também na subalternidade, na não equidade, na não acessibilidade, e na não representação pública.

Tendo essas ideias iniciais em mente, seguirei analisando a questão da inclusão social, não mais desse espectro amplo, mas fazendo um recorte que aborda especificamente a inclusão social dos surdos, apresentando e discutindo as questões que, tradicionalmente mais afetam esses sujeitos: discriminação, estigma, desigualdade educacional e desigualdade no acesso a bens e serviços. Nesta aproximação, busquei trazer à tona o significado da exclusão social para os surdos e quais são os impactos desta exclusão para eles (DEMO, 2013).

Atualmente, o ensino da Língua Brasileira de Sinais é obrigatório nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Licenciatura, sendo que algumas Universidades Federais do Brasil<sup>10</sup>, como por exemplo, a Universidade de Brasília (UnB), oferecem o curso de Letras/Libras em duas modalidades: bacharelado que forma os intérpretes e Licenciatura que forma os professores de Libras.

Todos esses avanços na Legislação Brasileira foram importantes para garantir a inserção social do surdo. Tais avanços são bem-vindos e merecem ser comemorados, no entanto, estamos conscientes que muito ainda precisa ser feito no sentido de garantir a esses sujeitos tratamento que realmente os respeite na sua condição humana, que garantam a eles não mais serem vistos apenas na perspectiva clínica, na qual o surdo é alguém que precisa ser normatizado e curado para se adaptar ao padrão dominante. O que se busca é que ao invés da visão clínica, estabeleça-se a visão humana ou antropológica. Sob essa perspectiva, o surdo é visto como ser humano que não precisa ser “consertado”, mas como um sujeito com plena capacidade e que, contrariando o senso comum, possui sim uma língua legalmente reconhecida, não sendo, portanto, mudo.

Strobel (2008) afirmou que a sociedade não conhece nada sobre o povo surdo e, por falta de conhecimento, não sabe como se relacionar com esses sujeitos tratando-os de forma paternal, como coitadinhos, ou de outra forma preconceituosa qualquer. Muitas vezes, ao nos depararmos com uma pessoa surda ou quando temos que nos referir a ela, surge uma persistente questão: como a chamaremos? surda? deficiente auditiva? surda-muda? Na realidade, a maioria dos ouvintes desconhece a carga semântica que esses termos evocam e muitos preferem usar o termo deficiente auditivo por parecer politicamente correto (GESSER, 2009).

De um ponto de vista orgânico, surdez e deficiência auditiva não são termos sinônimos. Tecnicamente, considera-se a deficiência auditiva como sendo a categoria maior, dentro da qual encontram os diversos graus de perda auditiva, desde a surdez leve, (25 a 40 db), a surdez moderada (41 a 70 db), a surdez severa (71 a 90 db) e a surdez profunda (acima de 91 db). No entanto, a decisão quanto a usar o termo deficiente auditivo ou surdo depende da concepção que se tem sobre a surdez. Se o surdo for encarado na perspectiva exclusivamente orgânica, o foco estará, invariavelmente, no déficit de audição. O discurso será o da normalização e o termo

---

<sup>10</sup> Outras instituições federais que oferecem o curso de Letras/Libras: UFSC, UFMT, UFPI, UFG, UFC, UFAL, UFES, UFRJ, dentre outras.

usado, nesse caso, será deficiente auditivo. Nesse caso, os preconceitos podem estar disfarçados, ainda que o discurso seja de respeito à diferença e à diversidade (GESSER, 2009).

Quadro 3: Graus de perda auditiva

Perda de grau leve	A palavra é percebida pelo indivíduo apesar da perda de alguns fonemas. A pessoa ouve os sons das vogais e muitas das consoantes como o f, s, p, t, k podem estar inaudíveis, assim como o tique-taque do relógio.
Perda moderada	Quase nenhum som da fala pode ser percebido em nível de voz natural. Apenas sons fortes como choros de crianças e o de aspirador de pó funcionando são audíveis.
Perda auditiva severa	Nenhum som de fala é audível em nível de conversação natural. E pouquíssimos sons podem ser entendidos. Latidos de cachorro, sons graves de piano ou o toque do telefone em volume máximo são ouvidos.
Perda profunda	Nenhum som é entendido. Se a alteração auditiva ocorrer desde o nascimento, a aquisição da fala e da linguagem pode ser atrasada ou não acontecer. Sons como o da serra elétrica, motocicletas e helicópteros podem ser captados.

Fonte: Manual de Procedimentos em Audiometria Tonal Limiar, Logaudiometria e Medidas Imitância Acústica e Surdez<sup>11</sup>

Ressalto que essa perspectiva orgânica não é a única que existe. Uma compreensão da surdez baseada em uma abordagem histórica e cultural supera o discurso das deficiências alcançando um campo que compreende o sujeito em suas interações sociais (VIGOTSKI, 2012). Nessa perspectiva, a surdez alcança um inexplorado campo de estudos das Ciências Sociais, como por exemplo, a Educação.

<sup>11</sup> Página da Disciplina de Otorrinolaringologia da Faculdade de medicina da USP. Disponível em <<http://www.surdez.org.br/imageBank/gravperdaauditiva.pdf>>. Acesso em 28 set. 2017.

Ao contrário do que se estabelece no senso comum, o surdo que se identifica com a língua de sinais e está socialmente inserido em sua comunidade, não se considera um deficiente. Esses sujeitos preferem ser chamados de surdos e sentem orgulho de sê-lo. Emmanuelle Laborit (1994, p. 46), atriz francesa e surda de nascença, afirmou:

Recuso-me a ser considerada excepcional, deficiente. Não sou. Sou surda. Para mim, a língua de sinais corresponde à minha voz, meus olhos são meus ouvidos. Sinceramente nada me falta, é a sociedade que me torna excepcional.

Já a expressão surdo-mudo não é usado pela comunidade surda, pelos profissionais que trabalham com a surdez e sequer aparecem em documentos oficiais. Contudo é recorrentemente utilizado pela maioria das pessoas quando faz referência aos surdos. Há vários motivos para justificar a incorreção desse termo e aqui abordarei as duas que, em minha opinião, são as principais. A primeira é que, na maioria dos casos, os surdos têm seu aparelho fonador intacto além de ter as áreas cerebrais responsáveis pela linguagem preservadas. Não aprendem a falar de forma espontânea pela falta da audição. No entanto, podem receber treinamento e desenvolverem a fala, caso queiram. Portanto, são surdos sim, mudos não.

Para além da questão fisioanatômica, que justifica o não uso do termo surdo-mudo, há uma questão mais complexa: a simbólica. Os surdos se comunicam e se expressam de várias maneiras: pela sua língua gesto-visual, pela escrita, e até mesmo falando, no caso dos surdos oralizados. Ao serem chamados de mudos, toda sua capacidade de comunicação e expressão é desconsiderada. É desconsiderada também a Libras como segunda língua oficial no Brasil, bem como a cultura surda. Levanta-se aqui, na realidade, a questão da hegemonia da maioria ouvinte que, ainda hoje, defende o discurso do corpo faltante e inepto e que não reconhece a surdez como uma, entre muitas outras, forma de expressão da vida.

A hegemonia dos ouvintes exerce uma rede de poderes difícil de ser quebrada pelos surdos, que não conseguem se organizar ou mesmo ir às comunidades para resistirem ao poder. Aí pode dar início ao que chamo de situações dominantes de tentativa de reprodução da identidade ouvinte, com atitudes ainda necessárias para sustentar as relações dominantes (PERLIN, 2005, p. 64).

Dessas reflexões, entendemos que termos como surdo-mudo, deficiente auditivo ou mudinho, para os surdos, têm uma carga semântica repleta de preconceito e de falta de respeito à luta desses sujeitos pelas necessárias transformações que garantam uma justa inclusão social. São termos ideologicamente marcados. Esse tratamento dispensado aos surdos está marcado

pela perspectiva que reforça e legitima o discurso da deficiência e da patologia, re (produzindo) as situações excludentes já historicamente impostas aos sujeitos surdos.

Cabe destacar que para Vigotski (2005) a palavra é o microcosmo da consciência humana. Partindo deste prisma, para além da questão da ludicidade, a questão da aquisição da língua assume um importante papel. E quanto mais cedo se der a aquisição da língua, tanto melhor, uma vez que a linguagem é um instrumento mental e é a linguagem que vai permitir ao surdo construir uma teoria de mundo. Essa construção é fundamental para que o surdo se reconheça como ser integral, provido de potencialidades e capaz de agir no mundo que o rodeia. “A língua de sinais legitima o surdo como sujeito da linguagem” (SANTANA, 2007, p. 33). No entanto, nossa sociedade ainda vê a individualidade, quando esta compromete a norma, como desvio, portanto, mesmo que no Brasil a língua de sinais seja uma língua oficialmente reconhecida desde 2002, a surdez ainda não passou da “condição de patologia à condição de fenômeno social ou político-social” (SANTANA, 2007, p. 32).

A questão da igualdade educacional também é importante. Rangel e Stumpf (2015, p. 116) defenderam que o surdo não quer apenas receberem atenção quanto aos aspectos psicológicos. “Eles querem ir à escola para deixar de serem analfabetos e para receberem uma educação que lhes permitam o acesso a reais perspectivas nos campos laboral e social”.

De fato, poucos surdos chegam ao ensino médio, um número ainda menor consegue ter acesso às universidades. Na verdade, a maioria dos surdos, depois de muitos anos de escolarização, saem da escola como analfabetos funcionais (RANGEL; STUMPF, 2015). O quadro abaixo traz os números do Censo da Educação Superior do ano de 2016:

Quadro 4: Censo da educação Superior 2016

2.407 Instituições de educação superior no Brasil
34.366 Cursos de graduação
8.052.254 estudantes
5.055 alunos deficientes auditivos, ou seja, apenas 0,06% do total de graduandos
1.739 alunos surdos, ou seja, apenas 0,02% do total de graduandos
96 alunos surdocegos, ou seja, apenas 0,001% do total de graduandos

Fonte: Inep 2016

Os números acima indicam o difícil acesso de alunos surdos ao ensino superior e confirmam a fala das autoras Rangel e Stumpf.

No próximo capítulo, trarei a tessitura metodológica traçando a trajetória da pesquisa, discorrendo sobre os caminhos que foram percorridos durante a pesquisa de campo e delineando o método.

## CAPÍTULO 3

### **3 UNI DUNI TÊ SALAMÊ MINGUÊ O SORVETE COLORÊ O ESCOLHIDO FOI VOCE**

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la com seu trabalho, pode criar um mundo próprio: seu Eu e suas circunstâncias (FREIRE, 2003, p. 30).

O foco desse capítulo é apresentar os procedimentos teórico-metodológicos que embasaram a pesquisa e é composta por sete seções. Início definindo o termo *métodos*. Em seguida faço a caracterização da pesquisa, definindo sua natureza. Na segunda seção apresento o tipo de pesquisa. Nesse ponto, defino a forma como conduzi este estudo. Na seção 3.3 elejo os instrumentos de pesquisa que utilizei para ajudar a compreender o fenômeno estudado. Na seção seguinte (3.4) apresento o universo da pesquisa – caracterizando o ambiente onde a pesquisa foi realizada. Na seção 3.5, traço o perfil dos participantes. A seção seguinte (3.6), o *corpus* da pesquisa é delineado. Por fim, na seção 3.7, apresento uma proposta para a análise dos dados.

#### **3.1 Natureza da pesquisa: pesquisa qualitativa**

O termo *métodos* é composto, segundo Meskenas (2011, p. 73) por duas palavras gregas: *metá* – significando buscar, perseguir, procurar e *odós* que por sua vez denota caminho, passagem rota. Portanto, a justaposição dessas duas palavras nos leva ao entendimento de que *método* seria a maneira de fazer. Há ainda que considerar o termo *logos*: indica investigação. Portanto, metodologia pode ser definida como um conjunto de métodos que orientam uma investigação científica visando à produção de conhecimentos. O texto deste capítulo traça o percurso metodológico da pesquisa, cuja pretensão é elucidar as questões que surgem no contexto da problematização, objetivando analisar o potencial da ludicidade para facilitar a interação social de estudantes surdos.

Ao ponderar sobre a temática dessa pesquisa, pareceu-me muito claro a opção pela pesquisa qualitativa devido às peculiaridades que a caracteriza. Por certo, eu não busco representações numéricas ou estatísticas para comprovação dos conhecimentos que essa

pesquisa visa gerar. Antes, a preocupação primordial é um aprofundamento, um mergulho no universo dos surdos, a fim de entender o intrincado processo das relações sociais ↔ aquisição da linguagem ↔ processo de aprendizagem ↔ relações sociais. Para além dessa questão, a atenção volta-se também para o brincar da criança surda como elemento de mediação para as interações sociais. Portanto, meu objeto está mais afeito à configuração da pesquisa qualitativa.

Creswell (2010) lista as características da pesquisa qualitativa. Dentre elas estão as seguintes: os pesquisadores que seguem essa linha de investigação buscam coletar os dados no local onde os participantes vivenciam a situação que será estudada, ou seja, os sujeitos não são levados para um laboratório, antes se busca o estudo em um ambiente natural onde os sujeitos

imbricados na pesquisa podem ter interações diretas. Os pesquisadores são considerados o instrumento principal da pesquisa à medida que são eles que coletam pessoalmente os dados; preferência por múltiplas fontes de dados, tais como entrevistas, observações, documentos e outras formas de registros audiovisuais que serão posteriormente analisadas e categorizadas. A análise dos dados é indutiva, ou seja, os dados são organizados em unidades de informação cada vez mais abstratas, estabelecendo uma construção do conhecimento durante o processo, com constantes idas e vindas entre os temas e os dados; muitas vezes o plano inicial da pesquisa não está rigidamente fechado, as questões podem mudar, bem como todas as fases do processo; busca-se o desenvolvimento de um quadro complexo da questão em estudo, de forma que se possibilite um relato holístico com foco nos participantes e no significado que eles dão ao problema.

Evidentemente essas características trazem para a pesquisa uma série de implicações. A primeira delas é a imersão prolongada do pesquisador no campo. Patton (1986, p. 22) esclareceu que a coleta de dados realizada por um pesquisador “mergulhado” no campo resulta invariavelmente em: “descrições detalhadas das situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observados; citações literais do que as pessoas falam sobre suas crenças e pensamentos; trechos ou íntegras de documentos, correspondências, atas ou relatórios de caso”. Infere-se que nesse tipo de pesquisa, o mais importante não é alcançar o resultado esperado, antes o foco é o processo, ou seja, o pesquisador deve interessar-se nos procedimentos.

Portanto, é inquestionável que a pesquisa qualitativa contempla esse estudo que pretende investigar se a ludicidade pode ser uma estratégia que facilite a inclusão social dos surdos.

### 3.2 Tipo de pesquisa: pesquisa-ação

Várias são as formas em que pode se apoiar a pesquisa qualitativa. Ao escolher a forma ideal foi necessária uma análise do que eu, enquanto pesquisadora desejava promover. A princípio, pareceu-me que apenas as observações cuidadosas acompanhadas de seu registro meticuloso, bastariam para alcançar os objetivos dessa pesquisa. No entanto, ao aprofundar-me nas questões referentes a ela, ficou evidente que a ludicidade, como temática central desse trabalho, exigiria a participação ativa e o envolvimento dos sujeitos, inclusive da própria pesquisadora. Ademais, o mote deste trabalho é contribuir para a emancipação dos sujeitos tornando-os aptos a superarem as dificuldades causadas pela aquisição tardia da linguagem. Portanto, o que se buscou aqui foi uma transformação social. A partir dessa percepção, fui levada a buscar um tipo de pesquisa que promovesse não apenas a observação, mas que tivesse em seu escopo além da ideia de conhecer a realidade estudada, a possibilidade de transformá-la. Assim sendo, optei por utilizar os princípios da pesquisa-ação, uma vez que toda P.A. “tem caráter formativo [...] é um trabalho participativo, colaborativo, pedagógico, entre pesquisadores e professores, na perspectiva de formação crítico-reflexiva, que, por pressuposto, reverterá na melhoria do ensino” (FRANCO, 2016, p. 513).

Para Ghedin e Franco (2011) a pesquisa-ação tem seu foco na transformação social que visa a emancipação dos sujeitos e das condições que obstruem o processo. Para além disso, ao atender as especificidades da ciência da educação, a pesquisa ação deve contemplar uma série de requisitos, quais sejam: o desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação e o desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permita que o processo de conhecimento se construa nas múltiplas articulações de espirais cíclicas: planejamento → ação → reflexão → ressignificação → replanejamento → ações cada vez mais ajustadas às necessidades dos sujeitos.

Para esses autores, a pesquisa-ação se manifesta em três dimensões: na dimensão ontológica, na dimensão epistemológica e na dimensão metodológica. Na dimensão ontológica encontramos o que se quer conhecer ao utilizarmos esse tipo de pesquisa. Nesse contexto, pode-se afirmar que a pretensão é conhecer a realidade social de tal forma que se possa transformá-la e gerar conhecimento que possibilite a melhoria das práticas para fins coletivos.

Já a dimensão epistemológica da pesquisa-ação busca determinar como se estabelecem as relações entre sujeito e o conhecimento. Nessa perspectiva, o conhecimento não se limita apenas à descrição, mas busca explicações para o fenômeno. Por certo, para alcançar essas explicações, os dados devem ser interpretados no contexto da pesquisa. O motivo fundamental

para se buscar a explicação é possibilitar que o saber produzido seja transformador dos sujeitos e também da práxis.

Por fim, a dimensão metodológica pretende fazer a articulação entre as duas dimensões anteriores a fim de garantir que haja, durante a pesquisa, “princípios e práticas dialógicas, participativas e transformadoras” (GHEDIN; FRANCO, 2011).

A necessidade de imersão por parte do pesquisador no campo de pesquisa acarreta ainda outra implicação – a pesquisa-ação necessita de um tempo relativamente longo para ser realizada. Ainda mais pelo fato de que, nesse tipo de pesquisa o processo exige reconstruções, reposicionamentos e reajustes constantes. Logo, uma pesquisa-ação realizada sem uma condição que estabeleça duração predefinida pode conduzir a uma pesquisa superficial, o que a descaracterizaria, comprometendo significativamente um dos seus principais propósitos que é produzir um saber compartilhado, capaz de promover a transformação para cada ator social, envolvido na pesquisa (GHEDIN; FRANCO, 2011).

Franco afirmou (2016, p. 524) ainda que “a P. A. se propõe a ser um processo que forma os sujeitos, para conviver criticamente na articulação de discursos instituídos e ação, o que pode possibilitar a revisão de teorias que não mais se justificam e práticas que já não criam sentidos”. Portanto, esse tipo de pesquisa vai ao encontro do objetivo desse estudo que é investigar estratégias de inclusão do estudante surdo, buscando transformar o paradigma hegemônico da sociedade ouvinte, uma prática que já não faz mais sentido.

Para Tripp (2005) a pesquisa-ação está indicada quando o projeto busca a melhoria das práticas comuns ou a introdução de novas práticas. E é isso que busco – a melhoria de uma prática –, garantir aos surdos tratamento que realmente os respeitem na sua condição humana, que não mais sejam vistos apenas na perspectiva clínica, como alguém que precisa ser normatizado e curado para se adaptar ao padrão dominante.

### **3.3 Instrumentos de pesquisa**

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram selecionados visando o encadeamento epistemológico do trabalho. Outra preocupação que norteou a escolha dos instrumentos é se estes seriam capazes de responder aos objetivos da pesquisa e se seriam capazes de promover a compreensão do fenômeno estudado. Sabemos que todos os instrumentos têm suas potencialidades e suas fragilidades. Portanto, para que a pesquisa fosse um retrato o mais próximo da realidade possível, busquei trabalhar com diferentes instrumentos, tais como: a

entrevista semiestruturada, a análise documental, a observação participante e o diário de campo. Tais instrumentos serão descritos com mais detalhes para expor os motivos de sua escolha.

### 3.3.1 Observação

Marconi e Lakatos (1999) chamaram atenção para o fato de que a observação é mais do que apenas ouvir e ver, ampliando-se para o exame atento do fenômeno que se deseja estudar. Sua utilização é justificada pelo fato de que este instrumento permite ao pesquisador identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. É o ponto de partida para a investigação social.

Prodanov e Freitas (2013) sugeriram alguns cuidados para que a observação seja de fato considerada um instrumento de coleta de dados para uma investigação científica e não apenas uma especulação. Para tanto, a observação deve:

- servir a um objetivo preestabelecido de pesquisa;
- ser planejada;
- ser registrada de forma sistemática;
- ser passível de verificação quanto ao seu grau de precisão (o que pode ser feito, por exemplo, pelo confronto de vários observadores ou através do uso de meios tecnológicos, como a gravação).

A utilização dessa técnica tem algumas importantes restrições: desde a falta de objetividade do observador até a dificuldade de prever o momento da ocorrência de um fato que precisa ser observado (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Para esta pesquisa foi adotada a observação participante pelo fato de que nessa abordagem o pesquisador participa ativamente na vida do grupo ou da situação investigada, ou seja, o observador é parte dos eventos que estão sendo investigados. Para Marconi e Lakatos (1999, p. 68), o pesquisador:

se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste. [...] O objetivo inicial seria ganhar a confiança do grupo, fazer os indivíduos compreenderem a importância da investigação, sem ocultar o seu objetivo ou missão.

Nesta pesquisa, a observação participante aconteceu em todas as etapas da investigação: inicialmente para conhecer a proposta de trabalho do profissional da Sala de Recursos, para

conhecer como se dá o processo de inclusão ou de exclusão do aluno surdo no ambiente escolar, para averiguar os processos de interação social entre os surdos e seus pares, bem como entre surdos e ouvintes.

### 3.3.2 Diário de campo

O diário de campo é um instrumento de pesquisa no qual se descreve processualmente todas as atividades realizadas para o desenvolvimento do trabalho: (o que? quando? como? com quem? por quê? para que? para quem?).

Segundo Triviños (1987) as anotações realizadas no diário de campo, sejam elas referentes à pesquisa ou a processos de intervenção, compreendem descrições de fenômenos sociais, explicações levantadas sobre os mesmos e a compreensão da totalidade da situação em estudo ou um atendimento. No diário de campo foram registradas as ações do cotidiano do ambiente onde a pesquisa foi realizada, as percepções da pesquisadora em relação ao contexto, em relação às relações estabelecidas entre os sujeitos da pesquisa, em relação às interações sociais vivenciadas pelos surdos no ambiente escolar, sobre a perspectiva de inclusão que têm os sujeitos na unidade escolar, sobre como as atividades lúdicas contribuem para o processo de inclusão social dos surdos. Foi utilizado também para anotar a descrição das atividades desenvolvidas diariamente, os sujeitos envolvidos na atividade, anotar as dúvidas e os questionamentos, os sentimentos vivenciados durante a execução das atividades, os resultados esperados e os que de fato foram alcançados, as intercorrências que surgiram no processo de pesquisa, dentre outras anotações que a pesquisadora julgou necessárias.

### 3.3.3 Entrevista semiestruturada

A entrevista é um procedimento de investigação social cujo principal objetivo é a obtenção de informações do entrevistado sobre determinado assunto ou problema. Trata-se de uma conversa realizada face a face de maneira metódica e de natureza profissional. Por meio dela podemos averiguar fatos, determinar opiniões sobre eles, compreender a conduta de alguém através de seus sentimentos e anseios, descobrir qual a conduta, atual ou do passado, do entrevistado, e quais são os motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas (MARCONI; LAKATO, 1999).

As vantagens desse instrumento de pesquisa são muitas, dentre elas destaco: pode ser utilizada com todos os segmentos da população (alfabetizados ou não, adultos ou crianças); há maior flexibilidade - o entrevistador pode repetir a pergunta; ou formular de maneira diferente

para garantir que a resposta tenha um nível de informação suficiente; permite obter dados que não se encontram nas fontes documentais; fornece informações mais precisas; permite que os dados sejam posteriormente analisados e categorizados.

Para Triviños (1987, p. 146) “a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador”. Ainda a respeito desse tipo de entrevista, Triviños afirmou que esta favorece não apenas a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade.

Para esta pesquisa, a técnica de entrevista semiestruturada (cf. apêndices C, D e F) pareceu-me a opção mais adequada por permitir que o entrevistado possa discorrer sobre os temas de interesse desse estudo e, por sua natureza flexível, permitiu ao entrevistador esclarecer algumas perguntas e fazer adaptações necessárias no decorrer do processo. Realizei, com a professora da Sala de Recursos D.A. uma entrevista inicial e outra final. No entanto, durante a análise dos dados, senti a necessidade de realizar uma entrevista com um profissional da Sala de Recursos que tivesse extensa experiência nessa função, que conhecesse bem a realidade desse atendimento e que pudesse fazer relatos para ajudar na construção um retrato da realidade do A.E.E. (atendimento educacional especializado) no Distrito Federal (cf. apêndice F).

#### 3.3.4 Roda de conversa

A roda de conversa foi utilizada para evidenciar as percepções dos estudantes ouvintes sobre o convívio deles com os estudantes surdos. A utilização desse instrumento de pesquisa buscou averiguar em que base se dão as trocas sociais entre o grupo majoritário ouvinte e o minoritário surdo e, quais eram as percepções dos ouvintes sobre o sujeito surdo, sobre suas potencialidades, sobre suas limitações, sobre novas possibilidades de diálogo e novos olhares sobre a inclusão social do sujeito surdo. A discussão aconteceu após o contato entre os estudantes surdos e os estudantes da Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação que foi mediado por um jogo. (UNO® adaptado para Libras).

Como técnica para a roda de conversas utilizei o grupo de discussão (cf. apêndice J). Essa escolha pareceu-me adequada, pois tal técnica tem como característica favorecer a descoberta de mecanismos sociais ocultos ou latentes, pois esse tipo de prática investigativa

promove a escuta para além de apenas ouvir, mas imbuída de uma postura política, afetiva e ética do pesquisador.

Os grupos de discussão revelam-se como uma possibilidade metodológica diferenciada, para a compreensão dos fenômenos investigados no campo da dinâmica das relações sociais presentes na educação escolar. Através dessa metodologia pretende-se reconhecer o discurso cotidiano, as opiniões, as atitudes, as motivações e as expectativas dos sujeitos que vivem os fenômenos educacionais, cruzando-os com outros dados das observações e do trabalho de campo (MEINERZ, 2011, p. 502).

A escola organizou o atendimento aos estudantes das Altas Habilidades/Superdotação em grupos. Cada grupo tem o seu dia de atendimento fixo e é formado por quatro ou cinco estudantes. São três grupos atendidos no turno vespertino. Os sujeitos da pesquisa puderam compartilhar a atividade lúdica proposta com os três grupos e, por isso, foram realizadas três rodas de conversa, uma com cada grupo.

