

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC SP

MIRIAM MARIA DE LIMA DIVINO
(miriam_lima75@yahoo.com.br)

**AUTOFORMAÇÃO DOCENTE PREPARATÓRIA PARA O ENSINO DA
LÍNGUA INGLESA A ALUNOS COM SURDEZ**

**ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICAS REFLEXIVAS E ENSINO-
APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA**

SÃO PAULO
2018

MIRIAM MARIA DE LIMA DIVINO

**AUTOFORMAÇÃO DOCENTE PREPARATÓRIA PARA O ENSINO DA
LÍNGUA INGLESA A ALUNOS COM SURDEZ**

Monografia apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Especialista em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, sob a orientação da Professora Doutora Ana Maria Affonso Cunha.

**SÃO PAULO
2018**

Ficha catalográfica

DIVINO, Miriam Maria de Lima. Autoformação docente preparatória para o ensino da Língua inglesa a aluno com surdez: São Paulo, 2018. 124 p.

Monografia (Especialização) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)

Área de concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Orientador (a): Professora Doutora Ana Maria Affonso Cunha

Formação de Professores – Ensino-aprendizagem

Palavras chave: 1. Autoformação 2. Formação continuada 3. Inglês 4. Surdez

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e/ou científicos, a reprodução total ou parcial desta monografia, por processos fotocopiadores ou eletrônicos desde que citada a fonte.

Assinatura: _____ **Local e data:** _____

***Dedico este trabalho aos meus
filhos, Kauê e Mariana, para que a educação
e os estudos sejam sua maior herança.***

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, por seu amor, bondade e infinita misericórdia.

À Maria Santíssima, que intercede por mim junto a Deus Pai.

À Associação Cultura Inglesa e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, por viabilizarem cursos que em muito enriquecem a profissão docente.

À minha mãe, Maria José, por ser a mulher mais importante da minha vida.

Ao meu marido, Eduardo, pelo apoio, paciência e companheirismo em todas as etapas de execução deste trabalho.

Aos meus filhos, Kauê e Mariana, por serem meus alicerces e fontes de inspiração para meu desejo de sempre caminhar pra frente.

À minha professora orientadora, Doutora Ana Maria Affonso Cunha, que me ensinou com palavras e exemplos, valiosos preceitos não somente para este trabalho, mas para a vida.

Ao excelente grupo de professores do Curso de Práticas Reflexivas, por compartilharem importantes conhecimentos que contribuíram para a evolução deste trabalho e, também, para minha carreira profissional.

Ao grupo de colegas do curso de Práticas Reflexivas, por dividirem experiências, e com elas comprovarem que os estudos, a dedicação, a criatividade e a ética, são elementos fundamentais para enfrentar as adversidades e superar as barreiras da sala de aula.

Aos queridos e peculiares amigos, Debora, Márcio e Maria Zilda, por dividirem almoços, cafés, alegrias, segredos, conquistas e serem um pilar de sustentação uns com os outros, em todos os momentos do curso.

Às amigas Renata e Erika, pela prontidão, paciência e bom humor, que foram muito importantes para a finalização deste trabalho.

Aos professores que participaram desta pesquisa, contribuindo com o sucesso dos resultados.

Em especial, à minha querida amiga Fabiana da Silva Cesquim, porque seus ensinamentos em determinada época da minha vida, foram e continuam sendo úteis e importantes até hoje, mas também, e principalmente, por transcender positividade, com sua garra e amor pela vida, quando em cada imagem de seu sorriso sincero, ainda que em delicado momento, ajudou a fortalecer o desejo da conquista deste trabalho, provando que há vitória depois da luta.

RESUMO

O presente trabalho objetiva instigar no professor a busca pela autoformação, como meio de formação continuada, para situações do cotidiano em sala de aula, as quais não possuam respaldo teórico imediato. Foi utilizado como exemplo, de forma hipotética, o ensino de inglês para o aluno surdo. Os preceitos teóricos para sua realização advêm da literatura específica sobre o surdo, da legislação pertinente, além das visões de Freire (2002) e Liberali (2008) para a formação do professor. A concretização se deu, tomando por base, as respostas obtidas por meio de um questionário entregue para 22 professores de inglês, sobre autoformação docente e o ensino de inglês ao aluno surdo.

Palavras-chave: Autoformação; Formação Continuada; Inglês; Surdez.

ABSTRACT

The present work aims to direct the teacher to searching for self - formation, as a means of continued formation, in situations arising from the daily life in the classroom, which does not have immediate theoretical support. As an example, hypothetically, the teaching of English for the deaf student was used. The theoretical precepts for its realization come from the specific literature about the deaf, pertinent legislation, besides, the visions from Freire (2002) and Liberali (2008) for the teacher's formation. The answers were obtained by the means of a questionnaire given to 22 English's teachers about self-formation and teaching English to deaf students.

Keywords: Self-formation, Continuing education, English, Deafness.

DECLARAÇÃO

DECLARO para os devidos fins, que este trabalho é de minha autoria e que não contém plágio, sob nenhum aspecto. As referências utilizadas foram devidamente citadas e os créditos de autoria foram mencionados, de acordo com as normas de publicação vigentes.

Declaro, ainda, que estou ciente de que, se alguma alegação de plágio for feita e comprovada, deverei responder por ela nos termos da lei.

São Paulo, 15 de fevereiro de
2018.



Miriam Maria de Lima Divino
CPF 192.234.218-10

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL	<i>American Sign Language</i> – Língua Americana de Sinais
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BSL	<i>British Sign Language</i> – Língua Britânica de Sinais
CEL	Centro de Estudo de Línguas
CODA	<i>Children of Deaf Adults</i> – Filhos de pais surdos
DI	Deficiência Intelectual
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores
EFL	<i>English as a Foreign Language</i> – Inglês como Língua Estrangeira
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Financiamento Estudantil
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais

L1 Primeira Língua ou Língua Materna

L2 Segunda Língua

L3 Terceira Língua

MEC Ministério da Educação e Cultura

MOODLE *Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment* – ambiente de aprendizagem dinâmico orientado a objetos modulares

PEA Projetos Especiais de Ação

PCN EM Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PCN LE Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira

PROUNI Programa Universidade Para Todos

SANEE Sala de Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais

SAP Sala de Apoio Pedagógico

SEE Secretaria Estadual de Educação

SISU Sistema de Seleção Unificada

TIC Tecnologia da Informação e Comunicação

OCEM Orientações Curriculares para o Ensino Médio

OT Orientação Técnica

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	<i>SIGNWRITING</i> : Escrita de sinais.....	30
-----------------	---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Faixa etária dos participantes.....	48
Gráfico 2	Contato inicial com a pesquisadora.....	50
Gráfico 3	Formação Continuada.....	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Formação dos participantes.....	49
Quadro 2	Aperfeiçoamento profissional dos participantes.....	51
Quadro 3	Tempo de experiência dos participantes.....	52
Quadro 4	Contexto de trabalho dos participantes.....	53

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
1.1 FORMAÇÃO CRÍTICA DE EDUCADORES	21
1.2 AUTOFORMAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	23
1.3 ENSINO DA LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	25
2. REFERÊNCIAS DE LEGISLAÇÃO SOBRE A PESSOA COM SURDEZ	28
2.1 O SURDO E O ENSINO DE INGLÊS	31
2.1.1 Reflexões docentes diante de um aluno surdo	35
2.1.2 Exame Nacional do Ensino Médio e o tema da surdez	36
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	39
3.1 ESCOLHA DA METODOLOGIA	39
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA	40
3.2.1 Perfil da professora pesquisadora	41
3.2.2 Apresentação dos participantes	43
3.3 INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS	44
3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS	45
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	47
4.1 PERFIL DOS PROFESSORES COLABORADORES	47
4.2 A BUSCA PELA AUTOFORMAÇÃO E/OU FORMAÇÃO CONTINUADA	54
4.3 EXPERIÊNCIAS E/OU EXPECTATIVAS COM ALUNO SURDO	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	85
ANEXOS	89
Anexo A Questionário aplicado aos colaboradores	90
Anexo B Redação “sob o olhar das raízes”	92
Anexo C Decreto 5.626/05	93
Anexo D Lei 10.436/02	99
Anexo E Lei 13.055/12	100
Anexo F Lei 13.146/15	101

INTRODUÇÃO

Ao referir o ensino da língua inglesa na escola pública, é possível suscitar questões diversas acerca da prática pedagógica docente, que alcancem como respostas elementos importantes para conduzir a ações que objetivem a melhoria constante na qualidade do ensino e da aprendizagem. As respostas obtidas por meio desses questionamentos podem funcionar como instrumentos capazes de instigar debates, construir argumentos e contra-argumentos, apontar direções ou propiciar conclusões que orientem o professor a caminhos para o alcance dessa melhoria contínua.