### **3.4 O universo da pesquisa**

A princípio a pesquisa seria realizada em uma escola pública da Região Administrativa (R. A.) do Guará que atende as séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa escolha se deu em função da pesquisa já ter sido iniciada nessa instituição, uma vez que eu integrava a equipe gestora. No entanto, ao retornar à escola para concluir a pesquisa já iniciada, a diretora não permitiu a conclusão do trabalho, recusando-se a receber-me. Portanto, houve a necessidade de se traçar um novo rumo à pesquisa. O primeiro efeito ao receber a recusa foi o estabelecimento do caos uma vez que seria necessário refazer todo o trajeto. Inspirei-me em Morin (2013, p. 84): “a ordem pura é a pior loucura possível”. Busquei ver a poesia no caos, enxergando todas as possibilidades da nova morfogênese que minha pesquisa assumiria a partir daquele momento:

É preciso então ver o fenômeno sob os dois ângulos, ao mesmo tempo desvio com relação a um processo preponderante, mas também constituição de um novo processo que tende a tornar-se preponderante. Toda morfogênese deve, então, ser vista como fenômeno de nucleação e de desvio. Isso quer dizer que tudo ainda está ambíguo, cheio de possibilidades e, em um sentido como em outro, incerto (MORIN, 2013, p. 89).

Assumindo essas novas possibilidades e com apoio de muitos colegas de profissão, refiz o meu roteiro, ‘ajuste as velas’ e me lancei em uma nova e surpreendente viagem, cheia de descobertas e desafios. À maneira de Morin (2013), assumi para mim o fato de que o mistério nos traz, em forma de poesia, a mensagem do inconcebível pois tem o poder de nos liberar de

toda racionalização. Nessa nova configuração, o trabalho de pesquisa foi realizado em uma escola pública que atende a etapa do Ensino Fundamental – anos finais, localizada na Região Administrativa do Riacho Fundo I, que pertence à Coordenação Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante. Esta instituição foi entregue para a comunidade em 27 de janeiro de 1997, tendo, portanto, pouco mais de 20 anos de funcionamento. Atualmente atende os anos finais do Ensino Fundamental no diurno e os 1º, 2º e 3º segmentos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No ano de 2017, a escola está atendendo a 1.130 (mil cento e trinta) estudantes advindos do Riacho Fundo I, II, Arniqueiras, Areal, Área de Desenvolvimento Econômico – ADE) e estão distribuídos nos três turnos de funcionamento: matutino, vespertino e noturno. A escola está atualmente com 15 turmas no matutino, 15 turmas no vespertino e 14 turmas no noturno.

Os critérios de escolha dessa instituição para a realização dessa pesquisa são:

- Aceitação da pesquisa por parte da direção e dos professores, em consonância com um dos princípios norteadores do PPP da escola: “busca-se através da proposta pedagógica apresentada primar uma linha de trabalho que permita viabilização do direito e liberdade de aprender, ensinar, *pesquisar* e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (grifo nosso).
- Ser escola polo de surdez/ D.A. e, portanto, ter uma Sala de Recursos específica para atendimento dos sujeitos da pesquisa.

A equipe gestora da escola foi eleita pela comunidade com 98% dos votos válidos, em novembro de 2016, por meio de eleição direta. Em 2017 foi implantado na escola o Polo de Atendimento para alunos com deficiência. São cinco salas destinadas a esse fim:

- uma sala para Altas Habilidades/ Superdotação em Matemática;
- uma sala para Altas Habilidades/ Superdotação em Artes;
- uma Sala de Recursos generalista;
- uma Sala de D.A.;
- uma sala de Classe Especial.

Em relação à situação socioeconômica da comunidade escolar atendida por essa escola, pode-se dizer que a clientela é de classe média baixa caracterizada por ampla maioria de autônomos, empregados domésticos e comerciários. Outro fator importante na comunidade é que as mulheres, em sua maioria, são chefes de família. Há ainda um número significativo de

alunos que moram com os avós. Há também alguns casos de alunos com pais que cumprem penas em instituição prisional.

Optei pela Sala de Recursos D. A. como ambiente da minha pesquisa-ação. O atendimento educacional especializado (A.E.E.) realizado nas Salas de Recursos é definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001) como um serviço de natureza pedagógica com objetivo de complementar as orientações curriculares desenvolvidas em classes comuns em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

A Política Nacional de Educação Especial orienta sobre qual deve ser o caráter de atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (BRASIL, 2008, p. 11).

Segundo o documento norteador *Orientação Pedagógica: educação especial*<sup>12</sup> são atribuições do professor que atuam na Sala de Recursos:

- atuar como docente nas atividades de complementação ou de suplementação curricular específica;
- atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante com deficiência, TGD ou Altas Habilidades/Superdotação ao currículo e a sua interação no grupo;
- promover as condições de inclusão desses estudantes em todas as atividades da instituição educacional;

---

<sup>12</sup> Trata-se de um documento de 2010 da Secretaria de Estado Educação do Distrito Federal e configura uma edição revisada e atualizada do Plano Orientador das Ações de Educação Especial nas Escolas Públicas do Distrito Federal publicado em 2006. Seu conteúdo e estrutura foram reorganizados de forma a atender às atualizações da legislação e as adequações à Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, de 2008 do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/04/OP-Ed-Especial-2010.pdf>>. Acesso em 25 set. 2017.

- orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional;
- informar à comunidade escolar acerca da legislação e das normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional;
- participar do processo de identificação e de avaliação pedagógica das necessidades especiais e tomadas de decisões quanto ao apoio especializado necessário para o estudante;
- preparar material específico para o uso dos estudantes na sala comum e na Sala de Recursos;
- orientar a elaboração de material didático-pedagógico que possa ser utilizado pelos estudantes nas classes comuns do ensino regular;
- indicar e orientar o uso de equipamentos e de materiais específicos, bem como de outros recursos existentes na família e na comunidade e articular, com gestores e com professores, para que a proposta pedagógica da instituição educacional seja organizada coletivamente em prol de uma educação inclusiva responsabilizar-se junto aos docentes pela garantia da realização das adequações curriculares necessárias ao processo educacional do estudante com necessidade educacional especial;
- realizar atividades que estimulem o desenvolvimento dos processos mentais: atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem, dentre outros;
- preparar materiais e atividades específicas para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes;
- propiciar a interação dos estudantes em ambientes sociais, valorizando as diferenças e a não discriminação;
- fortalecer a autonomia dos estudantes a fim de levá-los a ter condições de decidir, opinar, escolher e tomar iniciativas, a partir de suas necessidades e motivações;
- orientar o professor da classe comum sobre estratégias que favoreçam a autonomia e o envolvimento do estudante em todas as atividades propostas ao grupo;

- promover a inserção dos recursos tecnológicos de informação e de comunicação no espaço da sala de aula;
- realizar adequações de material didático pedagógico para atender as necessidades dos estudantes;
- reconhecer os pontos fortes e de maior interesse e as dificuldades do estudante;
- ofertar suporte pedagógico aos estudantes, facilitando-lhes o acesso aos conteúdos desenvolvidos em classe comum e turmas de integração inversa.

A análise do documento norteador *Orientação Pedagógica: educação especial*, indica que a Sala de Recursos é um setor muito rico de interações sendo o profissional responsável por esse espaço de atendimento um articulador entre os estudantes que lá são atendidos e os demais colegas; entre o estudante e seus professores; entre professores e os pais; entre professores e coordenação pedagógica; entre pais e coordenação pedagógica; entre pais e equipe gestora.

No entanto, quem conhece a realidade das escolas do DF, sabe que a situação das Salas de Recursos, em geral, é bem outra. Em geral, não há as articulações propostas pelo documento norteador. Em sua maioria, elas estão imersas em um isolamento profundo. Em geral, o pior espaço físico da escola é destinado para o funcionamento desse ambiente — são espaços fisicamente isolados, muitas vezes ‘escondidos’ e de difícil acesso. Há, no DF, Salas de Recursos que dividem espaço com o depósito de materiais, outras funcionam em banheiros desativados. Essa situação nos dá a dimensão do grau de ‘importância’ que gestores e professores dão a esse serviço de atendimento. A maioria dos professores regentes, que são os professores que estão em sala de aula, não compreendem o papel da Sala de Recursos. A crença geral é que esse atendimento não passa de um reforço escolar para o conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula. Muitos dos professores atuantes nas Salas de Recurso se queixam do isolamento, da falta de diálogo e da dificuldade de promover um trabalho coletivo.

A decisão de realizar a pesquisa na Sala de Recursos foi, de fato, um desafio duplo: Propor a integração entre os diversos setores da escola e, nesse processo, buscar promover a inclusão social dos estudantes surdos. Visto que o professor responsável por esse A.E.E. está, ou ao menos deveria estar, em contato direto com os intérpretes de Libras e também como os professores dos estudantes surdos, ele se torna um potencial agente promotor da intervenção

lúdica proposta, podendo contribuir para a criação da cultura lúdica no ambiente escolar. Essa potencial possibilidade encontra eco no pensamento de que a pesquisa-ação não é apenas uma metodologia de pesquisa, sendo sobretudo um processo de intervenção coletivo com objetivo claro de promover a mudança social, tendo por fundamento a mudança desencadeada nos atores desse grupo (DIONNE, 2007).

A Sala de Recursos pesquisada atende 16 estudantes deficientes auditivos – com perda auditiva entre leve e moderada – e quatro estudantes surdos. Os estudantes são atendidos no contraturno. Estão lotadas na Sala de Recursos duas profissionais: uma professora graduada em Química para o atendimento na área de exatas e a professora de Libras. Não há, ainda um profissional para a área de Português escrito como segunda língua.

### **3.5 Participantes da pesquisa**

Os participantes desta pesquisa foram selecionados a partir do grau de perda auditiva (cf. quadro 3, p. 51). O grupo pelo qual eu tenho especial interesse são os clinicamente considerados surdos, ou seja, os sujeitos com perda auditiva a partir de 71db. Com esse grau de perda, (71 a 90 db), nenhum som de fala é audível em nível de conversação natural. E pouquíssimos sons podem ser entendidos. Latidos de cachorro, sons graves de piano ou o toque do telefone em volume máximo são ouvidos. Aqui caracteriza-se a perda auditiva severa. Já na surdez profunda, (acima de 91 db), nenhum som é entendido. Se a alteração auditiva ocorrer desde o nascimento, a aquisição da fala e da linguagem pode ser atrasada ou não acontecer. Sons como o da serra elétrica, motocicletas e helicópteros podem ser captados.

Meu especial interesse por esse grupo justifica-se pelo fato de que são esses sujeitos que, pela grande limitação de sua audição, mais sofrem por conta da barreira linguística, sendo a sua inserção social um desafio para eles. Usando esse critério, defini dois sujeitos da pesquisa: Eduardo e Mônica<sup>13</sup>, cujos perfis são descritos abaixo.

---

<sup>13</sup> Os nomes foram alterados, garantindo o anonimato dos sujeitos de pesquisa, bem como dos outros sujeitos citados.

Quadro 5: Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA	
NOME	DESCRIÇÃO
<b>Eduardo</b>	<p>Tem 17 anos, aluno surdo profundo bilateral, usuário de Libras (Médio conhecimento de Libras e de Português escrito). Tem intérprete na sala de aula. Cursa o 7º ano do Ensino Fundamental. É atendida pela Sala de Recursos quatro dias na semana no contra turno. Frequenta o Centro Olímpico da cidade. Pratica Futebol. É um excelente atleta. Já esteve matriculado anteriormente na atual escola, até o ano de 2015. Nesse período, se envolveu em situações de risco, chegando inclusive a ser conduzido à Delegacia da Criança e do Adolescente duas vezes. Saiu da escola antes do final do ano letivo de 2015 e retornou para o início do ano em 2017.</p>
<b>Mônica</b>	<p>Tem 17 anos, aluna surda profunda bilateral, usuária de Libras (ainda adquirindo fluência), sem fluência em Português escrito. Tem intérprete em sala de aula. Cursa o 7º ano do Ensino Fundamental. É atendida pela Sala de Recursos quatro dias na semana. Frequenta o Centro Olímpico. Iniciou praticando natação e voleibol. No entanto, o médico otorrinolaringologista sugeriu a saída dela da natação. Segue praticando voleibol. Apresenta caso de bronquite recorrente. Chegou a ficar internada por cinco dias no período de realização da pesquisa. Usa aparelho auditivo, mas só ouve sons como toque de celular, buzina, o sinal sonoro da escola.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Apesar de, conforme meus critérios, ter feito esse recorte definindo apenas esses dois sujeitos de pesquisa, gostaria de descrever brevemente outros dois casos interessantes com os quais estive em contato na escola. Essa primeira descrição me pareceu importante, pois mostra claramente o impacto de uma vida de exclusão social vivida por esta estudante surda, a quem chamarei de Flor de Lótus. Não é sem motivo que escolhi esse nome. As raízes da flor de lótus estão fixadas em meio à lama e ao lodo de lagoas e lagos. O lótus vai subindo à superfície para florescer com impressionante beleza. O simbolismo está especialmente nesta capacidade de enfrentar aquilo que nos parece ser adversidade e florescer.

Flor de Lótus tem 65 anos de idade, é surda bilateral profunda, pouquíssimo conhecimento em Libras e não sabe português escrito. Não é oralizada. Está em processo de alfabetização/letramento. Seu mundo sempre foi silencioso. Sua comunicação sempre foi limitada, apenas utilizando gestos caseiros (cf. nota de rodapé 5, p. 31). Não compreende a realidade que a cerca. A família a abandonou ainda criança, quando soube da surdez. Vive, já há 40 anos, com uma conhecida que teve dó da situação na qual ela se encontrava. Trabalhou a vida inteira com serviços domésticos, em troca de abrigo e comida. Começou a frequentar a escola em 2007. Os professores, apesar da boa vontade, pouco puderam fazer por ela, pois não conheciam a Libras e também não havia intérprete para mediar a relação estudante surda-professores. Foi apenas em 2016, com a chegada de uma professora de Libras à escola, que Flor de Lótus pôde finalmente conhecer a língua de sinais... aos 64 anos de idade. Ela frequentava a Educação de Jovens e Adultos no turno noturno e recebia atendimento na Sala de Recursos D.A. no turno matutino. Flor de Lótus estava aprendendo Língua de Sinais. Durante minha pesquisa de campo a conheci. Tímida, ainda não acreditava nos seus potenciais, mas já sorria. Já conseguia estabelecer uma comunicação mínima em Libras e o seu sonho era aprender a ler. No meu último dia na escola, encontrei Flor de Lótus no corredor. Ela contou-me de uma briga que acabara de acontecer no pátio da escola. Ela contou e fez um gracejo qualquer, se valendo mais de gestos do que da Libras. Se despediu e foi para o atendimento na Sala de Recursos. Uma vida inteira de isolamento, 64 anos de silêncio e no escuro por não ter elementos para compreender o mundo. Aos 65 anos de idade, ela estava florescendo. Flor de Lótus sorria ao perceber que podia se comunicar. Flor de Lótus agora brinca, Flor de Lótus dança. Flor de Lótus tem uma alma lúdica. Jamais esquecerei Flor de Lótus.

Figuras 1 e 2 – Flor de Lótus<sup>14</sup> em vivências lúdicas. A figura 2 é o registro da primeira experiência dela em uma cama elástica



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

O segundo breve relato, refere-se a um adolescente de 17 anos, surdo com perda severa na orelha esquerda e profunda na orelha direita. Esse estudante, a quem chamarei de Centauro, chegou à escola apenas no segundo semestre deste ano, após o recesso. Na mitologia grega, os Centauros eram seres com corpos formados por uma metade de homem e outra de cavalo. Essa característica dual é bem análoga às características desse estudante. Centauro tem excelente oralização. Perdeu a audição aos quatro anos de idade em decorrência de uma meningite. Por isso consegue falar tão bem. Apesar de sua excelente oralização, apresentava, durante a realização desta pesquisa, dificuldade de compreender a fala, conseguindo apenas fazer uma leitura labial bem rudimentar. Centauro vivia em uma espécie de limbo. Por conta da sua oralização, a família não quis que ele aprendesse a Língua de Sinais, logo, não teve contato com outros surdos que fossem sinalizantes. Seu convívio com ouvintes também era marcado por contradições. Presenciei professores irem à Sala de Recursos D.A. para perguntar se, de fato, ele era surdo mesmo. Para alguns professores tratá-lo como surdo era difícil e, por isso, não entendiam a necessidade de fazer adaptações curriculares além de outras, sugeridas pela Sala de Recursos. Esperavam que ele compreendesse a fala já que é oralizado. Com os colegas ouvintes a comunicação também era difícil. Algumas vezes presenciei, na hora do intervalo, os colegas levá-lo para a Sala de Recursos de D.A. para pedirem a mediação das profissionais deste setor, no sentido de fazerem entender. Com os colegas surdos a comunicação também é truncada porque ele não conhecia, até então, a Língua de Sinais. Presenciei um fato curioso:

---

<sup>14</sup> A foto foi modificada para garantir o anonimato de Flor de Lótus, uma vez que ela não é sujeito dessa pesquisa e por isso não tenho o direito de imagem. O mesmo efeito foi aplicado na foto de Centauro (cf. figura 3) e demais pessoas das quais não obtive autorização de divulgar imagem.

Eduardo e Mônica estavam em atendimento na Sala de Recursos. Chegou a hora do intervalo de Centauro e este se dirigiu para a Sala de Recursos também. Ao chegar à sala, Centauro chamou Eduardo para irem passear. Centauro o chamou através da língua oral. Eduardo é surdo profundo, obviamente não ouviu e continuou desenvolvendo a tarefa que estava realizando. Centauro esboçou uma expressão fisionômica de frustração. Percebendo a situação, fiz a intervenção. Toquei o ombro de Eduardo e sinalizei que o colega o estava chamando para irem aproveitar juntos o intervalo. Eduardo resistiu um pouco, mas acabou aceitando ir. Cerca de dois minutos depois Eduardo estava de volta à Sala de Recursos. Perguntei o motivo da volta tão rápida e insistindo que aproveitassem juntos aquele momento. Eduardo respondeu sinalizando: “Gostar não, falar ele difícil. Prefiro aqui<sup>15</sup>”. Talvez, em decorrência dessa espécie de limbo em que vive, Centauro hoje, aos 17 anos, ainda não é alfabetizado em Português, nem em Libras.

Figura 3: O jovem Centauro



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

### 3.6 Corpus da pesquisa

O trabalho de pesquisa aconteceu em um período de quatro meses — maio a setembro de 2017. A maioria dos encontros aconteceram duas vezes por semana, nas segundas e quintas-feiras. Entretanto, houve semanas com três encontros, em virtude da dinâmica da organização do trabalho pedagógico da escola. Cada encontro durou em média 3 horas, sendo que houve dois dias, especificamente, em que os encontros duraram 8 horas cada.

O passo inicial foi protocolar junto à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal uma carta de apresentação elaborada pelo orientador do mestrado, Professor Antônio Villar Marques de Sá, solicitando autorização para pesquisa. Essa carta foi dirigida para a

---

<sup>15</sup> A Libras tem estrutura gramatical diferente da Língua Portuguesa. Não há flexão verbal, nem a presença de preposições, artigos e outras estruturas próprias do Português.

Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional da Eape. Por sua vez, a referida Diretoria expediu a autorização de pesquisa para a CRE Núcleo Bandeirante A autorização foi levada para a CRE e esta expediu novo documento de apresentação e autorização do pesquisador para a realização da pesquisa documental, observação, entrevistas e rodas de conversa na escola polo de D.A., que foi a escola selecionada para a realização da pesquisa. Todo esse procedimento atende às recomendações éticas para a pesquisa nas escolas públicas. Foram também providenciados os documentos que salvaguardam a pesquisa ética, como o Termo de Autorização de Pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido — que podem ser vistos nos apêndices A e B dessa dissertação.

Após a adoção de todos esses procedimentos que visaram assegurar os aspectos éticos da pesquisa, busquei a equipe gestora da escola, para a autorização da pesquisa (cf. Apêndice A). Os gestores mostraram-se muito receptivos e interessados no trabalho que seria realizado e colocaram-se à disposição para ajudar no que fosse necessário. Fui informada que a professora da Sala de Recursos estava de atestado médico por conta de uma intervenção cirúrgica de emergência. Informaram-me, também, que na semana seguinte haveria na escola a Gincana Escolar com jogos e outras atividades das quais os surdos participariam. Pedi permissão para fazer observações durante os jogos, de forma que minha pesquisa teve início antes mesmo do retorno da professora da Sala de Recursos.

Enquanto eu aguardava o término da licença para tratamento de saúde (L.T.S.) da professora, realizei a pesquisa documental. Tive acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola e aos registros escolares dos alunos surdos atendidos. Essa foi uma etapa importante para poder conhecer melhor os sujeitos da pesquisa, permitindo desvelar aspectos novos desconhecidos por mim.

Na última semana do mês de maio a professora retornou da L.T.S. Apresentei a ela a pesquisa. Ela aceitou com alegria as propostas trazidas. Juntas traçamos um cronograma para minhas visitas à Sala de Recursos. E a partir daí início as observações dos sujeitos da pesquisa com foco nas interações sociais estabelecidas por eles. Foram observados durante o intervalo das aulas, bem como no intervalo do contraturno, no momento que eram atendidos pela Sala de Recursos. Foram observados durante a aula, na Festa Junina da Escola e no Centro Olímpico (C.O.). Essa etapa durou três semanas, ou seja, aconteceu durante o mês de junho. Essas observações serão mais detalhadas logo abaixo. Nesse período também foi realizada a entrevista semiestruturada inicial com a professora da Sala de Recursos (cf. Apêndice C), como objetivo

de conhecer aspectos acadêmicos e profissionais dessa profissional, bem como as suas concepções sobre surdez e sobre a ludicidade.

Em junho aconteceu a reunião com os pais para esclarecer as questões relativas à pesquisa e para a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por eles.

Ainda no mês de junho aconteceu a Festa Junina da escola. Pensamos que a Sala de Recursos de D.A., ficando responsável pela decoração da festa, tínhamos uma oportunidade de usar a ludicidade como estratégia de inclusão social, já que os sujeitos da pesquisa gostam muito de atividades manuais como desenhar, pintar, recortar, dentre outras. Ademais, a Sala de Recursos D.A coordenou as ações, mas outros estudantes (ouvintes) foram designados para auxiliar, logo, essas atividades foram realizadas coletivamente. Esse momento foi muito rico.

Os sujeitos da pesquisa estiveram mergulhados na confecção da decoração e participaram ativamente das decisões referentes a ela. Houve também o ensaio da quadrilha. Eduardo e Mônica ficaram resistentes à ideia de dançar. Eduardo é muito tímido, chegou a ensaiar porque o par dele na quadrilha era uma estudante na qual ele estava interessado. No entanto, quando a coordenadora da escola trocou os pares, Eduardo desistiu de dançar e sequer compareceu à festa. O ponto alto foi a participação de Mônica dançando quadrilha (cf. figuras 25, 26 e 27).

Ainda no mês junho houve uma nova conversa com o vice-diretor sobre as ações que envolveriam a pesquisa-ação ora desenvolvida. Nessa ocasião ouvi quais eram as expectativas da escola em relação à essas ações e houve um pedido por parte da equipe gestora que a pesquisadora planejasse um momento de sensibilização dos professores quanto à situação do surdo.

O planejamento desse momento durou duas semanas e envolveu a Sala de Recursos D.A., a Sala de Recursos Generalista<sup>16</sup>, a Sala de Recursos Alta Habilidade/ Superdotação e todos os profissionais lotados em cada um desses setores. Decidimos coletivamente que o momento ideal seria durante a coordenação coletiva, que, nas escolas do Distrito Federal, acontece às quartas-feiras. Decidimos também que seria melhor fazer essa formação após o recesso, uma vez que os professores estavam muito envolvidos com elaboração e correção de provas, fechamento de notas e preenchimento de diários. Decidimos também que a tônica dessa formação seria esclarecer o papel das Salas de Recurso e que a mim ficaria reservado o tema *surdez*. Dentro desse tema busquei falar sobre a importância da interação social do sujeito surdo,

---

<sup>16</sup> É o A.E.E. direcionado para o atendimento, individual ou em grupos, de estudantes com deficiência intelectual/mental, deficiência física e deficiência múltipla.

as dificuldades vivenciadas por esses sujeitos por conta da barreira linguística e sobre estratégias pedagógicas exitosas. A equipe gestora solicitou que eu falasse sobre adequação curricular. Esse tema foge do escopo da pesquisa, mas não pude me furtar de fazer. Ademais, é característica da pesquisa-ação que o pesquisador atenda às demandas do ambiente pesquisado.

No mês de agosto aconteceu o momento de formação que chamamos de *Todos Juntos por uma Educação Inclusiva*. Essa formação aconteceu durante a coordenação coletiva nos turnos matutino e vespertino. O destaque foi a presença de uma professora surda da CRE de Sobradinho. Ela contou sua história aos professores, contou como foi difícil a infância e início da adolescência em isolamento. Por fim contou que cursou a graduação (Letras/Libras) na Universidade de Brasília e em seguida fez Mestrado no Departamento de Linguística da mesma Universidade. Os sujeitos da pesquisa ficaram encantados com os relatos. Ao final perguntaram para ela se eles poderiam também ser professores, ter carro e dirigir, assim como ela faz.

Ainda no mês de agosto a pesquisadora confeccionou o jogo UNO® adaptado para Libras (cf. anexo C) para aplicar com os sujeitos da pesquisa. Estabelecemos uma parceria entre o professor da Sala de Recursos das Altas Habilidades/Superdotação. A ideia era que os estudantes das Altas Habilidades ensinassem os sujeitos da pesquisa as regras do jogo. Acertamos que os ouvintes deveriam jogar utilizando a Libras e não o Português falado. Essa iniciativa justifica-se, pois para Vigotski (2005), a interação social assume papel constitutivo no desenvolvimento, contribuindo para o aparecimento da atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceptual, das emoções complexas, das funções psicológicas superiores, entre outros. Para além da importante questão da interação social destacamos ainda que o jogo possibilita trabalhar a concentração, o raciocínio lógico e problemas que envolvam o conceito de soma, subtração e estratégia. Williams (2000) afirmou que surdos mostram dificuldades significativas no desempenho de operações aritméticas básicas. Destarte, os conceitos matemáticos como soma e subtração ainda não foram compreendidos pelos sujeitos dessa pesquisa, apesar de ambos já terem 17 anos de idade. Nesse contexto, confeccionamos o jogo UNO® adaptado para a língua de sinais. Nós consideramos o jogo como uma possibilidade de mediação de sentidos na formação de conceitos espontâneos e científicos além de momentos de expressão de sentimentos do sujeito surdo.

Essa atividade envolvendo surdos e ouvintes foi tão exitosa que considerei a possibilidade de levar o trabalho para ser apresentado na I Feira de Matemática do Distrito

Federal<sup>17</sup>. Levei a ideia para os professores, intérpretes e a equipe gestora da escola. A ideia foi bem recebida e houve empenho de todos para a consecução desse desafio. A escola apoiou o projeto nos subsidiando em tudo que foi necessário. A Feira aconteceu no dia 1 de setembro de 2017. Os sujeitos da pesquisa puderam ensinar visitantes da feira – ouvintes e surdos, a jogarem. Após nossa participação na I Feira de Matemática do Distrito Federal, fomos convidados a apresentar nosso trabalho no Seminário Distrital de Educação Matemática Bilíngue, promovido pela Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal. Infelizmente a data do evento chocou com a do Congresso Internacional do Ensino da Matemática, do qual eu participei. No entanto, entendendo que a pesquisa transcende o próprio pesquisador e por achar essa participação importante para que os sujeitos da pesquisa se percebam como sujeitos plenos e capazes, acordamos que a professora da Sala de Recursos D.A. assumiria a tarefa de oferecer a oficina “UNO® em Libras: A Construção e a Percepção do Jogo no A.E.E. de Libras nos Anos Finais do Ensino Fundamental” (cf. anexos A e B). Subsidiei o trabalho, inclusive fornecendo o jogo por mim confeccionado.

Ainda em setembro realizei a entrevista final (cf. apêndice D) com a professora da Sala de Recursos D.A. e encerrei a pesquisa na escola fazendo um agradecimento a todos por terem me recebido tão calorosamente. Realizei ainda uma entrevista que chamei de entrevista extra (cf. apêndice F), por não estar inicialmente planejada. A necessidade dessa nova entrevista nasceu do desejo de construir um retrato da realidade do A.E.E. no Distrito Federal. Procurei então uma profissional da Sala de Recursos que tivesse extensa experiência nessa função e que conhecesse bem a realidade desse atendimento.

### **3.7 Coleta do material empírico – e agora, o que fazer?**

A fase de análise tem um destacado papel dentro da pesquisa, pois é nesta fase que os dados são organizados, analisados e entendidos. Destarte, o material coletado foi organizado, as entrevistas foram transcritas, os vídeos feitos foram organizados por datas. Vistos novamente foram feitas anotações e transcrições de vídeo que foram feitas com a colaboração de uma

---

<sup>17</sup> A Feira de Matemática do Distrito Federal foi uma proposta de ação que teve como objetivo promover o pensar e o fazer matemática de maneira investigativa e criativa junto a estudantes e professores da Educação Básica ao Ensino Superior de Escolas Públicas e Particulares do Distrito Federal, por meio da concepção, elaboração, socialização e validação de experiências matemáticas. Disponível em : < <http://www.feiramat.sbemdf.com>> . Acesso em: 22 set. 2017.

intérprete de Libras. A transcrição de vídeos é trabalhosa e demanda muito mais tempo que as transcrições de áudio, por exemplo.

O uso de vídeos justifica-se, pois, em pesquisa envolvendo sujeitos surdos há que se considerar os signos não verbais que facilitam a compreensão da intencionalidade da ação e permitem a co-construção de significados. O surdo é ainda mais sensível que o ouvinte à percepção de signos não verbais e à percepção de indicadores corporais, que a auxiliam na interpretação de uma mensagem (BRANCO; KELMAN, 2004).

Refletir sobre essa importante característica do surdo: ser ainda mais sensível que o ouvinte à percepção de signos não verbais e à percepção de indicadores corporais, levou-me a definir a utilização da vídeo-gravação como um dos meios de coleta do material empírico. Meira (1994) afirmou que o registro em vídeo de atividades humanas, apresenta-se como uma ferramenta para a investigação dos processos psicológicos complexos especialmente porque se pode, por meio dela, resgatar a densidade de ações comunicativas e gestuais, além de captar mais ângulos de uma mesma realidade.

De fato, quando utilizamos a imagem gravada, podemos capturar e armazenar, para ver e rever tantas vezes quantas forem necessárias, o que pensam, sentem e dizem os jovens. E no caso de jovens surdos, por terem como característica a utilização das expressões faciais e corporais como recurso linguístico, se torna imprescindível a utilização dessa tecnologia, pois a fotografia congela a imagem, impossibilitando a análise dos recursos semióticos da língua de sinais, da gestualidade, das expressões faciais e da expressão corporal.

As imagens foram obtidas por meio de uma filmadora, posteriormente foram repassadas para um computador e armazenadas em mídias. Fiz *backups* do material para garantir seu armazenamento seguro, evitando a sua perda e, por consequência, prejuízo à pesquisa. As filmagens ocorreram em momentos específicos, como o atendimento na Sala de Recursos D.A., os encontros entre os surdos e os estudantes atendidos pela Sala de Recursos das Altas Habilidades/Superdotação, o momento de apresentação do jogo na I feira de Matemática do Distrito Federal, e outros momentos em que envolviam atividades lúdicas.

Considerando a análise da totalidade dos materiais coletados, foram geradas categorias centrais, que visaram refletir a respeito da ludicidade e de seu papel promotor da inclusão social de surdos, bem como a possibilidade de configuração da Sala de Recursos de D.A, como ambiente de ações colaborativas e promotor da interlocução dos diversos atores da comunidade escolar, conforme será relatado no próximo capítulo. A análise foi orientada para explorar:

- Atuação colaborativa da Sala de Recursos.
- As relações estabelecidas entre os surdos e seus pares.
- As relações estabelecidas entre os surdos e entre ouvintes.
- Conceitos matemáticos mobilizados pela aplicação do jogo UNO® adaptado para Libras.
- As possibilidades e limitações da ludicidade como estratégia de inclusão social do surdo.

## CAPÍTULO 4

### **4 O BURACO É FUNDO ACABOU-SE O MUNDO**

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com sua professora ou professor ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, [...] (FREIRE, 2015, p. 42).

O foco desse capítulo é explorar com profundidade os dados coletados, verificando se os objetivos desta pesquisa foram alcançados. Como uma forma de organizar a discussão proposta neste capítulo, realizei uma categorização dos dados coletados durante a pesquisa de campo. Obviamente esta separação é apenas uma questão metodológica, e não há isolamento conceitual, uma vez que não se pode separar uma categoria da outra. Este capítulo está dividido em seis seções. Na primeira seção retomo brevemente o referencial teórico para contextualizar os dados analisados nas categorias. A seção 4.2 trata da primeira categoria – a atuação colaborativa da Sala de Recursos. Na seção 4.3 são discutidas as relações estabelecidas entre os surdos e seus pares. A próxima seção (4.4), apresenta as relações entre os surdos e os ouvintes. A seção 4.5 discute brevemente, por não ser o foco desta pesquisa, os conceitos matemáticos mobilizados pela aplicação do jogo UNO® adaptado para libras. Por fim, a seção 4.6 analisa as possibilidades e as limitações da ludicidade no processo de inclusão do surdo.

#### **4.1 Breves considerações sobre a ludicidade**

Vigotski (2012) admitiu o desenvolvimento humano como subdividido em dois aspectos principais: o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento cultural. Cabe destacar, no entanto, que apenas o aspecto biológico não revela o funcionamento da mente humana, pois o funcionamento mental encontra suas raízes também no contexto social no qual vive o sujeito. Portanto, no caso das deficiências, Vigotski considerou central a questão das relações sociais que o sujeito estabelece, pois é nas atividades coletivas que os mecanismos de compensação podem ser ativados.

Importante esclarecer aqui que esses mecanismos correspondem à capacidade que tem o cérebro humano de se reorganizar em função das necessidades e dos fatores do meio ambiente. Assim, parece ficar claro que a relação que o ser humano estabelece com o meio produz modificações no seu cérebro. Em se tratando da surdez, verificamos que surdos em geral, ficam à margem de seu meio social, o que acarreta um estado de mutismo e uma falta de consciência, que comprometem seu desenvolvimento cognitivo e social (SILVA, 2002).

Nessa perspectiva, percebo a importância das atividades lúdicas, como estratégia facilitadora das interações sociais, tão importantes na constituição de qualquer sujeito e que, das quais os surdos são invariavelmente privados. Para Luckesi (2014, p. 19), “a ludicidade, na vida gregária e coletiva, a qual nos configura como seres humanos, tem como pano de fundo ‘viver juntos’; todos – todos, ninguém de fora [...].”

Ainda sob o olhar de Luckesi (2014), a ludicidade pode ser vivenciada em qualquer fase da vida, podendo advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. No entanto, para os adultos, as atividades lúdicas têm um aspecto terapêutico: são catárticas e construtoras de alegrias do presente e do futuro.

Os sujeitos dessa pesquisa não são adultos ainda, eles têm apenas 17 anos de idade. Mas penso sempre que esta fala de Luckesi pode ser estendida também a sujeitos com deficiência, que são, geralmente, estigmatizados pelo preconceito e pela exclusão social. E que, por isso necessitam de atividades catárticas. Destarte, criou-se uma expectativa de que as atividades lúdicas vivenciadas por esses sujeitos durante essa pesquisa-ação pudessem ajudá-los a construir alegrias futuras. Porque algumas das alegrias do presente, eu pude presenciar e registrar.

#### **4.2 A atuação colaborativa da Sala de Recursos**

Quando pensei em ter a Sala de Recursos de D. A. como ambiente de pesquisa, parti de um conceito ideal de atuação. Sou professora da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal já há 24 anos, porém nunca atuei neste atendimento. No entanto, como observadora, pude constatar as dificuldades de trabalho que os profissionais atuantes no A.E.E. enfrentam.

Situações que vão desde a resistência e não aceitação por parte do corpo docente até serem isolados nos locais mais recônditos da escola, ocupando, algumas vezes, espaços até insalubres.

Para construir um retrato que fosse o mais fiel possível à realidade e não apenas baseado nas minhas percepções, senti necessidade de conversar com um profissional que tivesse muita

experiência nesta área de atuação. Uma professora assentiu em conceder-me uma entrevista esclarecedora (cf. apêndice I). Trago abaixo alguns trechos da entrevista para nos ajudar a conhecer as condições de trabalho em algumas das Salas de Recurso do Distrito Federal. Esse primeiro fragmento nos faz pensar na dificuldade da interação entre os profissionais que atendem os alunos surdos:

Sabe, muitas vezes, nas maiorias das escolas, os professores regentes desconhecem as atribuições do professor da Sala de Recursos e acaba não cooperando com trabalho coletivo. E... tem os intérpretes também, né... os intérpretes, acabam não interagindo muito com o professor da Sala de Recursos.

Já esse segundo fragmento da entrevista traz a percepção que a profissional tem de como o trabalho dela é visto no ambiente escolar. A pergunta geradora foi: Os professores regentes compreendem bem as suas atribuições? Você consegue estabelecer uma relação próxima com os professores dos estudantes surdos, bem com os intérpretes de Libras?

A relação próxima que tenho hoje com as colegas de trabalho, principalmente com as professoras regentes que tem alunos surdos, é uma raridade. Primeiro, porque é... eu acho, né, professor de Sala de Recursos é tido como picareta. Infelizmente, muitos colegas, hummm... por desconhecem as atribuições e objetivos do atendimento da Sala de Recursos, enxergam o colega como um profissional que não quer trabalhar...ah... isso é triste. Sabe, o pior é que esse descaso também vem da direção da escola

Neste terceiro fragmento, a professora fala da realidade enfrentada por muitos profissionais que atuam no A.E.E. do Distrito Federal. A pergunta geradora foi: A Sala de Recursos deveria ser um ambiente de interlocução com os demais setores dentro da Escola desempenhando um importante papel na construção do trabalho colaborativo. Você acha que as Salas de Recursos têm conseguido desempenhar esse papel? Justifique sua resposta:

As Salas de Recursos têm uma finalidade importantíssima dentro da escola, pena que não é valorizada. Na maioria das vezes, as Salas de Recursos são depósitos ou banheiros desativados. Nunca o espaço físico destinado à Salas de Recursos são previstos nas estratégias ou no planejamento anual. Também... é... na maioria das vezes as salas de recursos existem apenas por ter alunos com deficiência na escola. Muitas vezes as equipes gestoras não conhecem, de fato, os objetivos e as atribuições da Salas de Recursos. E tem outra... uma coisa mais... é... mais chata ainda: como o professor de Sala de Recursos trabalha em regime de 20/20h semanais, as direções acreditam que os mesmos não trabalham, que são profissionais que não têm responsabilidades com os atendimentos. Não é fácil trabalhar em Sala de Recursos, não, viu?

No último fragmento da entrevista que trago para esta análise, perguntei à professora qual seria a Sala de Recursos dos seus sonhos:

Ahhh... meu sonho? Um espaço realmente planejado e previsto desde a estrutura física até estrutura pedagógica. Com recursos tecnológicos que facilitem as aprendizagens significativas. Vamos sonhar, né? (risos).

Interessante perceber que a “estrutura pedagógica” da Sala de Recursos dos sonhos da professora é a mesma Sala de Recursos descrita pelo documento norteador *Orientação Pedagógica: educação especial* (cf. nota de rodapé p. 64), segundo o qual são atribuições do professor que atuam na Sala de Recursos, entre outras:

- atuar como docente nas atividades de complementação ou de suplementação curricular específica;
- atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante com deficiência, TGD ou Altas Habilidades/Superdotação ao currículo e a sua interação no grupo;
- promover as condições de inclusão desses estudantes em todas as atividades da instituição educacional;
- propiciar a interação dos estudantes em ambientes sociais, valorizando as diferenças e a não discriminação;
- fortalecer a autonomia dos estudantes a fim de levá-los a ter condições de decidir, opinar, escolher e tomar iniciativas, a partir de suas necessidades e motivações;
- orientar o professor da classe comum sobre estratégias que favoreçam a autonomia e o envolvimento do estudante em todas as atividades propostas ao grupo;
- articular com gestores e com professores, para que a proposta pedagógica da instituição educacional seja organizada coletivamente em prol de uma educação inclusiva responsabilizar-se junto aos docentes pela garantia da realização das adequações curriculares necessárias ao processo educacional do estudante com necessidade educacional especial;

Esse descompasso entre as recomendações da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva e aquilo que fato acontece nas escolas merece uma investigação mais profunda. Essa investigação não é escopo dessa pesquisa. Esse estudo se

propôs a verificar se a integração entre os diversos setores da escola e a Sala de Recursos de D.A. é exequível e em que medida essa integração promove a inclusão social dos estudantes surdos.

Neste sentido, desenvolvemos algumas atividades das quais destacamos: a Sala de Recursos de D.A. atuou em parceria com as Salas de Recursos Generalista e a de Altas Habilidades/Superdotação para o planejamento de um momento em que faríamos uma sensibilização dos professores quanto à situação do surdo e de outros casos de deficiência e transtornos também; o dia de formação. ‘Todos por uma Educação Inclusiva’; a sala de Recursos de D.A. atuou, também, em parceria com a Sala de Recursos das Altas Habilidades/Superdotação na aplicação do jogo UNO® em Libras; a participação na I Feira de Matemática do Distrito Federal com o trabalho – Parcerias que estimulam a aprendizagem matemática: práticas inclusivas para estudantes surdos no contexto escola e, por fim, a oficina UNO® em Libras: a construção e a percepção do jogo no A.E.E. de libras nos anos finais do ensino fundamental.

#### 4.2.1 Planejamento das ações para a sensibilização do corpo docente da escola

A necessidade de planejarmos esse momento veio de uma conversa que tive com a equipe gestora da escola. Nessa ocasião ouvi quais eram as expectativas da escola em relação à essas ações e ouve um pedido por parte da equipe gestora que a pesquisadora planejasse um momento de sensibilização dos professores quanto à situação do surdo.

A princípio, não me pareceu que seria fácil conseguir construir essa rede de integração. Uma pessoa diferente na escola sempre gera a desconfiança em algumas pessoas. Ainda mais quando os profissionais sabem que estamos realizando uma pesquisa acadêmica. É comum ouvir algo do tipo: ‘ ah, vocês da academia ficam só teorizando, não sabem nada da prática’, ou ainda, ‘não sei para quê pesquisar, nada muda mesmo’. Esse é um obstáculo que requer do pesquisador empatia e capacidade de diálogo.

No entanto, aceitei o desafio que me parecia quase intransponível. Quando comecei a pensar como faria isso, tive a ideia de agir de maneira colaborativa integrando os três atendimentos que acontecem na escola. Por que eu falaria apenas do surdo? Somente o surdo precisa ser incluído? E se eu privilegiasse o surdo apenas, não estaria também promovendo a inclusão pela exclusão? Levei essas inquietações para as profissionais que atuam na Sala de Recursos de D.A. Prontamente elas aceitaram planejar esse momento. Com a anuência delas, e já de posse de algumas ideias iniciais, partimos para convidar os outros profissionais. Alguns

profissionais aceitaram prontamente, outros ficaram meio indecisos. Apesar disso avançamos na concretização da ideia. O planejamento durou duas semanas. Era difícil conciliar as agendas de todos. Diante desta dificuldade, resolvemos que faríamos isso usando documentos compartilhados do Google<sup>18</sup>. E assim se deu – o uso da tecnologia facilitou nosso trabalho. Cada um colaborou com o planejamento.

Decidimos coletivamente que o momento ideal para a sensibilização dos professores seria durante a coordenação coletiva que, nas escolas do Distrito Federal, acontece às quartas-feiras. Decidimos também que seria melhor fazer essa formação após o recesso, uma vez que os professores estavam muito envolvidos com elaboração e correção de provas, fechamento de notas e preenchimento de diários, afinal já estávamos há pouco mais de uma semana para o fechamento do semestre letivo. Decidimos também que a tônica dessa formação seria esclarecer o papel das Salas de Recurso e que a mim ficaria reservado o tema surdez. Decidimos inclusive que promoveríamos um lanche para os professores se sentirem acolhidos. Para fecharmos todo o planejamento, marcamos uma reunião presencial realizada na escola. Nesse encontro os últimos detalhes foram acertados: slides, tempo de fala de cada um, quem convidaríamos, dentre outros. Foi um momento rico de trocas de experiências.

A medida que o planejamento avançava, senti que as desconfianças e barreiras iniciais foram sendo dissipadas. Houve um momento em que eu já me sentia como integrante da equipe de profissionais lotados nesta Instituição de Ensino.

#### 4.2.2 O Dia de Formação – Todos por uma Educação Inclusiva

Após o recesso, conversamos com a direção e marcamos a data para esse momento de sensibilização que havíamos planejado. O diretor da escola sugeriu que chamássemos esse dia de “dia de formação para professores”. Acertamos os últimos detalhes, enviamos os convites para a CRE do núcleo Bandeirante e para a professora itinerante que atende a escola. Convidamos também a professora surda da CRE de Sobradinho para estar conosco neste dia e compartilhar conosco a sua história.

---

<sup>18</sup> Uma ferramenta tecnológica que permite que se trabalhe em um único documento com colegas de equipe ou pessoas que não precisam estar, necessariamente, conectadas simultaneamente. As edições, à medida que outras pessoas forem digitando, são compartilhadas com todo o grupo. Ainda é possível a comunicação por meio do bate-papo integrado e também fazer perguntas e incluir comentários

Iniciamos com uma dinâmica que se chama ginástica cerebral. Ela envolve uma série de atividades de exigem sincronizar ritmo, ação motora e percepção visual. Os professores participaram alegremente. Pode-se dizer que foi uma atividade lúdica envolvendo os professores, já que na perspectiva de Luckesi (2004), a ludicidade propicia a sensação de liberdade e de entrega para essa vivência. E, de fato, foi o que constatei: liberdade e entrega.

Figuras 4 e 5 – a dinâmica Ginástica Cerebral com a participação do corpo docente



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Após esta atividade inicial, o diretor iniciou sua fala agradecendo a presença de todos e discorrendo sobre a importância da formação continuada em especial daquela que acontece no ambiente da própria escola, por ser fruto da necessidade específica daquela comunidade escolar.

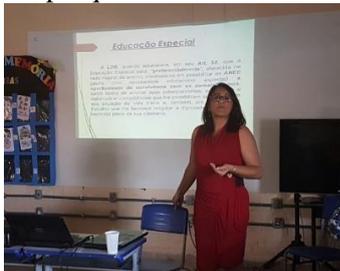
Figura 6 – A participação do diretor da escola no Dia de Formação planejado pela pesquisadora em parceria com profissionais de vários setores da escola.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Busquei falar sobre a importância da interação social do sujeito surdo, as dificuldades vivenciadas por esses sujeitos por conta da barreira linguística e estratégias pedagógicas exitosas. Discutimos conceito de inclusão e, se de fato, nossas escolas são inclusivas. Este foi um momento muito especial, pois pude ouvir mais de perto os professores que trouxeram suas angústias, as dificuldades encontradas no trabalho pedagógico. Fizeram muitas perguntas e interagiram muito.

Figura 7: A pesquisadora no Dia de Formação



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Os estudantes surdos participaram desse momento também. Assumimos que os surdos precisam participar dos momentos de discussão sobre temas a eles relacionados, precisam se assumir como protagonistas de suas próprias histórias. Obviamente, providenciamos intérprete de Libras para a acessibilidade deles. Estava presente também uma professora surda da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Figura 8: Intérprete de Libras traduzindo a palestra para os surdos presentes



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

A presença da professora surda, Rejane Lourêdo, da CRE de Sobradinho, foi o ponto alto desse dia de formação. Rejane nos contou as dificuldades que enfrentou na infância e na adolescência. Relatou o isolamento social pelo qual passou durante muitos anos. O seu relato envolveu narrativas de práticas pedagógicas não inclusivas, não adaptadas. Em um relato emocionante ela descreveu que na escola em que estudou durante quase todo o Ensino Fundamental, as professoras seguravam a mão dela durante o intervalo. Queriam protegê-la pelo fato de ser surda, mas na verdade, a isolaram. Rejane disse que nunca brincou durante a infância. E contou-nos que nunca se sentiu feliz. Somente conheceu a interação com outras pessoas aos 16 anos de idade quando começou a aprender Libras e, pôde desta forma, finalmente se comunicar com outros surdos. Rejane cursou a graduação (Letras/Libras) na Universidade de Brasília, em seguida fez Mestrado no Departamento de Linguística da mesma Universidade e passou no concurso da Secretaria de Estado de Educação do DF em 2013.

Figura 9: Professora Rejane Lourêdo (à esquerda), professora Alyne, Centauro e Mônica. Ao fundo, e sobre a mesa, jogos adaptados em Libras



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

#### 4.2.3 Parceria Salas de Recursos D.A./Altas Habilidades na aplicação do jogo UNO® em Libras<sup>19</sup>

Esse trabalho propõe o desenvolvimento e a aplicação do jogo UNO® adaptado para Libras como estratégia pedagógica com o objetivo de proporcionar aos estudantes surdos a possibilidade de interagir com seus pares e também com os estudantes ouvintes. Busquei a sala de Altas Habilidades para, em parceria, ensinarmos os estudantes surdos a se apropriarem das regras do jogo. Em virtude de o nosso foco ser a interação social, decidimos que seria interessante que os estudantes atendidos por essa sala se envolvessem na tarefa de ensinar os colegas surdos e estes, por sua vez, pudessem atuar ensinando os sinais de Libras para os ouvintes. A regra do jogo era clara: ele deveria ser jogado em Libras. Planejamos encontros, para que supervisionados por nós, essa intervenção pedagógica ocorresse. Esse momento foi muito rico de interações que serão detalhadas mais profundamente em uma categoria mais adiante (cf. categoria 5.4.2).

Figuras 10 e 11: Aplicação do jogo UNO® em Libras: parceria surdos/estudantes das Altas Habilidades



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

<sup>19</sup> A adaptação do UNO em Libras foi realizado em 2017 por Karin Strobel, pesquisadora surda, professora do curso de Letras/Libras na UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://librasapmceada.blogspot.com.br>.

#### 4.2.4 Participação na I Feira de Matemática do Distrito Federal

Durante a aplicação do jogo UNO® a Sociedade Brasileira de Educação Matemática do Distrito Federal (SBEM-DF), divulgou o evento I Feira de Matemática do Distrito Federal (cf. p. 75, nota de rodapé). Conforme dito anteriormente estudos mostram que surdos apresentam dificuldades significativas no desempenho de operações aritméticas básicas. E nós, estávamos utilizando no contexto da Sala de Recursos, o jogo para avançar nos conceitos de soma e de subtração. Obviamente o objetivo primordial era promover a inclusão, mas não se pode desprezar o potencial que os jogos, em geral, têm de facilitar a transposição de conceitos e aplicações de conteúdos trabalhados em sala de aula através de atividades lúdicas.

Diante dessas múltiplas possibilidades do Jogo UNO® adaptado a Libras, apresentei a ideia à escola. Decidimos que seria muito importante para os surdos participarem de atividades fora dos muros da escola. Coletivamente nos preparamos para o evento, cada um participando colaborativamente para a concretização desse trabalho. Esse fato envolveu a participação da equipe gestora, da coordenação pedagógica, dos intérpretes de Libras, dos profissionais das Salas de Recursos de D.A./Altas Habilidades, dos próprios estudantes, bem como de suas famílias e da própria pesquisadora.

Figuras 12 e 13: Estudantes surdos, sujeitos da pesquisa, e aluno das Altas Habilidades participando da I Feira De Matemática do Distrito Federal.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

#### 4.2.5 Seminário Distrital de Educação Matemática Bilíngue

O Seminário Distrital de Educação Matemática Bilíngue visou proporcionar à Comunidade Surda do Distrito Federal um espaço para discutir aspectos que envolvem a Língua Brasileira de Sinais e suas especificidades linguísticas no processo de ensino e aprendizado de Matemática, promovido pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. O seminário aconteceu entre os dias 02 a 06 de outubro de 2017 no Instituto Federal de Brasília – Campus Gama.

Após a nossa participação na I Feira de Matemática do Distrito Federal, fomos convidados a participar do Seminário Distrital. Infelizmente a data do evento chocou com a do Congresso Internacional do Ensino da Matemática, do qual eu participei. No entanto, entendendo que a pesquisa transcende o próprio pesquisador e por achar essa participação importante para que os sujeitos da pesquisa se percebam como sujeitos plenos e capazes, e se entendam como protagonistas, acordamos que a professora da Sala de Recursos D.A. assumiria a tarefa de oferecer a oficina “UNO® em Libras: A Construção e a Percepção do Jogo no A.E.E. de Libras nos Anos Finais do Ensino Fundamental” (cf. anexos A e B). Entender a função social da pesquisa é fundamental. Targino (2000, p. 349) debatendo sobre a importância da divulgação dos resultados de pesquisa, afirmou que “se é imprescindível atingir, de imediato, os próprios pares, não podemos relegar a um plano inferior o extensionismo da comunicação científica à sociedade”. Ainda, segundo essa autora, “divulgar resultados não é um complemento, mas uma das etapas essenciais do trabalho de investigação” (TARGINO, 2000, p. 347).

Os alunos surdos da escola, dentre eles os dois sujeitos dessa pesquisa, participaram novamente. A oficina foi aplicada em dois dias do evento. Subsidiei o trabalho, inclusive fornecendo o jogo por mim confeccionado e ajudando na construção da oficina e até mesmo na ornamentação.