As indagações poderiam estar relacionadas com métodos e abordagens no ensino de inglês, proficiência do professor, formas de avaliação, recursos didáticos, contextualização dos conteúdos, entre tantos outros termos. Contudo, é a análise dos resultados a essas questões e sua consequente transformação em ação que sustenta a proposta deste trabalho, ou seja, o objetivo geral é que o professor seja capaz de refletir frente a desafios encontrados no cotidiano, transformar tais adversidades em questões norteadoras e, com o produto das respostas, buscar a autoformação como um meio de formação continuada.

Tendo sido um desafio por mim encontrado o propulsor deste projeto, será ele utilizado como guia para a pesquisa aqui descrita, ou seja, a referência a ser analisada, que também é a motivação para sua realização, parte da experiência pessoal de que a teoria adquirida ao longo da formação inicial parecia não me capacitar plenamente diante do ensino de inglês a alunos com determinadas necessidades educacionais especiais. Por vezes afligia-me estar diante desse quadro, que para mim era uma situação nova na sala de aula, porque exigia um conhecimento acadêmico que me era exíguo para a questão específica.

É válido ressaltar que a família do aluno, direção da escola e/ou coordenação pedagógica, são importantes fontes de suporte para amparar o professor ao lidar com inúmeras questões no cotidiano, que sejam resultantes de indisciplina, necessidades educacionais especiais, questões psicossociais, entre outras, mas pode ocorrer de não

possuírem esse respaldo de imediato, o que tornaria a busca docente por autoconhecimento bastante sensata.

A solução que busquei, intuitivamente, foi a de troca de informações com colegas professores, por meio de conversas informais ou durante reuniões para saber como superavam essas questões, já que na minha formação inicial (ocorrida entre os anos de 2004 a 2006), não tive matérias específicas da área da inclusão, o que acarretou o que chamo aqui de um certo “despreparo filosófico” nesta área, em específico. Concluí que durante a graduação conquistei uma espécie de isolamento de formação técnica especializada, quando muito aprendi sobre especificidades das línguas inglesa e portuguesa e suas respectivas literaturas, mas pouco sobre lidar de maneira pragmática com seres humanos abstratos, e percebendo as adversidades rotineiras relacionadas não com o ensinar a língua, mas como ensinar a língua para determinadas pessoas, seja por questões cognitivas, sociais, emocionais ou de outras ordens, pude com o outro (colega), em uma relação dialógica, ampliar meu campo de visão sobre as possibilidades e formas de atividades a serem adotadas, e as reflexões, as respostas obtidas, a troca real de contribuições e até mesmo as críticas apontadas, foram sendo percebidas como parte importante no processo de formação e, sem que pudesse perceber, estava buscando a autoformação como um meio de formação continuada.

Mas a troca de experiências, por si só, seria a forma mais adequada para atualizar-me, profissionalmente falando? Não restam dúvidas de que esta horizontalidade de saberes experienciados são muito importantes, mas é também necessário o cuidado para que essas interlocuções estejam pautadas em análises científicas e em produtos comprovados por meio de pesquisa, para a garantia na qualidade dos resultados. Freire (2002, p.15) a esse respeito, afirma:

A curiosidade ingênua que *desarmada*, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se da forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica.