Novamente, esse movimento envolveu o trabalho, a colaboração de muitos setores da escola. A Sala de Recursos de D. A., a equipe gestora, os estudantes, as famílias destes estudantes, os intérpretes de Libras dos estudantes que foram ao evento, da pesquisadora que, em tese, já havia encerrado o período de pesquisa de campo, do professor da Sala de Recursos Altas Habilidades/Superdotação e da equipe de coordenação pedagógica da escola.

Todos esses registros descritos nas subcategorias acima parecem convergir no sentido de evidenciar que o trabalho colaborativo e integrado envolvendo as Salas de Recursos e demais setores da escola é uma realidade possível. Obviamente, não é sem esforço que tal intento será

alcançado. Há a necessidade de diálogo, de trabalho e de envolvimento. Nos dizeres de Santomé (1998, p. 29):

Na instituição escolar deve ser criado um espaço ecológico que ofereça possibilidades para o envolvimento em atividades e experiências de ensino e aprendizagem de qualidade e interesse para todos os membros que ali convivem, principalmente alunos e professores [...]. Um corpo docente que pesquise e trabalhe em equipe é algo consubstancial a este modelo de currículo.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que o papel de cada um é fundamental, de fato é necessário um “corpo docente que pesquise e trabalhe em equipe”. Todavia, o papel da equipe gestora é um condicionante para isso. Sabemos que a mudança da práxis pedagógica exige a prática reflexiva. (FREIRE, 2015). Essa prática crítica e reflexiva se torna muito difícil no espaço institucional excessivamente burocrático e excessivamente controlado, com gestores autoritários.

Ainda guiada pelo olhar de Freire (2015, p. 77) penso que mudar é difícil, mas não é impossível, e que “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho.”

Não posso ser professor se não percebo cada vez mais e melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição, uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor e fazer simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiada contrastante com a concretude da prática educativa (FREIRE, 2015, p. 115).

Nossa experiência durante a pesquisa, convenceu-me que o trabalho articulado da Sala de Recursos de D.A. é possível e que esse trabalho cooperativo de fato vale a pena. Exige diálogo, boa vontade e flexibilidade. Porém penso que o esforço empregado para realizar esse sonho do qual nos fala Freire é menor do que os resultados que podem ser alcançados. De fato, esses resultados estão para além do que podemos imaginar inicialmente pois o trabalho cooperativo, integrado parece seguir a filosofia Aristotélica de que o inteiro é mais do que a simples soma de suas partes (AQUINO, 2016).

### 4.3 As relações estabelecidas entre os surdos e seus pares

A construção da identidade de estudantes surdos inseridos no contexto inclusivo de uma escola estruturada para os padrões da língua oral é uma questão que merece reflexão. A Psicologia Social tem contribuído com vários estudos que buscam investigar a questão da identidade. Um dos autores desta seara é Ciampa (2000, p. 38), que considera a identidade como possibilidade de contínuas transformações do indivíduo, sendo, portanto, um sinônimo de vida humana:

Cada indivíduo reconhece no outro um ser humano e é assim reconhecido por ele – sozinhos certamente não podemos ver reconhecida nossa humanidade, conseqüentemente não podemos nos reconhecer como humanos. Ter uma identidade humana é ser identificado e identificar-se como humano.

Na perspectiva do autor, seria impossível nos reconhecer humanos sem interação com outro humano. De forma análoga, seria possível estender esse postulado aos surdos – impossível o surdo construir sua identidade surda sem contato com outros surdos. Daí a importância do estabelecimento das relações entre os surdos e seus pares. É da natureza humana o desejo do pertencimento. E é sentir-se pertencente a seu grupo social, que leva o surdo a construir sua identidade, que resgata o surdo do papel de sujeito que precisa ser ‘consertado’ e adaptar-se aos padrões da sociedade ouvinte hegemônica, para assumir-se no papel de sujeito de potencialidades e de protagonismo.

Portanto, uma prática pedagógica verdadeira inclusiva, deve sim levar em consideração a importância das relações estabelecidas entre os surdos e seus pares. Essa não é, como se poderia pensar a princípio, uma questão secundária, ainda mais quando levamos em consideração que 95% (FELIPE, 2007) dos surdos nascem em famílias ouvintes. Muitos surdos só têm contato com seus pares no contexto escolar. Promover ações de aproximação entre esses sujeitos que criem a oportunidade de troca de experiências, de diálogos vivos e de apoio mútuo é fundamental.

Luckesi (2004) afirmou que as atividades lúdicas são caminhos para a construção de identidade e individualidade saudável. Logo, me pareceu adequado propiciar aos sujeitos da pesquisa, atividades lúdicas que proporcionassem a eles estabelecer relações com outros surdos e entre eles mesmos.

Durante a pesquisa, a preocupação com as relações estabelecidas com os surdos e seus pares foi uma tônica diária (cf. figuras 12, 13 e 14). No entanto, gostaria de destacar

particularmente, três ocasiões, quais sejam: Um momento de partilha de experiências com a professora surda, Rejane Lourêdo, contato com outros surdos durante a I Feira de Matemática do Distrito Federal e atividades lúdicas desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa no contexto da Sala de Recursos de D.A.

Figura 14: Almoço compartilhado na Sala de Recursos de D.A. – momento de descontração e interação entre os surdos



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

#### 4.3.1 Experiências compartilhadas com a professora surda

É fato que nossa sociedade é majoritariamente ouvinte e falante e é fato também que “é somente através da linguagem que ingressamos plenamente em nossa condição humana e na cultura humana” (BERNARDINO, 2000, p. 26). Desta maneira, não é difícil concluir que os surdos estão em uma categoria linguística minoritária, mas especialmente, são uma minoria cultural. Portanto, espera-se que a escola seja capaz de criar condições para o surdo, além de se comunicar, tenha a sua cultura respeitada. Mas qual é a comunicação com a qual a instituição escolar se preocupa? A escola preocupa-se muito com a transmissão do conhecimento. A comunicação nesse contexto é, basicamente para transmitir os conteúdos, praticamente não há espaço para uma comunicação viva, natural, despreocupada da carga de informações curriculares.

Durante a pesquisa aconteceu um fato curioso, que ilustra bem essa questão da comunicação viva, com a qual a escola inclusiva geralmente não se preocupa. Em um dos dias da minha observação de campo, acompanhei Mônica até o Centro Olímpico. Especificamente nesse dia Eduardo não estava conosco pois estava treinando com os ‘olheiros’ do Real Madrid, um time de futebol da Espanha. Para narrar o acontecido, terei que confessar um delito de

trânsito que cometi. Pois bem, ao chegar ao C.O. não havia vagas no estacionamento, exceto a vaga reservada para idosos. Como eu não iria ficar para vê-la jogar voleibol, estacionei o carro ali naquela vaga apenas para que ela descesse do carro e nos despedíssemos. Ao descer, apontei para a placa e disse para ela: “estacionar aqui poder eu. Eu vovó. Eu Idosa” (tradução: eu posso estacionar aqui porque sou vovó, já sou idosa). Evidentemente estava fazendo um gracejo com meu descumprimento da placa. Mônica ficou muito preocupada. Disse: “Você velha não. Você bonita. Você não ficar triste. Apresentar professor de vôlei você namorar ele, você ficar feliz”. (tradução: Não fique triste, você é bonita, vou te apresentar ao meu professor de vôlei, ele é bem bonitão e você pode namorar ele. Quero ver você feliz). Ou seja, Mônica não compreendeu a mensagem transmitida pela placa de trânsito. Ela levou meu gracejo ao pé da letra e como é extremamente empática ficou preocupada com meu bem-estar, pensando que eu estava triste e me sentindo feia e velha.

De fato, a escola inclusiva estabelecida nos moldes atuais dificilmente pode fornecer ao surdo a possibilidade de uma comunicação viva, real, que o ajude a ler e interpretar o mundo que o rodeia, em especial quando ouvintes decidem que promover situações que favoreçam surdos de terem contatos com seus pares é uma questão sem importância. Essa parece ser uma consequência do domínio das denominadas culturas hegemônicas.

Quando analisamos detalhadamente os conteúdos que são objeto de atenção explícita na maioria das instituições escolares e nas propostas curriculares, chama nossa atenção a presença abusiva das denominadas culturas hegemônicas. As culturas ou as vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados, que não dispõem de estruturas importantes de poder, costumam ser silenciadas, ou mesmo estereotipadas e deformadas para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 1998, p. 131).

Em um fragmento retirado da entrevista semiestruturada inicial (cf. apêndice G) a professora da Sala de Recursos da escola onde aconteceu a pesquisa afirma:

Além da presença do intérprete é importante ter um professor surdo, para que ele passe a questão da cultura, da identidade – para que assuntos relacionados aos surdos possam é ... o cotidiano dele possa ser trabalhado na escola para que não fique algo tão longe da realidade deles.

Pensando justamente na importância que a construção da identidade surda tem para esses sujeitos, planejamos trazer para o nosso dia de formação uma professora surda. A vinda da professora Rejane para um dia inteiro de troca de experiências com os estudantes surdos foi

uma experiência singular. Os sujeitos de pesquisa, por ainda serem adolescentes e dependerem dos pais, têm pouco contato com outros surdos. Geralmente esse contato limita-se apenas no contexto das experiências que a escola promove. Eles nunca haviam visto, até então, nenhum professor surdo. Mônica chegou a dizer que não sabia que existiam professores surdos: “Eu saber não ter professor surdo. Achar professor ouvinte só”. (Tradução: Eu não sabia que havia professores surdos. Eu pensava que só ouvintes podiam ser professores).

Durante o intervalo do almoço, os estudantes surdos conversaram muito com a professora Rejane e com seu esposo que também é surdo. Viram a professora se dirigir até seu veículo e ficaram muito impressionados pelo fato de tanto ela quanto o marido guiarem um carro. Eduardo perguntou se ele também poderia dirigir um dia: “Dirigir poder eu também? ” Mônica perguntou: “eu poder ser professora também? Eu poder ir faculdade também? ”

A presença da professora surda, foi para os surdos, um momento de pura ludicidade. Luckesi (2014) associou o lúdico a uma experiência interna do indivíduo –, é o prazer naquilo que o indivíduo faz e na maneira como ele se relaciona com o mundo. Não se limitando apenas a jogos ou brincadeiras. A percepção do mundo para os estudantes surdos se expandiu neste encontro com a professora Rejane. Novas possibilidades se apresentaram. De fato, “Cada indivíduo reconhece no outro um ser humano e é assim reconhecido por ele – sozinhos certamente não podemos ver reconhecida nossa humanidade” (CIAMPA, 2000, p. 38).

#### 4.3.2 Contato com estudantes surdos do ensino médio, durante a I Feira de Matemática do Distrito Federal

A participação na Feira de Matemática foi um momento muito rico para os sujeitos da pesquisa. Além de serem os protagonistas na apresentação do trabalho por eles desenvolvidos e de ensinarem crianças, jovens e adultos que visitaram o nosso *stand* a jogarem o jogo UNO® adaptado para Libras, tivemos como vizinhos de *stand* estudantes surdos do Ensino Médio de uma escola pública do Distrito Federal. A aproximação entre os dois grupos de estudantes foi lenta, ambos os grupos de estudantes se mostraram tímidos, à princípio. Os estudantes do Ensino Médio que tomaram a iniciativa dizendo que não sabiam jogar UNO®, mas que, infelizmente não podiam aprender porque estavam apresentando o trabalho no seu próprio *stand*.

Figura 15: Contatos iniciais entre os sujeitos da pesquisa e os colegas surdos:



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Finalmente o contato foi firmado durante o intervalo do almoço. Eles decidiram almoçar juntos. E a conversa fluíu. Eduardo e Mônica se sentiram meio deslocados quando descobriram que os colegas estavam já no Ensino Médio e eles ainda no 7º ano do Ensino Fundamental. Mônica disse que era a primeira vez que ela via um surdo no Ensino Médio. De fato, o comentário de Mônica não está fora do contexto educacional dos surdos. O número de surdos no ensino médio é reduzido. Segundo o censo escolar do Inep (2016), apenas cerca de 12% dos surdos matriculados estão nesta etapa do ensino.

Figuras 16 e 17: Os sujeitos de pesquisa almoçando com os colegas surdos que conheceram na I Feira de Matemática do Distrito Federal



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Para os sujeitos da pesquisa estarem em contato com outros surdos que já galgaram estágios mais avançados, serviu como incentivo. Além disso, estar em público sinalizando com outros sujeitos com os quais há identidade linguística, ajudou os sujeitos da pesquisa a compreenderem que usar Libras não é algo do qual precisam sentir-se envergonhados. O fato é

que os surdos com os quais os sujeitos da pesquisa estavam em contato têm implante coclear<sup>20</sup>, são oralizados, mas preferem se comunicar em Libras.

Mônica usa aparelho auditivo, que permite a ela apenas ouvir alguns sons, em especial os agudos, como o toque de um celular, uma buzina, dentre outros. Ela ficou admirada de saber que há surdos que têm a sensação sonora que os permite ouvir a voz humana, mas que preferem sinalizar.

Após o almoço, eles foram jogar UNO®. Eduardo é muito sagaz e, por já conhecer bem as regras do jogo, construiu estratégias e estava todo feliz porque estava conseguindo ganhar muitas partidas. Mônica, por sua vez, estava toda empolgada por poder ensinar aos novos amigos algo desconhecido para estes. Era nítida a satisfação dela de poder ensinar algo para os colegas que já estavam no Ensino Médio, algo que lhe parecia ainda tão distante. Eles jogaram juntos por mais de uma hora, só pararam porque os visitantes começaram a chegar à Feira e ambos os grupos precisam voltar a apresentar seus respectivos trabalhos.

Figuras 18 e 19: Sujeitos da pesquisa ensinam jogo Uno adaptado para Libras aos colegas surdos



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

#### 4.3.3 Ludicidade na Sala de Recursos de D.A.

Luckesi (2004) afirmou que a ludicidade pode tornar-se um referencial de expansão para os sujeitos à medida que propiciam o acesso a sentimentos mais profundos e que, por isso mesmo as práticas lúdicas no contexto pedagógico podem funcionar como recurso de formação e de autodesenvolvimento.

Nesta perspectiva, buscamos desenvolver vivências lúdicas com os sujeitos da pesquisa. Obviamente, propor vivências lúdicas exigiu que a pesquisadora conhecesse as preferências dos

<sup>20</sup> O implante coclear é um aparelho implantado na orelha cirurgicamente e capaz de estimular diretamente o nervo auditivo, causando sensações sonoras.

sujeitos, afinal algo que pode ser lúdico, ou seja, algo prazeroso para um sujeito pode ser absolutamente desagradável para outro.

Eduardo e Mônica têm em comum o gosto por desenhar e por desenvolver atividades manuais. Como se sabe, os surdos são pessoas muito visuais. Talvez essa característica os ajude a desenhar com tanta desenvoltura. Além disso, partindo do pensamento vigotskiano de que sujeitos com deficiência devem ser vistos pela perspectiva de seus pontos fortes e de suas potencialidades, propusemos algumas atividades que valorizavam esses pontos fortes. É importante que o próprio surdo se perceba como quem atua na “posição de quem no mundo se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história” (FREIRE, 2015, p. 53). (Grifo do autor).

Uma das atividades propostas foi a confecção de um mural de aniversariantes para a escola. Conseguimos uma foto com uma bicicleta com flores e os desafiamos a produzir um mural com aquele tema. Eles aceitaram o desafio. Foi uma oportunidade também para eles desenvolverem a capacidade de negociação, de argumentação, de trabalho em equipe. O resultado foi surpreendente, conforme a figura 20, logo abaixo.

Figura 20: Mural de aniversariantes produzido pelos estudantes sujeitos desta pesquisa e as professoras da Sala de Recursos de D.A.



Fonte: acervo pessoa da pesquisadora

Outra atividade que foi desenvolvida com eles na Sala de Recursos envolveu a confecção de uma máscara moldada em seus próprios rostos, utilizando gaze engessada. Essa atividade envolveu o trabalho em equipe. A proposta era que uma pessoa fizesse o molde do

rosto do colega e depois os papéis fossem trocados. Além disso, para enfeitar a máscara, eles teriam que procurar um tema na internet. Por fim, foi contextualizado com eles, o uso das máscaras. Nos detivemos mais profundamente no uso delas no teatro. Dentro do tema teatro, investigamos a atuação de surdos neste espaço. Eles conheceram alguns atores surdos e viram fragmentos de peças teatrais apresentada em Libras. Sim, é possível ao surdo ser protagonista de sua própria histórias e de tantas outras, caso ele queira.

Figuras 21 e 22: Eduardo e Mônica confeccionando máscaras em um trabalho coletivo



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Figura 23: Eduardo escolhendo no site de busca uma inspiração para produzir a sua própria máscara.  
Obs.: Note que utilizamos um data-show que está reproduzindo sua busca na tela ao fundo<sup>21</sup>



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

<sup>21</sup> Esse recurso foi utilizado para tornar mais fácil a visualização do modelo escolhido no momento de executar o acabamento da máscara. Também é uma maneira de possibilitar ao surdo familiarizar-se com os recursos tecnológicos.

Para Vigotski (2007), a criança não brinca apenas para sua própria satisfação, para seu prazer. Ela brinca para compreender o mundo adulto, ou seja, é no campo da ludicidade que a criança constrói e reconstrói continuamente a sua compreensão do mundo que a cerca e, também, se insere paulatinamente no mundo adulto, pois vai compreendendo os papéis culturalmente estabelecidos. Apesar do fato dos sujeitos da pesquisa não serem crianças, penso ser possível fazer uma analogia para nos ajudar a pensar sobre a importância da ludicidade para os estudantes surdos.

Durante a pesquisa, tornou-se claro para mim que os surdos, quando expostos a situações lúdicas, em especial aquelas que levam em consideração os seus pontos fortes, ou aquelas que dizem respeito às suas capacidades potenciais, podem ajuda-los a compreender paulatinamente o mundo que os cerca. Essa compreensão do mundo é importante porque, à medida que o surdo se percebe como um ser capaz de intervir na sua realidade, ele compreende que é um ser potencialmente capaz de estabelecer uma relação dialética com o ambiente no qual se insere, podendo mudar esse ambiente e por ele também ser modificado.

Outra clareza que a pesquisa me trouxe diz respeito ao poder que a ludicidade tem de agregar pessoas em torno de um objetivo comum. Nesta perspectiva, a ludicidade pode tornar-se uma espécie de amálgama unindo pessoas e conectando ideias. Esse é o “suporte à vida”, do qual nos fala Paulo Freire (2015, p. 51): “Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mente e mãos, tanto mais o suporte foi virando mundo e a vida, existência”.

Talvez essa seja a maior contribuição que a ludicidade pode trazer para o surdo: inseri-lo no mundo e dar a esses sujeitos elementos potenciais para que possam, aos poucos transformar a “vida em existência, na proporção que o corpo humano vira consciente, [...] transformador, criador de beleza [...]” (FREIRE, 2015, p. 51).

#### **4.4 As relações estabelecidas entre os surdos e ouvintes**

É fato que a sociedade majoritária é ouvinte, é fato também que essa sociedade é hegemônica. E, talvez seja um fato que, todo movimento hegemônico na história da humanidade, fez ou faz surgir um movimento contra hegemônico. Na trajetória histórica do surdo essas polaridades são bem perceptíveis. Porém, penso que o ideal seria caminharmos para a ruptura desse modelo maniqueísta, afinal defendemos a inclusão. E não pode haver inclusão se, por exemplo, eu defendo a cultura surda, em detrimento de outras culturas, sem aceitar que essa cultura está imersa em uma cultura maior, muito mais abrangente que é a cultura humana.

É importante esclarecer aqui, que isso não significa que as culturas minoritárias não careçam de reconhecimento e de respeito. Afinal, a educação inclusiva existe justamente por se reconhecer que há uma cultura dominante e que grupos minoritários precisam ser respeitados. O que se quer defender é que, idealmente, seria possível que ambas as culturas – as minoritárias e a majoritária - pudessem coexistir. Teríamos, nesta perspectiva, uma sociedade multicultural, onde o pensamento divergente é valorizado e não silenciado, tal qual o modelo atual. Sobre esse tema, Santomé (1998, p. 131) asseverou que “as culturas ou as vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados, que não dispõem de estruturas importantes de poder, costumam ser silenciadas, ou mesmo estereotipadas e deformadas para anular suas possibilidades de reação”. Kelman (2015, p. 54) trouxe uma interessante definição de multiculturalismo:

Trata-se de estabelecer níveis de respeitabilidade e garantia de igualdade de direitos humanos às pessoas de diferentes origens, crenças, etnias, gêneros; uma convivência pacífica entre os membros pertencentes a grupos minoritários e os grupos majoritários de uma comunidade social, sem qualquer discriminação. [...] Real respeito à diversidade cultural implica em não ‘folclorizar’ grupos sociais minoritários [...].

Santomé e Kelman, parecem convergir, ao registrarem que “grupos sociais minoritários costumam ser estereotipados e deformados” (SANTOMÉ, 1998, p. 131) ou ‘folclorizados’ (Kelman, 2015, p. 54). Partindo desse pensamento, busquei uma ação que pudesse integrar surdos e ouvintes, unindo esses dois universos, essas suas culturas, que pudesse proporcionar uma coexistência baseada na compreensão, no conhecimento, na aceitação e no respeito. Que oportunizasse aos ouvintes uma aproximação dos surdos, para que houvesse a possibilidade de quebrar os paradigmas folclorizados, estereotipados e que, ao mesmo tempo, pudesse propiciar ao surdo contato com o mundo do ouvinte, sem precisar ter vergonha de sua língua, sem se sentir subordinado ou inferior.

Mais uma vez recorreremos à ludicidade como estratégia para conseguir tal intento. Inspirada em Luckesi (2004) que afirmou que a ludicidade propicia a sensação de liberdade e de entrega para essa vivência, propus vivências que envolvessem ações colaborativas entre surdos e ouvintes. Dentre as ações propostas, gostaria de destacar três: a festa junina da escola, a parceria entre a Sala de Recursos de D.A. e a Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação e, por fim, a participação dos sujeitos de pesquisa na I Feira de Matemática do Distrito Federal.

#### 4.4.1 Festa Junina

A Festa Junina costuma mobilizar toda a comunidade escolar e por ser um momento de alegria, pareceu-me um momento muito propício para as primeiras ações da pesquisa no sentido de aproximar surdos e ouvintes. Pensamos que a Sala de Recursos de D.A. ficando responsável pela decoração da festa, tínhamos uma oportunidade de usar a ludicidade como estratégia de inclusão social, já que os sujeitos da pesquisa gostam muito de atividades manuais como desenhar, pintar, recortar, dentre outras. Cabe esclarecer que decidimos que a Sala de Recursos de D.A. coordenou esse trabalho, mas outros estudantes (ouvintes) foram designados para auxiliar, logo, essas atividades foram realizadas coletivamente. Esse momento foi muito rico.

Os sujeitos da pesquisa estiveram mergulhados na ornamentação da festa e participaram ativamente das decisões referentes a ela. Esses momentos foram partilhados por vários estudantes ouvintes. Logo, muitos desses ouvintes aprenderam alguns sinais básicos da Libras para se comunicarem com os colegas surdos. Foi interessante notar que, muitas vezes nessas ocasiões, aprender libras assumiu um caráter lúdico para os ouvintes. Observar essa dinâmica remeteu-me a um conceito de ludicidade dado por Luckesi (2002): um fazer humano que não necessita ter jogos ou brinquedos como suporte, mas que reside no sentimento e nas atitudes dos sujeitos que estão, de fato envolvidos na ação.

Figura 24: Mônica e colegas ouvintes trabalhando juntas na ornamentação da Festa Junina da escola



Fonte: arquivo pessoa da pesquisadora

Por fim, como registro de interação e aceitação por parte do grupo, Mônica dançou na quadrilha junina. Mais uma vez, a inclusão social de sujeitos surdos possibilitou uma ruptura com a visão estereotipada e folclorizada de que o surdo está impossibilitado de participar de atividades do cotidiano.

Figuras 25, 26 e 27: Mônica dançando quadrilha junina



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

#### 4.4.2 Parceria com a Sala de Recursos das Altas Habilidades/Superdotação

De acordo com o documento *Orientação Pedagógica: educação especial*, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (cf. nota de rodapé da p. 64), é uma das atribuições do professor que atuam na Sala de Recursos de D.A.:

Atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante com deficiência, TGD ou Altas Habilidades/Superdotação ao currículo e a sua interação no grupo;

Essa atribuição inspirou-me a pensar em uma outra possibilidade, que o documento não indicou: seria possível a atuação integrada entre as Salas de Recursos de D.A. e as Salas de Recursos das Altas Habilidades e a Generalistas?

A realidade do atendimento das Salas de Recursos é bem complexa, os atendimentos são agendados e o profissional que lá atua deve ainda atender as demandas vindas da equipe gestora/equipe de coordenação, e ainda há o dia destinado à formação continuada e também o dia da coordenação pedagógica coletiva, que no caso do Distrito Federal acontece sempre às quartas-feiras. Conciliar as agendas de atendimento e toda esse sistema burocratizado, no qual estamos inseridos, é um desafio.

É importante aqui lembrar o papel do docente para que as parcerias aconteçam. É necessário muito diálogo e flexibilidade, porque nem sempre aquilo que foi planejado dá certo da forma exata do planejamento inicial. A dinâmica da escola é complexa e muitas vezes para conseguir uma integração com os diversos setores da escola precisamos contar com o apoio da equipe gestora. Diria até, que o envolvimento e a participação da equipe gestora é imprescindível para que as equipes atinjam esse modelo de trabalho integrado.

Tentamos integrar os três A.E.E. da escola: D.A, Altas Habilidades/Superdotação e a Generalista. Em um momento inicial as profissionais na Sala de Recursos Generalista aceitaram o trabalho integrado e iniciamos juntas algumas etapas da aplicação do Jogo UNO® envolvendo também os estudantes atendidos lá atendidos. No entanto, as contingências de atendimento e a grande demanda de trabalho acabaram por desestimular as docentes a continuarem a participar da aplicação do jogo. Contudo, conforme já dito anteriormente, a Sala de Recursos Generalista participou ativamente do planejamento e execução do Dia de Formação, no qual sensibilizamos o corpo docente da escola para o tema inclusão e esclarecemos a atuação das Salas de Recursos. A parceria com a Sala de Recursos das Alta Habilidades/Superdotação avançou e foi possível

mediar a interlocução entre os surdos sujeitos da pesquisa e os estudantes com Altas Habilidades. A proposta era que os estudantes ouvintes ensinassem o jogo UNO® para os surdos. Uma vez que o jogo era adaptado para Libras, os surdos, por sua vez, ensinaram a Língua de Sinais para os ouvintes. No primeiro dia da aplicação do jogo com os dois grupos de estudantes, Eduardo apresentou um pouco de resistência. Ele tinha, até então, vergonha da sua língua e preferia não sinalizar em público ou perto de desconhecidos. Ele se sentia desconfortável, talvez em função de sua história de vida: não ser compreendido pelos familiares e, por muito tempo, não ter sido compreendido na escola também, chegando inclusive a se envolver em situações de risco e ser conduzido à Delegacia da Criança e do Adolescente em duas ocasiões. Mônica, por sua vez, já foi entrando na sala na qual o jogo foi aplicado, sentou, e cumprimentou os colegas. Os estudantes ouvintes também ficaram receosos, porque eles nunca haviam conversado com um surdo antes. Antes da chegada dos surdos, os ouvintes se entreolharam, alguns esboçaram uma expressão fisionômica de surpresa diante da notícia que jogariam com surdos.

No entanto, a atitude de Mônica quebrou o clima de nervosismo. Eu apresentei todos à Mônica usando a Libras e pedi que Mônica batizasse os colegas com um sinal<sup>22</sup>. Os estudantes ouvintes acharam muito interessante. Entenderam o motivo do uso do sinal ao invés do nome. Nesse momento, Eduardo que ainda estava parado na porta da sala, decidiu entrar, participou

---

<sup>22</sup> Todas as pessoas podem ter seu sinal em Libras. O ato de dar um sinal a uma pessoa recebe o nome de batismo. Uma pessoa possuidora de um sinal próprio, sempre que for apresentada a um surdo, soletrará seu nome através da datilologia, ou seja, soletrar cada letra do seu nome por meio do alfabeto manual e em seguida apresentará o seu sinal pessoal. Este sinal deve ser criado por um surdo. O surdo, após observar as características da pessoa e conversar com ela, irá atribuir o sinal de identificação pessoal, não podendo mais ser alterado. Este sinal é usado como uma forma mais prática e visual de identificação das pessoas dentro da comunidade surda e ouvintes na sociedade.

do batismo dos colegas também. Eduardo e Mônica ensinaram também os sinais das cores utilizadas no UNO® (verde, vermelho, azul e amarelo) e ensinaram o sinal dos numerais de zero à nove.

As sessões de aplicação do jogo sempre aconteceram assim em um clima descontraído, mesmo quando o grupo de ouvintes era novo. O jogo foi aplicado com três grupos diferentes de ouvintes, pois a dinâmica de atendimento da Sala de recursos de Altas Habilidades se dá em pequenos grupos que são atendidos em dias fixos durante a semana. Importa destacar que foi realmente estabelecido um ambiente de troca de saberes: os ouvintes ensinaram as regras do jogo UNO® e os surdos ensinaram Libras, e ambos os saberes eram igualmente necessários para que o jogo acontecesse.

Realizei uma roda de conversa com cada um dos três grupos de estudantes ouvintes para colher deles suas impressões após o jogo. No quadro abaixo, estão listadas algumas falas colhidas durante essas rodas de conversa. Ressalto que essa dinâmica aconteceu logo após a aplicação do jogo e foi aplicada nos três grupos que jogaram com os surdos sujeitos dessa pesquisa.

Quadro 6: Algumas percepções dos estudantes ouvintes sobre o contato com os surdos

Nome do estudante	Percepções registradas pela pesquisadora
Topázio <sup>23</sup>	Foi legal jogar com surdos. Eu achava que eles não iam entender nada. Nossa, eu me enganei. Fiquei impressionado como eles aprenderam rápido.
Quartzo Rosa	Eu nunca joguei uma partida de UNO® assim em silêncio. A gente sempre grita e faz barulho. Gostei desta experiência nova. Também gostei de ter sido batizada com um sinal.
Pedra da Lua	Gostei de aprender Libras. Foi bem legal. E olha... o Eduardo é todo cheio de estratégia (risos). Inteligente ele, né?
Olho de Tigre	Ah... eu sempre via os surdos pela escola. Sabe, eu nunca me aproximei deles por receio. Não sabia o que falar, como fazer. Agora eu posso falar com eles. A Mônica é toda “famosinha” <sup>24</sup> . Nunca imaginei que surdos pudessem ser assim.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

<sup>23</sup> Os nomes dos estudantes foram alterados para preservar o anonimato.

<sup>24</sup> O termo “famosinha” fazia referência ao fato de que Mônica não ficou acanhada e conversou com todos, não se pondo em uma situação de subordinação.

Para Santomé (1998, p. 150) “uma educação antimarginalizadora tem de ser planejada e desenvolvida com base na revisão e na reconstrução do conhecimento de todos e cada um dos grupos e culturas do mundo”. Ainda segundo esse autor, é necessário a reconstrução histórica e cultural dos grupos silenciados.

Atividades lúdicas parecem possibilitar essa educação antimarginalizadora, da qual nos fala Santomé, uma vez que “a ludicidade propicia um estado de consciência livre do controle do ego, por isso mesmo, criativo” (LUCKESI, 2002, p. 43). E é nesse estado criativo que podemos criar condições de ajudar nossos estudantes a desmistificarem o conceito de homem pronto, acabado, perfeito. Criando essas condições, cada ser pode perceber em si suas próprias limitações, que muitas vezes não são as mesmas que marcam uma pessoa com deficiência, mas ainda assim é uma limitação. Para além de perceber-se limitado, o estado criativo indica que essa limitação pode ser pensada, contextualizada.

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção da minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que eu herdo geneticamente e o que eu herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (FREIRE, 2015, p. 53).

Aliás, Paulo Freire (2015) reconhece que essas barreiras sociais, culturais e ideológicas geram quase sempre obstáculos de difícil superação para nossa tarefa de mudar o mundo. No entanto, nos assumirmos como inconclusos implica em um permanente processo social de busca. E é essa consciência do inacabamento que torna ética a nossa presença no mundo.

Figuras 28 e 29: Aplicação do jogo a UNO® adaptado para Libras: parceria entre as Salas de Recurso de D.A. e a de Altas Habilidades/Superdotação



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

#### 4.4.3 A relação entre surdos e ouvintes durante a participação na I Feira de Matemática do Distrito Federal

A participação na Feira de Matemática foi importante na medida em que proporcionou aos sujeitos de pesquisa vivências múltiplas que os colocaram como autores, como protagonistas. Durante esta atividade, os sujeitos de pesquisa estiveram em contato com outros surdos, com ouvintes que valorizam a Língua de Sinais, com crianças, adolescentes, adultos, todos interessados a dar voz a eles.

Figura 30: Sujeitos da pesquisa ensinam um professor ouvinte de Matemática a jogar UNO® em Libras



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Muitos ouvintes inclusive pediram para serem batizados com um sinal. O que me parece uma clara aceitação por parte de alguns ouvintes, da cultura surda. Rangel e Stumpf (2015, p. 14) defenderam que “a resignificação da surdez, como representação de uma diferença cultural, possibilita ao sujeito surdo o sentimento profundo de pertencimento e o leva a inserir-se no social”.

O sentimento de pertencimento é importante pois permite ao surdo o resgate do papel de subordinação já historicamente marcado. E a medida que os surdos, bem como outros grupos marginalizados, se reconhecem como “seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar” se tornam seres éticos. E ser ético é, sobretudo, não “virar conivente de uma ordem perversa” (FREIRE, 2015, p. 98).

Em outras palavras, o sentimento de pertencimento dá ao surdo elementos de engajamento social, de inclusão. Importante esclarecer que inclusão social não se trata apenas da questão da tolerância e respeito. Envolve ter acesso aos bens econômicos e usufruir dos direitos como cidadão.

O surdo ter oportunidades de protagonismo contribui para desmistificar os “críticos processos de interação entre surdos e ouvintes” (RANGEL; STUMPF, 2015, p. 115). Pois

permite aos ouvintes compreenderem o surdo como pessoa completa, capaz de aprender e ensinar.

A relação entre surdos e ouvintes, sendo mediada por vivências lúdicas, pode em grande medida, contribuir para uma aproximação, para uma comunicação em níveis cada vez mais profundos. “Educar ludicamente adolescentes e adultos significa estar criando condições de restauração do passado, vivendo bem o presente e construindo o futuro” (LUCKESI, 2002, p. 43). Vista por esse prisma, a ludicidade é uma imprescindível estratégia para a inclusão social de surdos.

#### **4.5 Os conceitos matemáticos mobilizados pela aplicação do jogo UNO® adaptado para Libras**

*Mônica:* Calor muito.

*Eduardo:* Estudar não. Cansado. Calor.

*Professora:* Coca cola quer? Comprar quem vai?

*Mônica:* Poder eu.

*Professora:* Tomar coca cola, estudar depois, ok?

*Eduardo:* Estudar querer não. Querer Coca (risos, muitos risos).

*Professora:* Estudar sim! (a professora entrega uma nota de R\$ 10,00 para Mônica).

Mônica saiu e rapidamente estava de volta com uma coca cola de 2 litros.

*Professora:* Quanto coca cola?

*Mônica:* R\$ 6,50.

*Professora:* Troco ter?

Mônica assentiu balançando a cabeça afirmativamente e entrega o dinheiro para a professora.

*Professora:* Quanto?

*Mônica:* Saber não.

*Professora:* Ter R\$ 10,00 pagar R\$ 6,50. Ficar quanto?

*Mônica:* Saber não.

Eduardo, neste instante, tentou sair lentamente com medo da professora perguntar para ele.

*Professora:* Eduardo, quanto?

*Eduardo:* Ri ao perceber que a tentativa de se fazer “invisível” falhou e responde apenas: Saber não

*Professora se dirige à pesquisadora, usando a língua oral:* Esses meninos não sabem matemática, não conseguem fazer subtrações, aliás, nem soma eles sabem direito. Muito difícil. Estão aprendendo Libras agora. Ahh é tudo difícil. Você que é professora de Matemática bem que podia ajudar. Aliás, você devia vir para cá ano que vem (risos).

É neste contexto que chega a mim a questão da aprendizagem matemática dos sujeitos da pesquisa. Considerando que ao atender as especificidades da ciência da educação, a pesquisa

ação deve contemplar uma série de requisitos, quais sejam: o desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação e o desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permita que o processo de conhecimento se construa nas múltiplas articulações de espirais cíclicas: planejamento → ação → reflexão → ressignificação → replanejamento → ações cada vez mais ajustadas às necessidades dos sujeitos (GHEDIN; FRANCO, 2011), não pude desconsiderar as necessidades dos sujeitos da pesquisa, ainda que esse não seja o escopo desta pesquisa.

Buscamos confeccionar jogos adaptados para Libras para aplicar com os surdos no sentido de ajudá-los na aprendizagem da aritmética básica. Esta, inclusive, é uma questão que desperta a atenção de pesquisadores no mundo inteiro. Williams (2000) afirmou que surdos mostram dificuldades significativas no desempenho de operações aritméticas básicas.

A aplicação do jogo UNO® foi, neste contexto, utilizada também para mobilizar conceitos matemáticos. Objetivo do jogo: ser o primeiro jogador a ficar sem cartas na mão, utilizando todos os meios possíveis para impedir que os outros jogadores façam o mesmo. Segue abaixo a descrição do jogo. O baralho é composto por 108 cartas, sendo:

- 19 cartas azuis - de 0 a 9 (para cada carta regular ou de ação, existem duas das mesmas no baralho, com exceção do 0, que só possui uma unidade);
- 19 cartas verdes - de 0 a 9;
- 19 cartas vermelhas - de 0 a 9;
- 19 cartas amarelas - de 0 a 9;
- 8 cartas “pegar mais 2 cartas” - duas de cada cor;
- 8 cartas “pegar mais 4 cartas” - duas de cada cor;
- 4 cartas “trocar de cor e pegar mais 2 cartas” - duas de cada cor;
- 4 cartas “trocar de cor e pegar mais 4 cartas” - duas de cada cor;
- 4 cartas “pular a vez”;
- 4 cartas “inverter”

Como jogar: Cada jogador recebe 7 cartas. O restante do baralho é deixado na mesa com a face virada para baixo e então vira-se a primeira carta do monte. Esta carta que fica em cima da mesa serve como base para que o jogo comece. O jogador a esquerda do que distribuiu as cartas inicia o jogo, que segue em sentido horário. Os jogadores devem jogar, na sua vez, uma carta de mesmo número, cor, ou símbolo da carta que está na mesa. Exemplo: se a carta inicial for um 5 azul o primeiro jogador deve jogar sobre ela um 5 (não importando a cor) ou uma carta azul (não importando o número). O jogador sucessivo faz o mesmo, dessa vez valendo como base a

carta colocada pelo jogador anterior. Quando jogar a penúltima carta de sua mão, o jogador deve anunciar fazendo o sinal de Libras de UNO<sup>25</sup>. Se não o fizer, os outros jogadores poderão obrigá-lo a comprar mais duas cartas. O jogo se encerra quando um dos jogadores ficar sem cartas na mão.

O jogo do UNO® auxiliou na:

- Interação;
- Concentração;
- Raciocínio Lógico;
- Problemas matemáticos (soma e subtração simples);
- Cálculo mental.

Obviamente, o jogo UNO® pode ser usado como suporte para a aquisição dos conceitos matemáticos para a soma e subtração simples, não sendo possível trabalhar soma e subtração com reagrupamento, a não ser que se faça adaptações. Eduardo, após a aplicação do jogo, apresentou habilidade com cálculo mental. Mônica, durante a realização da pesquisa, esteve em franco avanço e já se arriscava também no cálculo mental, com um pouco de insegurança ainda, mas em progresso.

Por termos trabalhado esses conceitos matemáticos de forma lúdica, nós (pesquisadora e todos profissionais que subsidiaram esse trabalho: professores das Salas de Recursos, intérpretes de Libras, equipe gestora da escola onde a pesquisa foi realizada) decidimos que seria interessante levar o trabalho para a I Feira de Matemática do Distrito Federal. Por fim, a nossa participação na Feira, levou nosso trabalho para ser apresentado, em forma de oficina, no Seminário Distrital de Educação Matemática Bilíngue, promovido pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

#### **4.6 As possibilidades e as limitações da ludicidade no processo de inclusão**

Antes de iniciarmos as análises quanto às limitações da ludicidade no processo de inclusão de surdos, se faz necessário esclarecer o termo ludicidade aqui empregado. Ao fazer referência a este termo não estou falando da carga semântica que o senso comum lhe atribuiu,

---

<sup>25</sup> O sinal para UNO não existia. Foi o estudante Eduardo que criou. Ele uniu dois sinais para criá-lo: o sinal de vários sinalizando com a configuração de mão em “U”.

como sendo apenas brincadeiras e jogos. Apesar de entender que esses elementos oferecem suporte a algumas situações lúdicas, gostaria de expandir um pouco mais este conceito. Nessa busca adotei as ideias trazidas por Luckesi (2006, p. 18 e 19):

Ludicidade é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das ‘brincadeiras’. Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem [...]. Um estado interno de bem-estar, de alegria, de plenitude ao investir energia e tempo em alguma atividade, que pode e deve dar-se em qualquer momento ou estágio da vida de cada ser humano.

Depois de todas as experiências lúdicas vivenciadas durante esta pesquisa, fui levada a concordar com Luckesi (2006) que considerou as atividades lúdicas como um caminho para construção de identidade e individualidade saudável.

Compreender o universo do surdo exige um mergulho no seu cotidiano, em seus sonhos, seus medos, suas capacidades, suas potencialidades, suas fraquezas, enfim, sua vida. Exige que o surdo seja o centro, o protagonista. Falar sobre surdez sem essa imersão, seria algo análogo aos momentos finais da tragédia de Hamlet, que antevendo a sua própria morte roga a Horácio, que nada sabe dos dramas vividos pelo príncipe da Dinamarca, que transmita a todos sua história. Vigotski, em magistral análise da mais densa obra de Shakespeare, dispara sobre a narração feita por Horácio: “Ele nada sabe, ele é apenas um observador da tragédia. Sabemos o que irá contar [...]. O círculo está fechado: a tragédia, incompreensível, saturada de acontecimentos incompreensíveis e contranaturais, continua ininteligível na narração de Horácio” (VIGOTSKI, 1999, p. 7).

Tentativas de compreensão da surdez e de seus sujeitos serão estéreis se partirem apenas do ponto de vista de um representante defensor da cultura ouvinte hegemônica. Serão apenas “palavras, palavras, palavras” (SHAKESPEARE, 2010, p. 25). E o resto? O resto [será] apenas silêncio (SHAKESPEARE, 2010, p. 77). Qualquer tentativa de inclusão social não será bem-sucedida sem um aprofundamento neste drama interno do surdo. E essa não é uma tarefa simples: “A tragédia ocorre numa profundidade tamanha da alma humana que não conseguimos evitar vertigem ao viver sua voragem” (VIGOTSKI, 1999, p. 2). É preciso que se saiba que “ao lado do drama externo e real, desenvolve-se outro em profundidade, o drama interno, que transcorre em silêncio.”

No instante que a alma se afina com o tom lírico elevado, a tragédia pode imprimir-se de modo indelével, deixar marcas inapreensíveis, porém eternamente ativas, ferir de uma vez por todas o coração com a dor de um encanto até então nunca visto. Mas essa profunda e a mais íntima ferida da alma, e essa dor é uma dor não articulada, não verbalizada, não enunciada.

Levando-se em conta esses aspectos, considero a ludicidade como uma estratégia válida para inclusão social do surdo, pois ela tem um caráter abrangente no tempo e no espaço, segundo as percepções de Luckesi (2006, p. 18) “o ato de brincar não só é revelador do inconsciente, ele também é catártico, ou seja, ele é liberador”. Ainda para Luckesi:

As atividades lúdicas podem ser um caminho real, ao mesmo tempo, para o inconsciente reprimido assim como para a criatividade e, consequentemente, para a criação de uma individualidade mais saudável. Ou seja, também para os adultos, as atividades lúdicas são catárticas, o que quer dizer liberadoras das fixações do passado e construtoras das alegrias do presente e do futuro (LUCKESI, 2006, p. 16).

Essa pesquisa indicou que as interações sociais entre surdos e seus pares e, especialmente, entre surdos e ouvintes forem mediadas por situações lúdicas tornam-se experiências de aproximação entre sujeitos. A pesquisa tornou claro que a ludicidade é uma estratégia que pode promover o desenvolvimento socioemocional de sujeitos surdos, independente da fase de vida em que eles se encontrem. Isso porque, entre outras coisas, a ludicidade oferece uma aproximação saudável entre surdos e ouvintes, feita em uma perspectiva de maior igualdade, sem imputar ao surdo a carga de subordinação ou de marginalização tão comum nas interações entre grupos culturais majoritários e os minoritários.

Para além dessas questões, as vivências lúdicas podem facilitar a compreensão de que todo e qualquer ser humano não está pronto, todos estamos ainda em processo. Isso se tornou bem visível quando, por exemplo, os estudantes das Altas Habilidades/Superdotação puderam aprender com os surdos. “A vivência lúdica propicia um estado de consciência livre de controles do ego” (LUCKESI, 2002, p. 43). Este estado de consciência livre, criativo, perceptivo, permite ao indivíduo perceber-se como ser incompleto, porque estando livre não tem o compromisso da pretensa perfeição, da busca frenética do perfeccionismo. Ainda para Luckesi, as vivências lúdicas podem ter sua base na compreensão do ser humano em processo. Ter consciência de nosso inacabamento é importante para a constituição da relação do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo que o rodeia.

À medida que os estudos sobre a surdez avançam, torna-se evidente uma necessidade real: o amplo debate sobre a diferença linguística e a deficiência – o surdo é deficiente porque pertence a uma minoria linguística ou o problema encontra-se nas representações sociais hegemônicas? Impressionante como os surdos ainda são estigmatizados. De fato, quando um surdo demonstra suas potencialidades, em geral isso causa espanto (cf. quadro 6, p. 103). Deste modo, a ludicidade pode fomentar a empatia e a compreensão dos ouvintes quanto às diferenças culturais existentes entre surdos e ouvintes, favorecendo o estabelecimento de relações saudáveis. Paulo Freire (2015, p. 53) concluiu que ao se tornar consciente de seu próprio inacabamento, o sujeito pode tornar-se consciente de sua capacidade de superar-se e ir mais além de sua incompletude. “Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento” [...].

Outra clareza que a pesquisa me trouxe diz respeito ao poder que a ludicidade tem de agregar pessoas em torno de um objetivo comum. Nesta perspectiva, a ludicidade pode tornar-se uma espécie de amálgama unindo pessoas e conectando ideias. Esse é o “suporte à vida”, do qual nos fala Paulo Freire (2015, p. 51): “Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mente e mãos, tanto mais o suporte foi virando mundo e a vida, existência”.

Talvez essa seja a maior contribuição que a ludicidade pode trazer para o surdo: inseri-lo no mundo e dar a esses sujeitos elementos potenciais para que possam, aos poucos transformar a “vida em existência, na proporção que o corpo humano vira consciente, [...] transformador, criador de beleza [...]” (FREIRE, 2015, p. 51).

Apesar de todas essas possibilidades que tornam, reconhecidamente, a ludicidade como uma estratégia de inclusão social do surdo, reconhecemos que ela não é a única forma de inclusão desses sujeitos. Até mesmo porque, a inclusão social é um conceito amplo e que envolve muitas variáveis, entre elas: a garantia de emprego, igualdade educacional e acesso a bens e serviços.

A primeira condição para a inclusão social do surdo é a questão da língua. Cabe destacar que para Vigotski (2005) a palavra é o microcosmo da consciência humana. Partindo deste prisma, para além da questão da ludicidade, a questão da aquisição da língua assume um importante papel. E quanto mais cedo se der a aquisição da língua, tanto melhor, uma vez que a linguagem é um instrumento mental e é a linguagem que vai permitir ao surdo construir uma teoria de mundo. Essa construção é fundamental para que o surdo se reconheça como ser integral, provido de potencialidades e capaz de agir no mundo que o rodeia.

A questão da igualdade educacional também é importante. Rangel e Stumpf (2015, p. 116) defenderam que o surdo não quer apenas receberem atenção quanto aos aspectos psicológicos. “Eles querem ir à escola para deixar de serem analfabetos e para receber uma educação que lhes permitam o acesso a reais perspectivas nos campos laboral e social”.

De fato, poucos surdos chegam ao ensino médio, um número ainda menor consegue ter acesso às universidades. Na verdade, a maioria dos surdos, depois de muitos anos de escolarização, saem da escola como analfabetos funcionais. Como exemplo os sujeitos desta pesquisa que, aos 17 anos de idade e com a média de nove anos de escolarização ainda não sabem aritmética básica e o conhecimento de Português ainda está no nível da alfabetização/letramento.

Para se ter uma real inclusão social, todos esses aspectos devem ser considerados. Os desafios são muitos, em especial no que diz respeito ao sistema educacional. Ainda há muito o que se pesquisar sobre alfabetização e letramento de surdos não só em Língua de sinais, mas também em Português e Matemática e nas disciplinas que podem ajudar os surdos a compreenderem o mundo que os rodeia. Kyle (1999, p. 20) criticou as escolas que atendem surdos:

Uma vez que o sistema educacional é majoritário, este currículo é centrado na audição, ou seja, ou seja, baseia-se numa perspectiva auditiva do mundo [...]. Nunca houve um exame das necessidades e habilidades da minoria como base para definição do currículo. É provável que as crianças surdas continuem a fracassar nesse currículo – mesmo que a língua de sinais for usada.

Em consequência da desigualdade social, a faixa salarial dos surdos é baixa. Além disso, os surdos das camadas mais pobres são basicamente explorados, recebendo em troca de seu trabalho apenas o alimento e o abrigo, como por exemplo aconteceu com Flor de Lótus (cf. p. 69).

Cabe aqui um questionamento: e se a escola fosse lúdica para os surdos? Não teríamos um processo de aprendizagem mais efetivo para esses sujeitos? Seria possível, no estado de encantamento que a ludicidade promove, oferecer oportunidades de colocar o foco nas potencialidades, nos pontos fortes desses sujeitos, ao invés de manter o foco da escola atual, que é naquilo que lhes falta?

Isso posto, entendo a ludicidade como estratégia de interação do surdo muito valiosa por ter um amplo espectro de atuação e por, de fato, facilitar interações sociais e facilitar a desconstrução dos estereótipos e dos estigmas sociais imputados historicamente a esses sujeitos. No entanto, entendo que para assegurar a inclusão social em sua acepção mais

abrangente, outras estratégias devem ser buscadas, inclusive na seara das políticas públicas, no sentido de garantir acesso a bens e serviços.

No cenário atual de discurso democrático, porém de ações contrárias, marcado por posições políticas absolutamente conservadoras e avessas à emancipação dos sujeitos historicamente dominados e silenciados, é necessário reforçar que o ideal de sociedade que reivindicamos está delineada nas palavras do sociólogo português Boaventura: “ as pessoas e os grupos sociais têm o direito a serem iguais quando a diferença os inferioriza e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” ( SANTOS, 1997, p. 122).

## CORRE CUTIA DE NOITE E DE DIA

Em educação, como em qualquer outro campo social, nada se fará sem estudo, sem criatividade, sem ciência. Sonhos antigos não ajudam a imaginar o presente. Se renunciarmos ao conhecimento, caímos, inevitavelmente, na ignorância (NÓVOA, 2008, p. 17).

Nesta dissertação procurei investigar a ludicidade como estratégia de inclusão de estudantes surdos. No percurso da pesquisa busco também entender o intrincado processo das relações sociais ↔ aquisição da linguagem ↔ processo de aprendizagem ↔ relações sociais. O interesse em estudar essas questões relativas à inclusão social dos surdos são uma preocupação pessoal minha desde a adolescência, quando tive meu primeiro contato com esses sujeitos.

Profissionalmente, meu primeiro contato com eles se deu em uma escola pública do Distrito Federal. Enquanto estive em atuação nesta escola observei que, durante o recreio, as crianças surdas ficavam isoladas, não interagindo sequer entre seus pares e menos ainda com as crianças ouvintes. Os surdos pareciam simplesmente invisíveis. Essa situação me inquietou e eu simplesmente não podia ficar omissa. Ao pensar nessa mediação possível, surgiram várias inquietações e questionamentos: Como dar visibilidade aos surdos? Existiriam estratégias que possibilitassem ou, ao menos, favorecessem as interações sociais entre os surdos e seus pares e entre os surdos e os ouvintes? Quais os motivos que contribuem para o isolamento dos surdos? O que fazer para diminuir a barreira linguística entre surdos e ouvintes? Poderia, a Sala de Recursos atuar de forma colaborativa e articulada com outros setores da escola? Essa dissertação é fruto de todas essas inquietações.

A pesquisa aqui registrada está estruturada em quatro capítulos, nos quais busquei compreender, discutir e analisar: as ações pedagógicas lúdicas que visam a inclusão social do estudante surdo; as relações estabelecidas entre os surdos e seus pares e entre estes e os ouvintes e a integração, mediadas pela Sala de Recursos de D.A. entre os diversos setores da escola visando promover a inclusão social dos estudantes surdos;

No Capítulo 1, contextualizei a pesquisa ao iniciar uma problematização da situação educacional do surdo no Brasil. Apesar desse grupo ser alvo das políticas públicas de inclusão, os dados indicam que a política na qual se baseia o processo de escolarização do surdo necessita ser revista. No Capítulo 2, estabeleci meu referencial teórico, e busquei refletir sobre o brincar e sua enorme influência no desenvolvimento psíquico do ser, segundo a perspectiva

vigotskiana. Apresentei também neste debate, as contribuições de outros teóricos da ludicidade tais como: Brougère (2001), Huizinga (2012), Kishimoto (1995, 2005), Luckesi (2002, 2004, 2006, 2014) e Silva (2002). Debatí, ainda, a não resolvida questão da inclusão social dos surdos - muito ainda precisa ser feito no sentido de garantir a esses sujeitos tratamento que realmente os respeitem na sua condição humana, que garantam a eles o direito de serem vistos como sujeitos plenos de capacidade.

No Capítulo 3, apresentei a metodologia qualitativa e delineei o método, escolhendo os princípios da pesquisa-ação como fio condutor buscando alcançar os objetivos desta pesquisa. A partir da transcrição dos vídeos e da triangulação dos dados obtidos foi possível alcançar uma visão objetiva e mais profunda acerca das relações estabelecidas entre surdos e seus pares, entre surdos e ouvintes. Também foi possível vislumbrar uma atuação integrada e cooperativa entre a Sala de Recursos de D.A. e demais setores da escola. Essa ação integrada do A.E.E. é importante para a construção de redes de interações sociais que facilitam a desconstrução dos estereótipos e dos estigmas sociais historicamente imputados aos surdos.

Guiada pelo referencial teórico e pela metodologia escolhida para esta pesquisa, intentei no Capítulo 4 dar respostas às questões dessa pesquisa. Pode a ludicidade ser uma estratégia para a inclusão de estudantes surdos? A pesquisa tornou claro que a ludicidade é uma estratégia que pode promover o desenvolvimento sócio emocional de sujeitos surdos, independente da fase de vida em que eles se encontrem. Isso porque, entre outras coisas, a ludicidade oferece uma aproximação saudável entre surdos e ouvintes, feita em uma perspectiva de maior igualdade, sem imputar ao surdo a carga de subordinação ou de marginalização tão comum nas interações entre grupos culturais majoritários e os minoritários. Justamente por isso facilita as interações sociais e ajuda na desconstrução dos estereótipos e dos estigmas sociais imputados historicamente aos surdos. Porém, apesar de todas essas possibilidades que tornam, reconhecidamente, a ludicidade como estratégia de inclusão social do surdo, reconhecemos que ela não é a única forma de inclusão desses sujeitos. Até mesmo porque, a inclusão social é um conceito amplo e que envolve muitas variáveis, entre elas: a garantia de emprego, igualdade educacional e acesso a bens e serviços.

Pode a Sala de Recursos D.A. atuar de maneira articulada entre os diversos setores da escola, visando a inclusão social do surdo? Nossa experiência durante a pesquisa, convenceu-me que esse trabalho é possível. De fato, esse trabalho cooperativo não é fácil, exige esforço, diálogo, boa vontade e flexibilidade. Porém penso que o esforço empregado é bem menor do que os resultados que podem ser alcançados. De fato, esses resultados estão para além do que

podemos imaginar inicialmente pois o trabalho cooperativo e integrado parece seguir a filosofia Aristotélica de que o inteiro é mais do que a simples soma de suas partes (AQUINO, 2016).

Em que medida a relação do surdo com seus pares pode ser facilitada pelo uso de vivências lúdicas? Como se sabe, a maior parte de surdos nascem em famílias ouvintes. Para o surdo é muito importante estar em contato com seus pares para a criação de identidade. Para além deste fato há também a questão do espelho: é importante que um surdo esteja em contato com outros surdos que tiveram experiências diferentes das suas próprias para que ele se sinta encorajado, motivado. Por exemplo, durante uma vivência lúdica, os sujeitos desta pesquisa conheceram surdos oralizados que preferem se comunicar usando a Libras. Isso os ajudou a compreenderem que usar Libras em público não é algo do qual precisam sentir-se envergonhados. Impossível o surdo construir a identidade surda sem contato com outros surdos. Daí a importância do estabelecimento das relações entre os surdos e seus pares. É da natureza humana o desejo do pertencimento. E é sentir-se pertencente a um grupo social, que leva o surdo a construir sua identidade, que resgata o surdo do papel de sujeito que precisa ser ‘consertado’ e adaptar-se aos padrões da sociedade ouvinte hegemônica, para assumir-se no papel de sujeito de potencialidades e de protagonismo.

Em que medida a relação do surdo com ouvintes pode ser facilitada pelo uso de vivências lúdicas? A relação entre surdos e ouvintes, sendo mediada por vivências lúdicas pode, em grande medida, contribuir para uma aproximação, para uma comunicação em níveis cada vez mais profundos. “Educar ludicamente adolescentes e adultos significa estar criando condições de restauração do passado, vivendo bem o presente e construindo o futuro” (LUCKESI, 2002, p. 43). Vista por esse prisma, a ludicidade é uma imprescindível estratégia para a inclusão social de surdos. Outra clareza que a pesquisa me trouxe diz respeito ao poder que a ludicidade tem de agregar pessoas em torno de um objetivo comum. Nesta perspectiva, a ludicidade pode torna-se uma espécie de amálgama unindo pessoas e conectando ideias.

Outro aspecto que merece uma discussão mais aprofundada tem a ver como tipo de pesquisa adotada para a realização desta investigação. A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa que proporciona ao pesquisador uma certa flexibilidade de ação. Barbier (2002, p. 59) afirma que ela não precisa formular, a priori, hipóteses e preocupações técnicas, uma vez que esse tipo de pesquisa “é libertadora, já que o pesquisador se responsabiliza por sua própria emancipação, auto-organizando-se contra hábitos irracionais e burocráticos de coerção”. Penso que foi justamente essa característica que possibilitou a mim uma rápida adaptação às circunstâncias

adversas enfrentadas por mim há poucos meses da defesa em virtude de não poder realizar a pesquisa conforme planejado inicialmente.

Para além da questão metodológica, há que se ressaltar também a necessidade do pesquisador de se adaptar às circunstâncias que o campo de pesquisa apresenta. Imprevistos e infortúnios sempre podem surgir. O pesquisador, diante dessas situações deve manter o foco na sua investigação, no fenômeno. Por certo os protocolos de pesquisa são importantes e devem, na medida do possível, serem respeitados. No entanto, não podem ser a finalidade primeira da pesquisa. O pesquisador assume assim um papel de engajamento, de militância. Ele se compreende também como sujeito da pesquisa, uma vez que também aprende com ela. Nessa perspectiva, ele milita e não se conforma com papel de indiferença, de submissão às circunstâncias. Antes atua como protagonista (BARBIER, 2002).

Em muitos aspectos a pesquisa realizada foi além do trabalho investigativo proposto pelo já mencionado tipo de pesquisa. Neste sentido, busquei dialogar com autores que pudessem auxiliar o aprofundamento epistemológico, dessa que seria uma modalidade inovadora da pesquisa-ação. Em minha procura, encontrei um artigo de Franco<sup>26</sup> (2015, p. 513), no qual a pesquisadora propõe um debate sobre a *pesquisa-ação-pedagógica* (grifo nosso). Essa pesquisa seria uma modalidade da pesquisa-ação “voltada à formação contínua de professores, protagonistas, crítico-reflexivos, capazes de transformar a si e às suas circunstâncias”:

Acredito que toda pesquisa-ação tem caráter formativo; no entanto, no caso da pesquisa-ação pedagógica, a formação pedagógica dos sujeitos da prática passa a ser a finalidade primeira. É um trabalho participativo; colaborativo, pedagógico, entre pesquisadores e professores, na perspectiva de formação crítico-reflexiva, que, por pressuposto, reverterá na melhoria do ensino. Cumpre ressaltar que não se trata de transformar os professores em pesquisadores profissionais, mas em realizar um trabalho coletivo, que gere benefícios a ambos, ou seja: ao pesquisador, compreender a práxis docente, permitindo articular melhor teoria educacional e prática docente; e, ao professor, compreender sua prática, sua função social e política e transformar seu olhar sobre ela para, assim, poder reconstruí-la na perspectiva da formação dos alunos. Em ambos os casos, vislumbro possibilidades de retificação das teorias pedagógicas postas.

Nesta perspectiva, a pesquisa-ação pedagógica não é apenas um procedimento de resolução de problemas práticos, sendo antes de tudo, uma importante contribuição para a

---

<sup>26</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, USP

mudança de percepção do docente em relação às suas práticas e crenças. Em um certo sentido, eu bebi da fonte da pesquisa-ação-pedagógica à medida que durante a pesquisa de campo foram desenvolvidas um sem número de ações colaborativas e trabalho participativo entre a pesquisadora e os professores inclusive tendo como foco a formação crítico-reflexiva e a posterior melhoria do ensino.

No entanto, pareceu-me que a pesquisa apresentada nessa dissertação extrapola a pesquisa-ação-pedagógica apresentada por Franco (2015), extrapolando também a dimensão da pesquisa-ação propriamente dita. Parece-me que, ao usar elementos das duas, converteu-se em um terceiro tipo de pesquisa, sendo por isso inovadora, pois apresentou características próprias, como por exemplo:

- Proposta investigativa baseada no multiculturalismo;
- Tem a pretensão de resgatar as minorias historicamente silenciadas do papel de sujeito-objeto passando à condição de protagonismo;
- A busca de elementos agregadores a fim de reunir pessoas em torno de um objetivo comum;
- A importância dada para elementos lúdicos, aqui entendidos como elementos de que proporcionem bem-estar, de alegria e de plenitude.
- Essa pesquisa, que chamarei de pesquisa-inovação, não requer um tempo relativamente longo para ser realizada. Seus resultados aparecem de maneira mais rápida que outros tipos de pesquisa.
- Há uma tendência para o envolvimento emocional por parte dos participantes da pesquisa

Ainda dentro das análises dos resultados, gostaria de ressaltar que adotar uma visão antropológica do surdo, ou seja, reconhecer que ele é um sujeito de plenas capacidades parece ter feito toda a diferença no tempo decorrido para o aparecimento dos resultados que, por sinal, superaram em muito minha expectativa. Uma explicação possível para este fenômeno pode encontrar sua raiz na ludicidade, uma vez que ela permite aos sujeitos focarem em seus pontos fortes, em suas potencialidades. Essa mudança de foco, proporciona ainda um segundo movimento: quando os sujeitos estão nesse estado de entrega lúdica, o foco está invariavelmente naquilo que os une e raramente naquilo que os separa. Nesse ambiente altamente sinérgico, os surdos são vistos como sujeitos culturais e não como deficientes. A surdez aparece como simples condição de diferença linguística, não caracterizando os surdos como deficientes, anormais, doentes ou pouco inteligentes.

Talvez o pior tipo de exclusão seja não dar oportunidades aos sujeitos. Nesse sentido podemos nos questionar a respeito das oportunidades dadas aos surdos. O modelo hegemônico ouvintista investe em tentativas de modelar o surdo como um quase ouvinte, retirando dele a oportunidade da construção de sua identidade. Ainda mais grave é quando a escola apresenta um discurso oficial disfarçado de respeito a essa identidade, mas que na prática se presta a uma representação exonerada da identidade surda, retirando desses sujeitos a oportunidade da autodescoberta, da aprendizagem e do desenvolvimento. Os resultados alcançados com esta pesquisa indicam que um ambiente lúdico favorece o desenvolvimento socioemocional e cognitivo dos surdos, pois ambientes assim tendem a aproximar surdos e ouvintes naquilo que os une e não naquilo que os separa. Isso foi perceptível durante as exitosas atividades envolvendo surdos e ouvintes.

Em quatro meses de pesquisas, chegamos a resultados que sugerem a importância da ludicidade no contexto escolar. Os resultados da pesquisa foram muito positivos, ainda mais quando se coloca no cômputo a questão do tempo relativamente curto para a realização da mesma. Na entrevista semiestruturada final (cf. apêndice H), quando questionada se acreditava, pelas experiências vividas durante nossos encontros e por sua experiência profissional, que a ludicidade é uma estratégia que facilita o protagonismo dos alunos surdos, a professora da Sala de Recursos respondeu:

Sim, com certeza. Todas essas atividades desenvolvidas com o surdo assim... com o empoderamento do surdo, proporcionou uma interação entre, entre os alunos, os ouvintes, entre os professores, até mesmo uma outra visão em relação ao conhecimento do aluno surdo, né... então assim, a partir do momento que ele passa o conhecimento, ele é visto como um detentor de um saber que antes, pela falta de comunicação não era considerado né... então às vezes o professor fala assim: Nossa! Mas ele sabe? Então se ele está demonstrando o conhecimento dele em forma de jogo, o professor pode extrair o conhecimento do aluno, vai ver a questão do empoderamento dele, da aquisição do conhecimento, do domínio... então essas ferramentas vão auxiliar nisso: justamente para dar posição, conhecimento sobre o saber, o conhecimento do surdo. [...]

Quando questiona se o lúdico deveria fazer parte do cotidiano escolar a professora respondeu:

Ah sim, para mim, o trabalho com ludicidade é fundamental e todo professor deveria ter essa oportunidade né, de saber trabalhar com os recursos lúdicos, trazer isso em situações do cotidiano para a sala de aula. De maneira criativa e isso traz o encantamento para o aluno e um interesse maior pela disciplina, pelo conteúdo. Então, isso é essencial hoje para a educação, e acredito que é um caminho sim para favorecer a inclusão, para melhorar a questão da inclusão. [...]

Posso afirmar que, esse posicionamento da professora quanto à ludicidade favoreceu a realização da pesquisa. Ela acredita que o lúdico, por favorecer a criatividade e o envolvimento do estudante com o trabalho realizado, produz nesses sujeitos o encantamento. Todavia, a pesquisa realizada indica que a ludicidade gera o encantamento não apenas dos estudantes, mas também de todos os atores que se envolvem com ela: desde a equipe gestora, passando pelos intérpretes educacionais, da escola, os professores dos surdos, a pesquisadora e até as famílias dos sujeitos pesquisados, todos vivenciaram experiências lúdicas em alguma medida, todos se envolveram. Não seria nenhum exagero dizer que a pesquisa realizada neste trabalho foi lúdica. O trabalho de investigação científica pode ter seu caráter de encantamento também. De fato, somos mais uma vez levados a concordar com Luckesi (2006, p. 18 e 19):

Ludicidade é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das ‘brincadeiras’. Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem [...]. Um estado interno de bem-estar, de alegria, de plenitude ao investir energia e tempo em alguma atividade, que pode e deve dar-se em qualquer momento ou estágio da vida de cada ser humano.

Há neste aspecto uma interessante consideração a ser feita: na nossa cultura estamos perdendo este aspecto do lúdico. Vemos crianças estressadas, ansiosas, inclusive com aumento considerável da depressão infantil. A escola, cada vez mais protocolar, esqueceu-se do jogo, da brincadeira, do brincar livremente. O cumprimento do extenso currículo escolar, tirou o espaço da manifestação do encantamento. Brincar é perder tempo. A escola não é lugar de brincar, aqui exige-se seriedade. Professores que brincam são vistos por seus pares como alguém que não quer trabalhar. Talvez um dos motivos para a recusa da pesquisa por parte da gestora seja, no fundo, o medo da transformação causada pela ludicidade, ficou receosa de que as brincadeiras, os jogos, a interação e a alegria delas decorrentes gerasse bagunça, desordem na escola. Ainda vivemos, nas escolas brasileiras do século XXI a égide do positivismo: “ordem e progresso”.

A minha proposta é repensar o que estamos fazendo nas escolas com nossas crianças e jovens na escola tradicional brasileira. Ciavatta e Ramos (2011) afirmam que precisamos superar a mentalidade conservadora dos padrões pedagógicos vigentes. Nesse sentido Santomé (1998, p. 29) afirma que “um corpo docente que pesquise e trabalhe em equipe é algo consubstancial a este modelo de currículo”. Portanto, não é sem mudanças de postura, sem a perda de nosso individualismo narcisista que poderemos avançar. De fato, incluir efetivamente

o lúdico como ação pedagógica, como estratégia de aprendizagem, de interação, de construção de relações saudáveis no atual modelo de escola é também uma inovação. Relembrando aqui a fala de Tomás de Aquino (1273), na Suma Teológica II-II, 168, 3: “Deus brinca. Deus cria, brincando. E o homem *deve* (grifo nosso) brincar para levar uma vida humana, como também é no brincar que encontra a razão mais profunda do mistério da realidade, que é porque é ‘brincada’ por Deus”. Notemos que esse registro, feito na Idade Média, já afirma que o homem deve brincar para levar uma vida humana. Ao que parece, o modelo atual da escola caminha na contra-mão da história. Talvez, tudo que tenhamos que fazer, é brincar, é resgatar ludicamente a essência da alma humana pela busca do prazer de ser.

Outra discussão importante de ser debatida diz respeito à educação na perspectiva da inclusão, que ainda está longe de ser uma realidade no Brasil. Como falar de inclusão de surdos se a comunidade escolar não aprende a Língua desses sujeitos? Como falar de ensino se o próprio professor do surdo não se comunica com ele, relegando ao intérprete o papel de educador? Como falar de escola inclusiva se a própria escola parece não promover ações que favoreçam a articulação dos seus diversos setores no sentido de garantir a inclusão não apenas de estudantes surdos, mas também de outros estudantes com deficiência? Essa pesquisa indica que ações desta natureza são possíveis. Claro que ainda há muito trabalho a ser feito neste sentido. Obviamente não estou aqui desconsiderando a complexidade do processo escolar. Porém, uno minha voz à voz de Freire (2015) que afirmou que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. Isso posto, penso que os dados e as análises realizadas a partir da pesquisa de campo ilustram os desafios e as perspectivas que envolvem a inclusão de estudantes surdos. A escola que tem a pretensão de ser verdadeiramente inclusiva não pode mais continuar organizando seu trabalho pedagógico baseando-se nos fundamentos da escola comum, fragmentada, com seus diversos setores isolados. Construir a inclusão de surdos requer que se deem a eles a voz, o poder de participar, a oportunidade de mostrarem seu potencial.

Para além da questão da inclusão social, ficou muito claro para mim que há a necessidade de pesquisas que visem investigar o processo de aprendizagem dos surdos para garantir o seu direito de aprender. É inconcebível termos sujeitos com nove anos de escolarização e que não conseguem fazer subtração com reagrupamento, por exemplo. Talvez um caminho seja investigação curricular. Debater teorias de currículo que levem em consideração a realidade social, linguística e cultural dos surdos em diálogo com as teorias do conhecimento pode-nos apontar caminhos para a construção de um projeto educacional que, de fato, atendam aos surdos.

Outro campo que merece pesquisa, versa sobre a atuação do A.E.E. Investigar se o atual modelo de atendimento é capaz de fornecer o suporte pedagógico que o aluno realmente necessita é urgente. Não seria o modelo atual um modelo requeitado, travestido com novas vestes de arcaicos modelos como as classes de reforço das antigas escolas de integração? Está o A.E.E. alinhado com as reais necessidades dos surdos? Em que medida os modelos altamente burocratizados sob os quais os A.E.E encontram-se subordinados interferem na qualidade da educação dos grupos aos quais eles se destinam?

A aproximação entre os estudantes surdos e os estudantes da Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação levou-me a refletir sobre a necessidade de pesquisa de surdos com altas habilidades ou superdotados. Obviamente é muito provável que esses sujeitos estejam silenciados nas nossas escolas, completamente apagados, sem ter esse potencial todo explorado. Este é um interessante tema para pesquisa.

Para concluir, espero que as dimensões aqui abordadas instiguem trabalhos futuros, contribuindo com o avanço do conhecimento na área, sobretudo investigando caminhos para garantir uma escola verdadeiramente inclusiva não só para surdos mas para todas as minorias historicamente silenciadas. William Rowland (1986) publicou um artigo intitulado “Nada sobre nós sem nós: algumas reflexões sobre o movimento das pessoas com deficiência na África do Sul”. Neste artigo, o autor chamou atenção sobre o fato de que a deficiência não deveria ser vista como questão de saúde e de bem-estar, mas sim como questão de direito humano e lança o, agora famoso, lema: *nada sobre nós sem nós*. Espero que este trabalho contribua para que, finalmente, este lema seja respeitado, afinal a pior exclusão, talvez seja não dar vez nem voz aos sujeitos. Ouvintes, o surdo quer falar, vamos ouvir? Escola, os estudantes querem, e precisam, se encantar. Vamos brincar?

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. *Na sala de aula*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- AQUINO, Tomás. *Comentários à metafísica de Aristóteles*. Tradução de: Paulo Faintini e Bernardo Veiga. São Paulo: Cia dos Livros, 2016.
- BAKHTIN, Mikhael. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.
- BERNARDINO, Elidéa Lúcia. *Absurdo ou lógica: os surdos e sua produção linguística*. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.
- BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRANCO, Ângela Uchoa; KELMAN, Celeste Azulay. Análise microgenética em pesquisa com alunos surdos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 1, p. 93-106, jan./abr. 2004.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras. Brasília: Casa Civil, 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em: 24 jun. 2016.
- \_\_\_\_\_. *Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n. 10.436. Brasília: Casa Civil, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 24 jun. 2016.
- \_\_\_\_\_. *A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília: Imprensa Oficial, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Cartilha do censo 2010 - pessoas com deficiência*. Brasília: Imprensa Oficial, 2012.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/Secadi, p. 11, 2008
- \_\_\_\_\_. IBGE. *Resultados Gerais da Amostra - Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*, 2012. Disponível em: <[ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas\\_religiao\\_deficiencia/default\\_caracteristicas\\_religiao\\_deficiencia.shtm](http://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/default_caracteristicas_religiao_deficiencia.shtm)>. Acesso em 16 jun. 2017.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Principais indicadores da educação das pessoas com deficiência*. Censo MEC/Inep. Brasília: MEC, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Censo da educação superior 2016. Censo MEC/Inep. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 07 dez.2017.

BROUGÉRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. Tradução de Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 2001.

CIAMPA, Antônio da Costa. *A estória de Severino e a história de Severina*; um ensaio da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2000.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <[www.esforce.org.br](http://www.esforce.org.br)>. Acesso em 29 de julho de 2017.

CORALINA, Cora. *Meu livro de cordel*. São Paulo: Global, 2014.

CORREIA, Cláudio Manoel de Carvalho; FERNANDES, Eulalia. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: LODI, Ana Claudia Balieiro, et al. (Org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 201-224.

CRESWELL, John. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução de: Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DALCIN, Gládis. *Psicologia da Educação de Surdos*. Florianópolis: UFSC, 2009.

DANTAS, Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto. Brinquedos, brincadeiras e construção do conhecimento matemático na criança. In: SÁ, Antônio Villar Marques, et al. (Org.). *A ludicidade e suas interfaces*. Brasília: Liber Livros, 2013, p. 139-158.

DIONNE, Hugues. *A pesquisa-ação para o desenvolvimento local*. Tradução de: Michel Thiollent. Brasília: Liber Livros, 2007. (Série Pesquisa, v. 16).

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de educação do Distrito Federal. *Orientação pedagógica: educação especial*. Brasília: SEDF, 2010. Disponível em < <http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/04/OP-Ed-Especial-2010.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.

DEMO, Pedro. *Participação é conquista*. São Paulo: Cortez, 2013.

FELIPE, Tanya A. *Libras em Contexto: Curso Básico: Livro do Estudante*. Rio de Janeiro: WalPrint, 2007.

FERNANDES, Sueli. *Educação de surdos*. Curitiba: Ibpex, 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. *ETD - Educação Temática Digital*. Campinas, v. 18, n. 2, p. 511-530, abr./jun. 2016.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 2001a.

\_\_\_\_\_. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001b.

\_\_\_\_\_. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

HEYLEN, Jacqueline. *Parlenda, riqueza folclórica: base para educação e iniciação à música*. São Paulo: Hucitec/Pró-memória, 1998.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística da educação básica 2016*. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 10 set. 2017.

JOENK, Inhelora Kretzschmar. Uma Introdução ao Pensamento de Vygotsky. *Linhas*, Santa Catarina: UDESC, v. 3, n.1, p. 22-34, jul. 2002.

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: LODI, Ana Claudia Balieiro, et al. (Org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 49-70.

KYLE, Jim. O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade a educação bilíngue para surdos*. V. 1, Porto Alegre: Mediação, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. O jogo e a educação infantil. *Pro-Posições*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 46-63, jun. 1995.

LABORIT, Emmanuelle. *O voo da gaivota*. São Paulo: Best Seller, 1994.

LIMA, Niédja Maria Ferreira de. Inclusão escolar de surdos: o dito e o feito. In: LODI, Ana Claudia Balieiro, et al. (Org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 303-320.

LUCCI, Marcos Antônio. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. *Revista del currículum y formación del profesorado*, Espanha: Universidad de Granada, v. 10, n. 2, p. 1-11, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev102.html>>. Acesso em: 23 out. 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org). *Ludopedagogia – Ensaios 1: educação e ludicidade*. Salvador: UFBA, 2000, p. 37-53.

\_\_\_\_\_. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO Bernardete (org.). *Educação e Ludicidade*, ensaio 2, Salvador: UFBA, 2002, p. 22-60.

\_\_\_\_\_. Estados de consciência e atividades lúdicas. In: PORTO, Bernadete. *Educação e ludicidade*. Salvador: UFBA, 2004, p. 11-20.

\_\_\_\_\_. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: D'Ávila, Cristina (org.). *Educação e Ludicidade*. Ensaio 4. Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2006, p. 1-23.

\_\_\_\_\_. Ludicidade e formação do educador. *Revista Entreideias*, Salvador: Universidade Federal da Bahia, v.3. n. 2, p. 13-23. jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://rigs.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/9168/8976>>. Acesso em: 19 set. 2017.

MACHADO, Marina Marcondes. *O brinquedo-sucata e a criança: a importância de brincar*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; Lakatos, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas, 1999.

MEIRA, Luciano. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em Psicologia Cognitiva. *Temas em Psicologia: questões teórico-metodológicas*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, n.3, p. 59-71, 1994.

MESKENAS, Paulo. *Pesquisa social e ações pedagógicas: conceitos, métodos e práticas*. São Paulo: Edições Loyola, 2011

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descobertas. In: \_\_\_\_\_(org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*, Petrópolis: Vozes, 2013, p. 61-67.

MORIN, Edgar. *O método 1: a natureza da natureza*. Tradução de: Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 2013.

NÓVOA, Antônio. Prefácio. In: FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Unesp, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração dos direitos das pessoas com deficiência*. Disponível em: <[www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?navid=13&pid=497](http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?navid=13&pid=497)>. Acesso em: 19 jun. 2016.

PATTON, Michael Quinn. *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage, 1986.

PERLIN, Gládis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez – um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 51-73.

\_\_\_\_\_; STROBEL, Karin. *Fundamentos da Educação de Surdos*. Florianópolis: UFSC, 2008.

PRESTES, Zoia. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. *Metodologia do trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013

QUADROS, Ronice Muller de. *Educação de surdos – a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro; STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro, et al. (Org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 113-124.

REGO, Teresa Cristina. *Vigotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROSSI, Teresa Ribeiro de Freitas. *O papel educacional da fonoaudiologia com famílias surdas*. São Paulo: Universidade Metodista de Piracicaba, 1994. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 1994.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.

SANTANA, Ana Paula. *Surdez e linguagem*. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Lua Nova Revista de Cultura e Política*. São Paulo: CEDEC, nº 30, p. 105-121, 1997.

SANTOS, Kátia Regina de O. R. Pereira. Projetos educacionais para alunos surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro, et al. (Org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 71-87.

SHAKESPEARE, William. *Hamlet*. São Paulo: Martin Claret, 2010.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. *Como brincam as crianças surdas*. São Paulo: Plexus, 2002.

SISTEMA DE CONSELHOS FEDERAL E REGIONAIS DE FONOAUDIOLOGIA. *Manual de procedimentos em audiometria tonal, logaudiometria e medidas de imitação acústica*. Brasília, 2013. Disponível em:

< <http://www.fonoaudiologia.org.br/publicacoes/Manual%20de%20Audiologia.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2016.

SKLIAR, Carlos, et al. El acceso de los niños sordos al bilinguismo y al biculturalismo. *Revista Infancia y Aprendizaje*, Madrid, n. 69/70, p. 85-100, 1995.

SPOSATI, Adailza. Exclusão social abaixo da linha do Equador. In Veras, Maura Pasini Bicudo. (Org.). *Por uma sociologia da exclusão social - O debate com Serge Paugam*. São Paulo: EDUC, 1999, p. 126-138.

STROBEL, Karin Lilian. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: UFSC, 2008.

TARGINO, Maria das Graças. Divulgação de resultados como expressão da função social do pesquisador. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, v. 23/24, n. 3, p. 347-366, 2000.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008 [1933].

\_\_\_\_\_. *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *La imaginacion y el arte en la infancia*. Madrid: Akal, 2003.

\_\_\_\_\_. *Psicologia Pedagógica*. Traduzido por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas V- fundamentos de defectología*. Madrid: Antônio Machado, 2012.

WILLIAMS, K. D. *Teaching Pre-math Skills Via Stimulus Equivalence Procedures*. Master Thesis – Southern Illinois University at Carbondale. Unpublished Manuscript, 2000.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A - Termo de autorização de pesquisa



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

*Ao Senhor Diretor da Instituição*

Prezado Senhor:

Estou realizando uma pesquisa sobre as implicações da ludicidade como estratégia de inclusão social do estudante surdo, com o objetivo de escrever uma dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília – UnB. Desta forma, solicito sua autorização para que a professora da Sala de Recursos e os alunos por ela atendidos participem no período de maio a setembro de 2017, das atividades propostas na Sala de Recursos (aplicação de jogos, bem como atividades lúdicas desenvolvidas nas turmas dos estudantes surdos, com objetivo de promover a inclusão desses sujeitos. Durante a pesquisa, também serão realizadas observações no ambiente escolar, entrevistas com os professores e aplicação de questionários para esses profissionais.

Ressalto que os dados obtidos durante a pesquisa serão divulgados, respeitando o anonimato da instituição e dos participantes. Esclareço que os materiais para a realização do estudo serão de responsabilidade da pesquisadora, estando a escola eximida de qualquer responsabilidade.

Desde de já agradeço a sua compreensão.

Atenciosamente,

---

Dayse do Prado Barros (pesquisadora)

Autorizo a pesquisadora a realizar a coleta de dados para a dissertação de Mestrado.

---

Assinatura do diretor da escola

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

O (A) estudante está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa como voluntário (a). Após os esclarecimentos sobre as informações abaixo, o responsável legal assinará o documento que evidencia o consentimento da participação do aluno que está em duas vias. Você tem o direito de não aceitar a participação ou de retirar sua permissão a qualquer momento sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação. Em caso de dúvida, você pode procurar a pesquisadora Dayse do Prado Barros pelo telefone: (61) 99644-8811.

## Informações sobre a pesquisa:

- Título do projeto: *A Ludicidade como estratégia de inclusão social de estudantes surdos no contexto de uma escola pública do Distrito Federal*, desenvolvida pela mestrandia Dayse do Prado Barros e orientado pelo Professor Doutor Antônio Villar Marques de Sá, da Universidade de Brasília – UnB.
- Esta pesquisa será desenvolvida ao longo de quatro meses. Serão aplicadas atividades lúdicas com o objetivo de facilitar as relações entre estudantes surdos e seus pares e entre os estudantes surdos e os ouvintes.
- Não envolve risco à saúde, integridade física ou moral daquele que será sujeito da pesquisa. Não será fornecido nenhum auxílio financeiro por parte da pesquisadora, seja para transporte ou gastos de qualquer natureza.
- A utilização dos dados coletados através das observações, entrevistas, questionários e possíveis imagens, obedecerão aos critérios de ética de pesquisa em que será assegurado o total anonimato dos participantes.

## Termo de consentimento da participação

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, responsável legal do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, declaro

que fui devidamente esclarecido pela pesquisadora Dayse do Prado Barros, sobre o projeto de pesquisa chamado *Ludicidade como estratégia de inclusão social de estudantes surdos no contexto de uma escola pública*, bem como quanto aos procedimentos nela envolvidos, os objetivos e suas finalidades. Consinto que o(a) estudante possa participar desta pesquisa e autorizo a utilização do conteúdo das entrevistas e das imagens registradas para fins acadêmicos e científicos no trabalho de dissertação que será apresentado em uma banca de avaliação e, posteriormente, disponibilizado para a consulta pela Biblioteca de teses e dissertações da Universidade de Brasília.

Brasília – DF, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2017.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do responsável legal

\_\_\_\_\_  
 Assinatura da pesquisadora

## APÊNDICE C – Roteiro da entrevista semiestruturada inicial

- Qual sua naturalidade e quantos anos você tem?
- Qual sua formação acadêmica?
- Há quanto tempo atua no Magistério? E na SEDF?
- Há quanto tempo você trabalha nesta escola? E a quanto tempo você trabalha na área de D.A.? E na Sala de Recursos específica de D.A., trabalha há quanto tempo?
- Por que escolheu trabalhar com estudantes surdos?
- Fale um pouco do seu trabalho à frente da Sala de Recursos: Quais as especificidades do seu trabalho? Os professores regentes compreendem bem as suas atribuições? Você consegue estabelecer uma relação próxima com os professores dos estudantes surdos, bem como os intérpretes de Libras? Fale um pouco dos alunos que são atendidos por você.
- Quais os maiores desafios na educação de surdos, em sua opinião?
- O que você entende por ludicidade ?
- Você emprega estratégias lúdicas no trabalho que você desenvolve na Sala de Recursos? Quais? Com que frequência? Por quê?
- Diga como você vê a questão da inclusão do estudante surdo na escola, na comunidade, na sociedade.
- A ludicidade pode ser uma estratégia que pode promover a inserção social do surdo. Você concorda com essa frase? Justifique.

## APÊNDICE D – Roteiro da entrevista semiestruturada final

- O que você achou das ações pedagógicas lúdicas que vivenciamos juntas?
- Você acha que conseguimos favorecer, com as atividades lúdicas, a inclusão dos alunos surdos?
- Você considera que os jogos e brincadeiras que foram promovidas para que os estudantes surdos e ouvintes participassem juntos desenvolveu atitudes positivas para os participantes? Quais?
- Você percebeu mudanças na forma que os estudantes ouvintes interagem com os surdos após nossa proposta de inclusão social baseada na ludicidade? E entre os surdos com seus pares, houve mudanças? Se sim, poderia relatar?
- Você pensa que ações pedagógicas de caráter lúdico deveriam fazer parte do cotidiano das escolas que trabalham na perspectiva inclusiva? Justifique
- Você acredita, pelas experiências vividas durante nossos encontros e por sua experiência profissional que a ludicidade é uma estratégia que facilita o protagonismo dos alunos surdos?

## APÊNDICE E – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR

- Conhecer o espaço institucional. (Leitura do PPP da escola e observações do ambiente escolar).
- Observar as relações entre os agentes sociais da escola nos diferentes espaços/momentos no cotidiano escolar (Sala de Recursos, sala de aula, sala de professores, recreio, corredores, etc.).
- Observar o atendimento dos alunos surdos na Sala de Recursos de D.A.
- Observar as estratégias pedagógicas que são utilizadas pelos professores, intérpretes e professora da Sala de Recursos para estimular a memória, a atenção, a imaginação e a percepção dos estudantes surdos.
- Observar as estratégias pedagógicas que são utilizadas pelos professores, intérpretes e professora da Sala de Recursos para promover a inclusão social do estudante surdo com seus pares e entre o estudante surdo e os ouvintes.
- Observar se existem espaços/momentos planejados para que estudantes ouvintes tenham a oportunidade de aprender Libras.
- Observar se existem espaços/momentos planejados em que estudantes surdos interajam e participe efetivamente dos espaços/momentos promovidos pela escola: festas, gincanas, jogos interclasses, aulas de campo, dentre outros.
- Observar se atividades lúdicas fazem parte da proposta pedagógica da escola, com que frequência essas atividades são promovidas e se há intencionalidade e planejamento nessas atividades.

## APÊNDICE F – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EXTRA

- Qual sua formação acadêmica? Há quanto tempo atua no Magistério? E na SEDF? E a quanto tempo você trabalha na área de D.A.? E na Sala de Recursos você está a quanto tempo? Por que escolheu trabalhar com estudantes surdos?
  - Fale um pouco do seu trabalho à frente da Sala de Recursos: Quais as especificidades do seu trabalho? Os professores regentes compreendem bem as suas atribuições? Você consegue estabelecer uma relação próxima com os professores dos estudantes surdos, bem como os intérpretes de Libras? Fale um pouco dos alunos que são atendidos por você.
  - Quais os maiores desafios na educação de surdos, em sua opinião?
  - Diga como você vê a questão da inclusão do estudante surdo na escola, na comunidade, na sociedade.
  - Você emprega estratégias lúdicas no trabalho que você desenvolve na Sala de Recursos? Quais? Com que frequência? Por quê?
  - Levando em conta toda a sua experiência profissional, você diria que as escolas, em geral, promovem estratégias lúdicas que levem em conta as especificidades dos estudantes surdos de forma a promover a inclusão?
  - A ludicidade pode ser uma estratégia que pode promover a inserção social do surdo. Você concorda com essa frase? Justifique.
  - Sabemos que para a mudança da práxis pedagógica exige a prática reflexiva, como diz Paulo Freire (2015). Essa prática crítica e reflexiva se torna muito difícil no espaço institucional excessivamente burocrático e excessivamente controlado, com gestores autoritários. A Sala de Recursos, deveria ser um ambiente de interlocução com os demais setores dentro da Escola, desempenhando um importante papel na construção do trabalho colaborativo. Você acha que as Salas de Recursos têm conseguido desempenhar esse papel? Justifique sua resposta.
- Diga como seria a Sala de Recursos dos seus sonhos.

## APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INICIAL

*Pesquisadora:* Olá professora Alyne Pacífico, eu gostaria de fazer algumas perguntas para você. Essas perguntas serão gravadas e vão fazer parte da minha dissertação. Algum problema para você?

*Professora:* Não, nenhum problema. Estou aqui para contribuir mesmo.

*Pesquisadora:* Muito obrigada professora. O objetivo principal dessa entrevista é conhecer suas percepções sobre a surdez, sobre a educação dos surdos, sobre as dificuldades do trabalho com os surdos e além disso, eu gostaria também de conhecer suas percepções sobre a ludicidade e da importância dela tanto para a aprendizagem quanto para o processo de inclusão social dos surdos. Então, primeiro eu gostaria de saber sua naturalidade e quantos anos você tem.

*Professora:* Sou natural aqui de Brasília mesmo e hoje eu estou com 32 anos.

*Pesquisadora:* E desses 32 anos de vida, eu fiquei sabendo que você já tem 16 anos de trabalho com a surdez. É isso mesmo?

*Professora:* Esse ano, em setembro vai fazer 17 anos que eu trabalho, que atuo diretamente com a comunidade surda. Inicialmente comecei como intérprete e logo depois, com a minha formação na área de Libras com as certificações, com o curso de Letras/Libras em si e o Prolibras mesmo, eu pude me aperfeiçoar na comunidade surda e desde então eu tive outras formações como Medicina Veterinária e Pedagogia, mas sempre dentro da comunidade surda... o tempo todo com os surdos, sempre buscando essa questão da inclusão, da formação do surdo mesmo em si. É o que eu busco e é o que eu gosto de trabalhar... é com os surdos mesmo.

*Pesquisadora:* Uma vida inteira de dedicação à causa, né? (Risos)

*Professora:* Desde a adolescência (risos).

*Pesquisadora:* Então só para ficar claro: a sua formação acadêmica então foi?

*Professora:* Isso, eu comecei fazendo Biologia, logo depois eu mudei para Veterinária. Então eu tive a Licenciatura Curta em Biologia, sou formada em Medicina Veterinária e logo depois eu fiz Letras/Libras pela UnB, que foi em parceria com a UFSC, o primeiro curso de Brasília, eu participei da turma de 2012, tenho Pedagogia, pós graduação em Libras e Educação Especial Inclusiva, também tenho a certificação nacional Prolibras tanto no ensino e uso da língua (nível superior) quanto na tradução e interpretação e também tenho Mestrado em Gerontologia pela Universidade Católica e o meu estudo foi uma pesquisa quali-quantitativa sobre o número de surdos idosos no Distrito Federal e quais são os problemas sociais que eles enfrentam e o que a Libras auxilia eles na solução desses problemas. Então, fiz esse levantamento sociodemográfico dentro da comunidade surda.

*Pesquisadora:* Muito bem. E a quanto tempo você atua no magistério?

*Professora:* Eu estou... eu comecei no estado do Goiás como contrato temporário. Na época ainda eu estava iniciando Biologia, com 18 anos, né? Então eu era professora contratada pelo Estado e eu ensinava Ciências e Biologia. Então desde... hum... desde 2003 que eu atuo na docência – ensino fundamental e médio e no ensino superior que é onde eu mais atuo hoje nos cursos de graduação, na formação de professores com a disciplina de Libras, desde 2007.

*Pesquisadora:* E na Secretaria de Educação você está...?

*Professora:* Na Secretaria de Educação eu passei no concurso de 2013 e fui convocada ano passado, em 2016. Tem um ano e dois meses que eu estou na Secretaria.

*Pesquisadora:* E aqui nessa escola, você está a quanto tempo?

*Professora:* Estou desde que tomei posse, há um ano e dois meses estou nesta escola e não pretendo sair não (risos)

*Pesquisadora:* O que te levou a escolher trabalhar com estudantes surdos? O que te levou a essa escolha? Qual é a sua história?

*Professora:* Devido... quando eu iniciei nessa área, eu comecei através da religião, né? Na verdade, eu queria ser freira e aí tinha na época uma entidade religiosa, católica que trabalhava diretamente com os surdos e foi aí que eu comecei a me interessar, a buscar, a conhecer e naquela época a gente não tinha curso, como até mesmo antes da Libras ser reconhecida, não existia curso de formação, não existia nada. Então eu aprendi na prática, com os surdos todos os dias. Eu ficava lá no internato, ali na 914 Sul e lá eu tinha contato com os surdos todos os dias. Então as pessoas acabam me confundindo com os surdos. Eu ficava o tempo todo com os surdos e aí eu fui aprendendo a língua de sinais. E a partir daí começaram a surgir essas formações, essas oportunidades de trabalhar, de buscar o conhecimento, né? Aprofundar em língua de sinais e foi aí, a partir do momento que a Libras foi reconhecida, em 2002... e em 2005 tivemos o decreto 5.626 e com isso surgiram as formações nacionais principais que são o Letras/Libras que é a graduação e o Prolibras. Aí eu busquei essas duas, consegui a formação e hoje estou aqui. O importante é essa questão mesmo de formar o surdo, né? As pessoas pensam assim: ahhh o surdo, ele não aprende, o surdo é burro, ele dificuldade de aprender e isso não é verdade. Na verdade, nós é que não estamos preparados para atendê-los. Nós que não sabemos a questão da comunicação. O problema do surdo é a barreira da comunicação, é a linguística, não é o cognitivo. Ele consegue pensar, raciocinar, tanto quanto nós ouvintes, mas tem que pensar que ele tem uma grande barreira – a questão da comunicação. E é isso que eu prezo. Eu tento... eu busco para que o surdo, ele tome seu espaço, pra que ele consiga provar que ele é capaz, que ele consegue aprender. Nós professores precisamos mudar essa concepção e buscar o conhecimento.

*Pesquisadora:* É... Na sua fala fica bem claro que essa barreira, essa questão linguística, acaba dificultando o surdo de ocupar o seu espaço. Você acha que a questão da inclusão social do surdo é um grande problema?

*Professora:* Sim, é verdade... é assim: nós ouvintes temos um termo que eu gosto de utilizar muito e que isso é através de pesquisas e estudos que chama surdocentralidade. O que é surdocentralidade? É ele, assim como qualquer tipo de deficiência, é você colocar a pessoa em questão, no caso o surdo, e que você passe a olhar a situações que o envolvem de maneira como o surdo vê, e não o que nós, como ouvintes, gostaríamos que fosse. Por exemplo, resumindo: Em uma escola, o surdo tem que tomar conhecimento, é ele que tem que dar opinião – qual é a melhor forma que ele vai aprender, como é que as aulas podem ser? – Em Libras? Além da presença do intérprete é importante ter um professor surdo, para que ele passe a questão da cultura, da identidade – para que assuntos relacionados aos surdos possam é... o cotidiano dele possa ser trabalhado na escola para que não fique algo tão longe da realidade dele, mas que o

surdo dê opinião. Que ele fale: ‘ ah, essa prova tá muito pesada, não tô entendendo porque tá só Português, Português é pesado, Português é difícil’. Ele sempre vai falar isso. Mas a gente precisa pensar o que, né, o que extrair do surdo o que ele deseja, o que ele precisa, se colocar no lugar do surdo. Às vezes, se a gente tomasse certas atitudes, a gente adaptava a prova do aluno. Não é transformar o Português em um Português sinalizado. Não é isso. É toda uma estrutura gramatical. A Libras tem toda uma riqueza. A gente tem hoje a questão do bilinguismo, nós temos hoje a escrita de sinais, que é o registro acadêmico, né, escrito do surdo, assim como o Português que nós conseguimos registrar a escrita, em Libras também nós temos que é a escrita de sinais. Então isso precisa ser disseminado para os surdos e que os professores consigam entender isso. Então é muito importante que o surdo seja o ator principal, que ele seja o protagonista. Se a gente começar a tomar atitude em relação ao surdo, eu nunca vou entender porque eu não sei a cultura dele, não sei que tipos de barreiras ele enfrenta, o que isso vai atrapalhar no processo cognitivo dele e na questão da aprendizagem dele. Então, colocar ele como protagonista, para que tome as atitudes e ele auxilie nessas questões de recursos e adaptações. Então, por exemplo em uma escola, eu não... assim, durante as reuniões acadêmicas, as coordenações, que um professor surdo possa vir participar e que ele possa falar: ‘olha esse conteúdo não é legal e que você possa utilizar esse e esse meio’, ou então que o professor ouvinte que não sabe Libras, chegue e fale assim: ‘ olha, como é que eu vou fazer isso pro aluno surdo? Como é que ele vai aprender? De que forma? Não é passar o aluno, não é dar resposta, não é fazer isso. É fazer com que ele aprenda, que ele realmente seja alfabetizado, primeiro em língua de sinais, que é a língua dele, e depois em Português. Então que possa ser respeitado essas duas áreas para o surdo.

*Pesquisadora:* E é tudo isso que nós não temos, não é mesmo professora?

*Professora:* Verdade, não temos. Mas... mas eu me questiono, de um ano pra cá, dentro da Secretaria de Educação hoje no DF é uma das questões que eu mais reluto, eu tento o tempo todo mudar.

*Pesquisadora:* E como é que você vê, já que você é engajada na causa, eu sei que você participa de várias formações, então como você vê o comparativo da educação do surdo no DF, por exemplo, com outros estados com o Santa Catarina, que tem a UFSC com pesquisadores absolutamente voltados para a divulgação da Libras, para a construção do corpus da Libras, como a Ronice Quadros e outros pesquisadores da equipe dela. A gente observa que esses estados estão muito além na questão da educação de surdos. Eles já conseguiram atingir um patamar e a gente ainda está engatinhando. Como você vê isso?

*Professora:* Eu costumo falar o seguinte: que nós temos hoje no Brasil, né? O Brasil é gigantesco, nós temos vários extremos. Mas a questão é que no Distrito Federal nós temos dois lados. Um lado bom e um lado ruim. O lado bom é que é... dos últimos anos pra cá, nós tivemos um grande avanço em relação à pesquisa, a ocupação do surdo em determinados espaços, como por exemplo: a cultura, os órgãos públicos, a própria UnB e de fato é nesse ponto que eu queria chegar: a questão acadêmica. Hoje nós temos surdos que estão tomando os espaços, estão conquistando seu espaço na questão do vestibular. Hoje nós temos o vestibular do Letras /Libras que ele é acessível, ele é em língua de sinais. Então, no último vestibular, por exemplo, tivemos nove surdos [aprovados]. Então assim, estão conquistando espaço. Mas ainda estamos muito aquém. Por que? Porque meu grande... a questão que eu vejo hoje é que nós não temos os surdos... alguns estão buscando o conhecimento – e está certo, precisa mesmo -, e estão indo para as universidades e os outros espaços, como por exemplo, a base educacional, como o

ensino fundamental, a educação infantil e o ensino médio estão é... não tem ninguém... é... não tem surdo que possa lutar, que possa, por exemplo, os próprios professores surdos da Secretaria de Educação tem várias coisas pra fazer, não tem esse tempo para tá atuando. Por exemplo, é primordial um surdo na educação infantil, em todas as escolas polos de surdos da educação infantil, porque ele é quem vai passar a riqueza da cultura da identidade surda. É muito melhor para o aluno, é muito mais atraente para o aluno surdo ele ver uma pessoa surda, é a questão dos pares, né? Ele vê um igual a ele e ele: puxa, eu posso ser advogado, eu posso ser médico, eu posso ser ... porque uma professora ouvinte, que não é da comunidade dele, não é da cultura, né, não é da comunidade surda falar isso pra ele. Ele não vai saber associar isso. Agora tem um surdo sinalizante, fluente... ele olha assim e chega o olho brilha – eu posso chegar, eu posso ser médico... não só a questão de profissões, mas assim, a gente nem tá falando que ele vai ser uma pessoa bem sucedida... mas é pra ele ter uma vivência de mundo, ter um referencial. Então hoje, o grande problema eu vejo é isso, essa falta. E hoje nós temos poucos lugares, por exemplo a escola bilíngue é só uma em Taguatinga. Nós temos o CAS também, que é o Centro de Apoio aos Surdos, na Asa Sul. Então, assim, que ... eu sou a favor da disseminação. Que o surdo possa ir em qualquer escola e que ele possa procurar um professor de Física, de Matemática, entrar e falar: ‘olha, eu não tô conseguindo entender isso. Poderia me explicar?’ ou então chegar, não ir a um Centro de Referência, mas que ele possa ir a outros lugares. Então é a criação desses espaços, né? Como se fossem laboratórios. E por isso que eu luto aqui. A criação desses laboratórios, acessível, onde a gente possa fazer materiais, vídeos, vídeo-aulas, matérias sobre temáticas importantes em língua de sinais, com recurso visual, a questão do letramento em língua de sinais e que surdos de todas as idades de todos os lugares, de todas formações possam frequentar esse espaço. Que os professores da área também possam vir, tirar dúvidas. Eu acredito na criação desses laboratórios. Eu acho que vai ajudar bastante a questão da educação dos surdos. O DF está bem aberto, não vejo barreiras, mas vejo umas coisas burocráticas na formação. Realmente muitas pessoas que estão na área não sabem línguas de sinais, então isso acaba prejudicando o surdo, acaba passando a mão na cabeça e isso acaba sendo taxado com quem não sabe, quem não aprende que é burro. Por que? Porque muita gente só aprovou [o surdo]. Eu tenho muitos casos de alunos que estão no 8º ano, no 9º ano e que não sabem Libras e não sabem português. Então, se desde lá na educação infantil tiver esse cuidado, se o surdo estiver lá com ele ensinando a questão da cultura e da língua e tiver também uma professora ensinando Português como segunda língua, que é importante a questão da escrita isso com certeza o surdo vai se desenvolver e vai chegar ao vestibular, vai saber conquistar o seu espaço.

*Pesquisadora:* Fale um pouco do seu trabalho aqui na Sala de Recursos.

*Professora:* Bom, meu trabalho aqui na Sala de Recursos, há um ano e dois meses eu estou aqui, né? Então, a princípio meu iniciei atendendo aos alunos. A gente aqui é escola polo. Eu liguei para os pais dos alunos surdos e disse – olha eu sou professora de Libras e estou aqui fazendo esse trabalho de ensino da Libras, a questão da formação dos surdos. Então fiz um trabalho de sensibilização com os pais. Alguns pais resolveram tirar os filhos de outras escolas e matricular aqui pra ficar uma coisa mais tranquila, né? A questão de horário. Então eu passo o dia todo com os alunos. Atualmente eu tenho quatro alunos surdos sinalizantes. Tem 16 alunos com deficiência auditiva leve – são crianças e adolescentes. E eu faço esse trabalho de ensino da Libras mesmo. Então assim: muitas coisas que são passadas em sala de aula, hoje como eu sou sozinha, como não tem ninguém... uma professora de Português como segunda língua ajudaria bastante, em a professora também da Sala de Recursos que faz o trabalho da matemática e das outras de exatas. Mas eu faço é trabalhar essas questões do dia-a-dia em língua de sinais, explicar o conteúdo e o significado das palavras e trabalho textos de sala de aula. Esse

ano eu consegui junto a Eape – nossa escola se tornou um centro de ensino da Libras. Então os professores, a comunidade, os alunos, vão poder fazer inscrição no site [da Eape]<sup>27</sup>. Então eu faço esse trabalho mesmo de ensino da língua de sinais utilizando o contexto social, de dentro da sala de aula e também o lá de fora – a demanda da família-, levar eles pra tirar um documento, busco parcerias como a do Centro Olímpico. Um dos meus alunos competiu lá e tirou o primeiro lugar. Então isso é importante para o surdo se empoderar mesmo, né? Que ele consiga se assumir perante a sociedade e mostra que de fato é capaz. E o que falta ainda é a conscientização dos professores. Minha grande barreira aqui são os professores. A questão de material, de adaptação curricular... isso é muito difícil.

*Pesquisadora:* Então você diria que os professores, em geral, não compreendem a necessidade e as especificidades dos surdos, é isso?

*Professora:* Não, não compreendem. Mas aos poucos eu estou tentando fazer esse papel de conscientização do professor, a gente tenta falar alguma coisa, mas ainda há uma barreira muito grande, né... a questão da resistência mesmo. Eles tacham os alunos – que não aprende, - que não sabe-, eles duvidam da atuação do intérprete: acham que o intérprete dá cola, acham que o intérprete é isso, que a gente passa a mão na cabeça, mas é porque eles realmente não compreendem. Não entendem a questão da linguística, da, da, da... da estrutura da língua de sinais, que é diferente, que não é igual ao Português... eles não têm essa compreensão. Então minha necessidade maior aqui é conscientizar esses professores, trazer surdos que já estão aí no mestrado, no doutorado, para que eles possam trazer esse relato de vida. Acho que assim a gente vai ter um caminho... vamos conseguir avançar um pouco.

*Pesquisadora:* então você diria que apesar de termos uma legislação que reconhece a Libras, que torna obrigatória o ensino da Libras nos cursos de licenciatura e de fonoaudiologia, ainda assim o surdo sobre a exclusão social?

*Professora:* sim... claro! Pela barreira da língua, porque se eu não tenho uma comunicação acessível, se ele não tem o conhecimento daquilo que está se passando, ele vai ser excluído cada vez mais.

*Pesquisadora:* E com relação à ludicidade. Você acha que aspectos lúdicos são importantes para o surdo?

*Professora:* É o essencial. Sem a questão da ludicidade, como eu falei pra você sobre a Pedagogia Visual... é isso: trazer recursos, jogos, brincadeiras... quanto mais visual, né? Não só mostrar imagem, mas dizer para o quê que serve. Então, assim... é importante associar esses conhecimentos que ele vive cotidianamente, no dia a dia dele e trazer pra dentro da escola, através do quê? Através da ludicidade, né? Aí a gente trabalha os jogos, as brincadeiras e fica mais fácil a compreensão do aluno.

*Pesquisadora:* A gente já está terminando, mas há ainda uma questão que eu gostaria de fazer. Como é que você vê a questão da inclusão dos surdos, especificamente no contexto desta escola?

---

<sup>27</sup> Nesta entrevista, as informações que surgem entre colchetes – [ ] –, foram introduzidas no texto pela pesquisadora. São pequenos complementos para tornar a informação mais clara.

*Professora:* Bem, aqui na escola a gente ainda tem muito... muito a melhorar, mas muito mesmo. Mas que... que eu agradeço muito porque foi a primeira escola que eu trabalhei, que eu comecei na Secretaria de Educação e eu tive uma aceitação muito grande, porque eu vejo relatos de colegas falando: ‘ ah, porque minha direção não deixa; ahh, porque minha direção não vê isso como essencial; ahh, porque minha direção vê isso como algo dispendioso, caro que não pode...’ Aí a questão da inclusão do surdo, ou de qualquer pessoa com deficiência, fica sempre em segundo plano e aqui eu não tive isso. Essa escola abraçou mesmo, então aqui é uma escola polo, mas ainda vejo umas barreiras burocráticas, essa questão mesmo da formação, de buscar recursos... de trabalhar com os professores, de... de fazer esse trabalho de sensibilização com os professores... é isso que eu acho que a gente precisa melhorar né? Mas sobre os surdos, eu começo a perceber que os surdos começam a ter um empoderamento, começou a ser visto aqui na escola. Então por exemplo, tinha um aluno antes de eu entrar aqui, em 2015, ele foi aluno da escola, então todo mundo conhece...” ah mas o mudinho era terrível, ahh o mudinho, ele brigava muito” e ninguém entendia ele, porque apesar dele ter intérprete, não tinha professor de Libras na época. E ele acabou saindo da escola, por conta dessa falta de comunicação, ninguém da escola compreendia ele, não tinha um trabalho social. E ano passado, quando eu vim pra escola, eu fiquei sabendo muito desse aluno, né... conhecido como mudinho, mudinho, mudinho. E quando foi este ano [2017] ele retornou a escola, ele foi matriculado, o pai dele matriculou ele no início do ano. Aí o secretário [chefe de secretaria da escola] me falou: ‘ ah, o mudinho voltou pra escola’. Aí eu... quem é esse mudinho? Aí contaram a história. Aí eu... ai gente... eu preciso conversar com esse pai, com essa mãe, aí eu liguei para esse pai e conheci esse aluno. Aí eu comecei a fazer um trabalho diferenciado, valorizando ele, ensinando a língua de sinais. Então ele tinha vergonha de sinalizar pros colegas. A gente começou projetos, brincadeiras e jogos no pátio da escola, onde as pessoas viram ele, também apresentações de danças, de projetos, aonde eles participavam e aí as pessoas começaram a ver, os próprios diretores, os próprios professores, começaram a ver, a falar: ‘nossa, mas o mudinho mudou. E aí eu corrigia: não é mudinho, ele é surdo e o nome dele é esse ... então a gente começa a fazer esse trabalho aqui de conscientização e hoje esse aluno já tem uma outra visão, os professores já começam a ver, não... não olhar só a questão dos problemas, né, do aluno e hoje já começam a olhar ele pelas potencialidades dele. Por exemplo, ele é um super atleta, ele é um aluno que joga futebol, tanto é que essa semana ele foi convocado para participar de uma seletiva do Real Madrid [time espanhol de futebol] aqui em Brasília e a família tá super feliz e ele vai ficar cinco dias, lá, com os olheiros do Real Madrid e se ele passar, ele vai ser convidado. Então assim... começou um olhar para as potencialidades desses alunos, então eu acho que melhorou bastante. Mas o que falta mesmo é essa questão da formação dos professores, a questão da adaptação curricular, que a gente para muito na burocracia e esquece um pouco da prática, da importância social que tem a formação desse aluno... eu não tenho que formar ele apenas pra saber tabela periódica, pra... e... tudo mais... eu tenho que ensinar a ele como ele vai aprender essa tabela periódica aqui pra aplicar lá fora... é a questão social... como é que ele vai levar isso pra vida dele? Quanto a essas coisas que a gente precisa trabalhar mais.

*Pesquisadora:* Professora, muito obrigada... na verdade eu fiquei aqui admirada com tantos conhecimentos e estou muito feliz por essa notícia que você me deu agora, em primeira mão, que o nosso estudante foi convidado para a seletiva do Real Madrid. Eu tive oportunidade de vê-lo jogar nos Jogos Escolares e realmente ele joga muito bem? E a gente observa que o fato dele estar jogando, consegue agregar muitos colegas que querem estar por perto. Então muito obrigada por sua contribuição.

## APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA FINAL

*Pesquisadora:* Muito bem, professora Alyne. Gostaria de te fazer algumas perguntas sobre as ações que desenvolvemos em parceria aqui na escola. Primeiramente gostaria de agradecer a você, a equipe gestora, aos profissionais das outras Salas de Recurso dessa instituição, pela disponibilidade e acolhida. Muito obrigada! Bem, nossa primeira pergunta é: O que você achou das ações pedagógicas lúdicas que vivenciamos juntas?

*Professora:* Olha, eu achei muito importante essas ações lúdicas, né? Porque trouxe é... várias oportunidades para os alunos surdos, né... eles tiveram uma interação maior. A escola pôde dar uma visibilidade também maior para os surdos. Então, assim... é muito interessante, quando a gente trabalha dessa forma, com essa questão dos trabalhos lúdicos né... fazendo essa interação também, proporciona demais a interação entre o aluno surdo e o aluno ouvinte e também facilita a aprendizagem, né? Então eu achei ótimo esses trabalhos que tivemos aí e que cada vez mais possamos ter outros também, né... que outros professores também possam, é, é... buscar esses exemplos, né... e trabalhar em sala com os alunos surdos e também os ouvintes para que a gente alcance um aprendizado maior.

*Pesquisadora:* Você acha que conseguimos favorecer, com as atividades lúdicas, a inclusão dos alunos surdos?

*Professora:* Com certeza, né? Com a execução dessas atividades, eu tenho a plena certeza que conseguimos melhorar a inclusão dos alunos surdos, até mesmo o receio que eles tinham em relação à comunicação com os ouvintes, né... após essas atividades, essas apresentações dos jogos, eles com certeza perderam esse receio, né. Agora tem uma maior facilidade em entrar em contato com o ouvinte, não depende mais tanto assim do intérprete, então ele mesmo já... né... a socialização deles melhorou muito sim com certeza. Então ajudou muito nessa questão da socialização, da comunicação entre eles, então melhorou muito.

*Pesquisadora:* Você considera que os jogos e brincadeiras que foram promovidas para que os estudantes surdos e ouvintes participassem juntos desenvolveu atitudes positivas para os participantes? Quais?

*Professora:* Sim, acredito que os surdos mesmo, é... com essas tarefas né, proporcionou para eles a autoconfiança, né, perderam mais a vergonha, assim, no sentido de, de...falar a Língua de Sinais em público. Então eles vendo que eles são os protagonistas, né, no caso, são o centro do foco, aí eles perderam um pouco essa vergonha. Antigamente eles tinham vergonha de comunicar com as pessoas. Então quando eles perceberam que são eles que estão ensinando, são eles quem estão participando, assim, muda um pouco o padrão, né? Inverte os papéis. Então assim, melhorou muito a autoconfiança deles, a interação deles com os ouvintes, a questão também dos ouvintes em dar mais atenção ao surdo, de aprender a língua dele. Então eles tiveram mais atenção, eles participaram mais né, eles observaram mais. Então eu gostei muito dessa interação que foi proporcionada entre eles.

*Pesquisadora:* Você percebeu mudanças na forma que os estudantes ouvintes interagem com os surdos após nossa proposta de inclusão social baseada na ludicidade? E entre os surdos com seus pares, houve mudanças? Se sim, poderia relatar?

*Professora:* Sim, eu percebi essa questão mesmo do chegar, do comunicar diretamente com eles, de não ir logo atrás de um intérprete e sim eles mesmo tentando conversar entre si. Então eu achei que quebrou um pouco o gelo, que eles conseguiram se comunicar assim... mesmo que simples, né, de maneira simples, mas eles conseguiram sim comunicar e com os jogos também, né, eles tiveram um interesse maior, tanto o surdo quanto o ouvinte. E o surdo explicando... então assim...trouxe uma atenção maior do ouvinte para a questão do surdo, né?

*Pesquisadora:* Você pensa que ações pedagógicas de caráter lúdico deveriam fazer parte do cotidiano das escolas que trabalham na perspectiva inclusiva? Justifique

*Professora:* Ah sim, para mim, o trabalho com ludicidade é fundamental e todo professor deveria ter essa oportunidade né, de saber trabalhar com os recursos lúdicos, trazer isso em situações do cotidiano para a sala de aula. De maneira criativa e isso traz o encantamento para o aluno e um interesse maior pela disciplina, pelo conteúdo. Então, isso é essencial hoje para a educação, e acredito que é um caminho sim para favorecer a inclusão, para melhorar a questão da inclusão. Então, às vezes o professor fica muito refém, né dentro de não saber como fazer. Então, trabalhar com as pessoas com deficiência e principalmente surdos, é justamente isso, de trazer essas ferramentas, utilizar esses recursos visuais, lúdicos, pedagógicos, para que ele se interesse, para que ele aprenda com maior facilidade, né? Então isso vai proporcionar um, um, um ganho de conhecimento, um ganho cognitivo ímpar, em relação à educação inclusiva do surdo.

*Pesquisadora:* Você acredita, pelas experiências vividas durante nossos encontros e por sua experiência profissional que a ludicidade é uma estratégia que facilita o protagonismo dos alunos surdos?

*Professora:* Sim, com certeza. Todas essas atividades desenvolvidas com o surdo assim... com o empoderamento do surdo, proporcionou uma interação entre, entre os alunos, os ouvintes, entre professores, até mesmo uma outra visão em relação ao conhecimento do aluno surdo, né... então assim, a partir do momento que ele passa o conhecimento, ele é visto como um detentor de um saber que antes, pela falta de comunicação não era considerado né... então às vezes o professor fala assim: Nossa! Mas ele sabe? Então se ele está demonstrando o conhecimento dele em forma de jogo, o professor pode extrair o conhecimento do aluno, vai ver a questão do empoderamento dele, da aquisição do conhecimento, do domínio... então essas ferramentas vão auxiliar nisso: justamente para dar posição, conhecimento sobre o saber, o conhecimento do surdo. Então, utilizar esses recursos lúdicos, essas atividades, esses jogos, com toda essa interação, facilitam muito. O surdo pode se expressar da maneira dele é...é todo o conhecimento adquirido da forma em que ele vê, como ele entende determinado conteúdo, o surdo vai expressar. E quando a gente utiliza o jogo, né, quando a gente dá esse poder a ele, dele trabalhar as regras, isso é muito bom porque vai colocando o surdo cada vez mais em uma posição que antes ele não tinha, né? Então essa questão é muito importante mesmo. É o que a gente fala hoje como surdocentralidade, que é o surdo entender quem ele é, e qual o papel dele dentro da sociedade, dentro da educação é a valorização do ponto de vista dele, do potencial dele, pensar no ponto em que ele pode chegar, o que ele pode aprender, de que maneira ele pode aprender, então tudo isso é ele quem vai ditar. E a ludicidade pode sim, ajudar o surdo a chegar nesse ponto.

## APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EXTRA

*Pesquisadora:* Bom dia, professora Viviany Lucas. Gostaria de te fazer algumas perguntas sobre seu trabalho à frente da Sala de Recursos D.A. Essa entrevista será gravada e será usada na minha dissertação. Você autoriza?

*Professora:* Ah sim... será um prazer contribuir.

*Pesquisadora:* Então... para começar, eu gostaria de saber qual sua formação acadêmica? Há quanto tempo atua no Magistério? E na Secretaria de Educação? E a quanto tempo você trabalha na área de D.A.? E na Sala de Recursos você está a quanto tempo? Por que escolheu trabalhar com estudantes surdos?

*Professora:* Sou formada em letras (licenciatura curta) e pedagogia. Tenho Pós-graduação em Libras. Hummm... entrei na SEEDF em 1993. Em 1994, retornando de uma licença maternidade, fui substituir uma professora que havia se aposentado na área do Ensino Especial e sem preparo nenhum me vi em uma turma de surdos. Era uma Classe especial, tinha 6 alunos. Foi meu primeiro contato com a língua de sinais. À partir daquele momento, nunca mais deixei a educação de surdos.

*Pesquisadora:* Ah sim... agora eu gostaria que você falasse um pouco do seu trabalho à frente da Sala de Recursos: Quais as especificidades do seu trabalho? Os professores regentes compreendem bem as suas atribuições? Você consegue estabelecer uma relação próxima com os professores dos estudantes surdos, bem como os intérpretes de Libras? Fale um pouco dos alunos que são atendidos por você.

*Professora:* A Sala de Recursos é um espaço pedagógico destinado ao atendimento de alunos surdos. Tenho como atribuições complementar os estudos referentes aos conhecimentos adquiridos em sala de aula comum inclusiva. É... também promovo o aprendizado e o estudo da Libras. Assim, eu trabalho na perspectiva bilíngue, onde a língua de sinais é a língua de instrução e a língua portuguesa na modalidade escrita. Agora... as relações entre professor regente/ intérprete/ professor de Sala de Recursos, nem sempre são as mil maravilhas. Nossa... eu já vivenciei várias situações que vão desde intrigas entre os colegas à falta de trabalho coletivo. Sabe, muitas vezes, nas maiorias das escolas, os professores regentes desconhecem as atribuições do professor da Sala de Recursos e acaba não cooperando com trabalho coletivo. E... tem os intérpretes também, né... os intérpretes, acabam não interagindo muito com o professor da Sala de Recursos. Ó... a escola que estou atualmente, no início, foi complicado. Você conhece lá, né? Por ser uma Escola Classe pequena e funcionários antigos, ihhhh... a chegada de outro professor é motivo de desconfianças. Você acredita que somente do final do ano de 2016 e início de 2017 é que realmente me senti acolhida na escola e respeitada pelo grupo? A relação próxima que tenho hoje com as colegas de trabalho, principalmente com as professoras regentes que tem alunos surdos, é uma raridade. Primeiro, porque é... eu acho, né, professor de Sala de Recursos é tido como picareta. Infelizmente, muitos colegas, hummm... por desconhecer as atribuições e objetivos do atendimento da Sala de Recursos, enxerga o colega como um profissional que não quer trabalhar...ah... isso é triste. Sabe, o pior é que esse descaso também vem da direção da escola. Tenho é..., oito alunos frequentes e mais sete alunos que não frequentam a Sala de Recursos. Desses oito alunos, apenas três são surdos profundos, os demais são deficientes auditivos que variam entre D.A. leve a moderado. Ah... esses D.A. são todos oralizados.

*Pesquisadora:* Muito bem, professora Viviany. Agora, nos diga quais os maiores desafios na educação de surdos, em sua opinião.

*Professora:* Ah sim.. então.. nesses mais de 20 anos de educação de surdos, reconheço que tivemos grandes avanços, porém tenho consciência dos inúmeros desafios na educação de surdos, no que diz respeito à falta de preparo dos professores com relação a Libras, falhas na interação entre os profissionais da... é... bem, entre professor, alunos e intérprete, entende? Tem também o descaso do poder público que vende uma imagem ilusória de inclusão, como se esta estivesse dissociada da qualidade da educação que se pretende oferecer... é... acho que é isso.

*Pesquisadora:* Diga como você vê a questão da inclusão do estudante surdo na escola, na comunidade, na sociedade.

*Professora:* Então, como disse... o processo de inclusão é um dos maiores desafios, por conta da própria língua, que é a maior barreira para socialização e o convívio em sociedade.

*Pesquisadora:* Professora, você emprega estratégias lúdicas no trabalho que você desenvolve na Sala de Recursos? Quais? Com que frequência? Por quê?

*Professora:* É... bem, com o trabalho diferenciado da Sala de Recursos, tenho a liberdade de empregar várias estratégias lúdicas como, humm... jogos de reflexão, de memória, e jogos que estimulem o raciocínio. Aí, eu recorro com frequência ao uso dessas estratégias. Entretanto, tais atividades lúdicas no contexto educativo do escolar da Sala de Recursos não representam, né.. somente uma alternativa de proposição aos problemas, mas, também, é... uma perspectiva de ensino aprendizagem que envolve a ideia de aprender brincando, do despertar de interesses e, ainda, contribui, né, para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e... e social dos alunos de um modo significativo.

*Pesquisadora:* Levando em conta toda a sua experiência profissional, você diria que as escolas, em geral, promovem estratégias lúdicas que levem em conta as especificidades dos estudantes surdos de forma a promover a inclusão?

*Professora:* Ihhh... estratégias lúdicas definitivamente não são prioridades no ensino regular e muito menos ainda tem o objetivo de promover a inclusão. Nesses anos todos dentro da escola, observo que estratégias lúdicas só fazem parte do planejamento, como se fosse um clichê que tenha por obrigação constar no papel. Na prática mesmo... Percebo, que os professores estão mais preocupados com conteúdo do que com a ludicidade, né... Raramente, se vê professores promover a inclusão de forma Lúdica.

*Pesquisadora:* A ludicidade pode ser uma estratégia que promova a inserção social do surdo. Você concorda com essa frase? Você pode falar um pouco sobre isso?

*Professora:* Ahhh.... isso sim. Acredito que através do lúdico é possível sim promover a inserção e inclusão do surdo no meio social e na escola. A maior barreira para incluir um surdo é a língua, a comunicação ou a falta dela é o principal motivo da falta de inclusão e interação, né? Então... é... eu acho que usando de estratégias lúdicas, por meio de jogos, brincadeiras é possível sim quebrar essa barreira da comunicação. O ato de brincar promove essa interação.

*Pesquisadora:* Sabemos que para a mudança da prática pedagógica exige a prática reflexiva, como diz Paulo Freire (2015). Essa prática crítica e reflexiva se torna muito difícil no espaço

institucional excessivamente burocrático e excessivamente controlado, com gestores autoritários. A Sala de Recursos, deveria ser um ambiente de interlocução com os demais setores dentro da Escola, desempenhando um importante papel na construção do trabalho colaborativo. Você acha que as Salas de Recurso têm conseguido desempenhar esse papel? Diga também, por que você responde assim.

*Professora:* Desempenhar seu papel? Vixi ... nunca, nunquinha. As Salas de Recursos têm uma finalidade importantíssima dentro da escola, pena que não é valorizada. Na maioria das vezes, as Salas de Recursos são depósitos ou banheiros desativados. Nunca o espaço físico destinado à Salas de Recursos são previstos nas estratégias ou no planejamento anual. Também... é... na maioria das vezes as salas de recursos existem apenas por ter alunos com deficiência na escola. Muitas vezes as equipes gestoras não conhecem, de fato, os objetivos e as atribuições da Salas de Recursos. E tem outra... uma coisa mais.. é... mais chata ainda: como o professor de Sala de Recursos trabalha em regime de 20/20h semanais, as direções acreditam que os mesmos não trabalham, que são profissionais que não têm responsabilidades com os atendimentos. Não é fácil trabalhar em Sala de Recursos, não, viu?

*Pesquisadora:* Para terminar, diga como seria a Sala de Recursos dos seus sonhos

*Professora:* Ahhh... meu sonho? Um espaço realmente planejado e previsto desde a estrutura física até estrutura pedagógica. Com recursos tecnológicos que facilitam as aprendizagens significativas. Vamos sonhar, né? (risos).

*Pesquisadora:* Muito bem, professora Viviany. Eu agradeço sua disponibilidade. Sua experiência compartilhada enriqueceu muito essa pesquisa.

*Professora:* É sempre um prazer poder contribuir, né... principalmente se for para que as pessoas conheçam a realidade dos surdos, pra ver se alguma coisa muda, né?

## APÊNDICE J – ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA REALIZADA COM OS ESTUDANTES OUVINTES SOBRE SUAS CONCEPÇÕES SOBRE OS SURDOS E O PROCESSO DE INCLUSÃO

A técnica de conversa utilizada aqui é a do grupo de discussão. Esse roteiro é apenas um parâmetro utilizado pela pesquisadora para nortear as discussões em torno das questões que não podem ser deixadas de lado, no entanto outras podem surgir durante a conversa, pois este não é um roteiro fechado.

- Você costuma brincar com os colegas surdos da sua classe e ou escola? Por quê?
- Você sabe Libras? Você acha importante saber?
- Você acha que os surdos são deficientes ou apenas diferentes?
- Como foi jogar com os surdos?
- Brincar com surdo é diferente? Explique

## ANEXOS

## ANEXO A – Seminário Distrital de Educação Matemática Bilíngue



**Seminário Distrital de Educação Matemática Bilíngue - SEEDF**

Inscrições: [www.eape.se.df.gov.br](http://www.eape.se.df.gov.br)

02/10/2017 à 06/10/2017  
Local: IFB Campus: Gama  
Certificação: 40 horas



**REALIZAÇÃO**

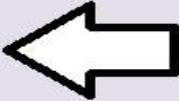
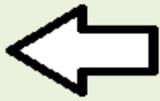


SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL  
DIEE - DIRETORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL  
CRE/ UNIEB - COORDENAÇÃO INTERMEDIÁRIA DE EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA - GAMA  
EC12 / CEF 06 - ESCOLAS POLOS DE ESTUDANTES SURDOS /DA

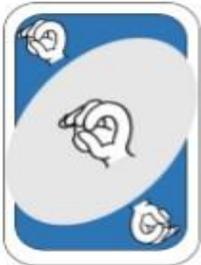
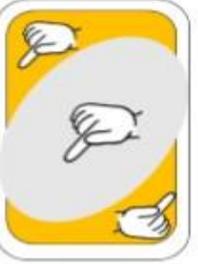
**PARCERIAS**



## ANEXO B – Programação Parcial do Seminário Distrital de Educação Matemática Bilíngue

<b>04 de Outubro de 2017</b>		
8h às 12h	<b>Palestra: Uma Análise Linguística dos Enunciados Matemáticos para estudantes surdos.</b> Palestrante: Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> . Sandra Patrícia – SEEDF	Auditório IFB Campus Gama
12h às 14h	Apresentação teatral: <b>Privação da Língua</b> – Adaptação do vídeo pelos estudantes surdos CEF08 do Gama	Hall Auditório IFB Campus Gama
	Almoço	
14h às 17h	<p style="text-align: center;"><b>Oficinas</b></p> <p><b>Oficina 01:</b> O português como segunda língua em enunciados matemáticos para estudantes surdos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Margot Latt Marinho</p> <p><b>Oficina 02:</b> A construção de vídeos no processo de ensino e aprendizado de estudantes surdos. Prof.<sup>a</sup> Esp. Ivone Martins – SEEDF.</p> <p><b>Oficina 03:</b> O professor interprete educacional no contexto da aula de matemática. Prof.<sup>a</sup> Esp. Elizangela de Aguiar – SEEDF.</p> <p><b>Oficina 04:</b> Uno em Libras: A construção e percepção do jogo no AEE de Libras nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Prof.<sup>a</sup> Msc. Alyne Pacífico e estudantes surdos e CED 02 R.F1 – SEEDF.</p>	Salas: A003 à A006 IFB Campus Gama
		
<b>05 de Outubro de 2017</b>		
8h às 12h	<b>Palestra: Sinal-termo, língua de sinais e glossário bilíngue: suas implicações no processo de ensino e aprendizado de estudantes surdos.</b> Palestrante: Prof. Msc. Messias Costa – UnB	Auditório IFB Campus Gama
12h às 14h	Exposição de materiais do AEE das Escolas Polos de Estudantes surdos do Gama	Hall Auditório IFB Campus Gama
	Almoço	
14h às 17h	<p style="text-align: center;"><b>Oficinas</b></p> <p><b>Oficina 01:</b> O português como segunda língua em enunciados matemáticos para estudantes surdos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Margot Latt Marinho</p> <p><b>Oficina 02:</b> A construção de vídeos no processo de ensino e aprendizado de estudantes surdos. Prof.<sup>a</sup> Esp. Ivone Martins – SEEDF.</p> <p><b>Oficina 03:</b> O professor interprete educacional no contexto da aula de matemática. Prof.<sup>a</sup> Esp. Elizangela de Aguiar – SEEDF.</p> <p><b>Oficina 04:</b> Uno em Libras: A construção e percepção do jogo no AEE de Libras nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Prof.<sup>a</sup> Msc. Alyne Pacífico e estudantes surdos e CED 02 R.F1 – SEEDF.</p>	Salas: A003 à A006 IFB Campus Gama
		

## ANEXO C – Jogo UNO® em Libras – Tradução das Cartas

			
ZERO	UM	DOIS	TRÊS
			
SEIS	SETE	OITO	NOVE
			
PEGAR MAIS 2 CARTAS	PEGAR MAIS 4 CARTAS	TROCAR DE COR E PEGAR MAIS 2 CARTAS	TROCAR DE COR E PEGAR MAIS 4 CARTAS
			
QUATRO	CINCO	PULAR A VEZ	INVERTER