Por este motivo, para exemplificar o referido estudo, antepus-me na situação hipotética do ensino de inglês na escola pública ao aluno surdo. Por ser uma experiência ainda não vivenciada e sem a devida habilidade pedagógica, lembrando que não tive

disciplinas específicas da área da inclusão na formação inicial, reitera a importância da autoformação como meio de formação continuada, para situações cuja necessidade de uma solução seja sem demora, e que sua conquista ocorra por meio de uma pesquisa séria. Sem a devida capacitação, preocupava-me sobre que tipo de atividade poderia oferecer para o aluno surdo, a qual ele pudesse acompanhar de acordo com seu desenvolvimento, dentro de suas limitações, incluindo-o de fato, sem promover uma inclusão de fachada ao mantê-lo “ocupado” com a adaptação de algum material didático que não fosse significativo para ele “enquanto leciono para o restante da turma”, gerando uma forma de segregação, além da possibilidade de subestimar sua capacidade intelectual, avaliando-o por meio de juízo de valor.

Para este trabalho, portanto, faz-se a conexão entre a análise dos resultados obtidos por meio de questões norteadoras sobre a autoformação como possibilidade de formação continuada, e o ensino de inglês a alunos surdos (feitas a um grupo de 22 professores de língua inglesa, que em sua maioria, exercem suas atividades em escolas públicas do Estado de São Paulo), o estudo da legislação que sustenta a importância da Língua Estrangeira no currículo, além da fundamentação embasada, principalmente, nas teorias de Freire (2002) e Liberali (2008) no que diz respeito à busca pelo conhecimento de maneira crítica e autônoma para, através de diferentes experiências, propor a constante autoavaliação docente, encontrar caminhos possíveis para a busca progressiva da formação e refletir sobre o quanto estará preparado o professor para ensinar inglês em circunstâncias que a formação inicial não antecederia, pois na prática cotidiana da sala de aula é possível defrontar-se com sujeitos plurais, ou seja, multidimensionais em suas individualidades, o que pode gerar situações para as quais o docente nem sempre tem respaldo teórico imediato.

Liberali (2008, p.15) diz que “a formação de educadores não ocorre de forma automática, mas como parte de um complexo processo de autoconsciência, consciência do mundo ao redor e contínua transformação de si e dos demais”, e este trabalho quer mostrar que antes mesmo de qualquer material didático de apoio, atividade diferenciada, sala de recursos ou projetos específicos, faz-se necessário provocar o professor a pensar no seu papel como mediador do conhecimento diante da própria experiência docente nas questões teóricas, na ressignificação da sua prática, na quebra de barreiras atitudinais,

nas relações e visões com o outro, nas suas inquietações políticas, na sua condição ética, na aceitação das diferenças no seu cotidiano, respeitando-as e compreendendo-as, buscando caminhos quando não encontrar uma solução e demonstrando sensibilidade diante do que se exige pesquisa.

Há algumas questões que foram, por mim, sendo levantadas no início do processo da presente pesquisa, quando ainda não possuía informação suficiente a respeito do assunto-foco, mas que ao final terão sido respondidas por meio da busca pelo conhecimento, e que servirão de norte para a investigação. São elas:

- ✓ Devo ensinar ao aluno surdo a língua de sinais inglesa, americana, de outra origem ou a língua inglesa escrita, apenas?
- ✓ Não sendo o professor de língua inglesa, especialista na educação para surdos, até que ponto é responsabilidade dele, o ensino para um aluno surdo?
- ✓ Aprender a Língua de Sinais, para o professor de inglês, configura fator suficiente para que esteja apto a lecionar para o aluno surdo?
- ✓ O professor, não sendo especialista na educação para surdos, deve ater-se somente aos conteúdos pedagógicos específicos de inglês e estimular a leitura labial do aluno surdo?

Ao encontrar elementos teóricos capazes de me fazer compreender as respostas para essas perguntas, teremos os objetivos específicos do trabalho sendo executados, que é a compreensão de que os profissionais estejam cada vez mais capacitados para lidar com dúvidas oriundas das salas de aula, como parte de um importante processo reflexivo, e da percepção de que a autoformação como meio de formação continuada pode não substituir a educação formal, mas a complementa e gera indagações que enriquecem cada vez mais o trabalho do professor como mediador do conhecimento.

Estudos sobre o ensino de inglês para surdos são raros, mas Sousa (2015) em sua tese de doutorado sob o título *Educação plurilíngue para surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua)*, investiga a questão do ensino de inglês para o aluno surdo e as contribuições de um ambiente plurilíngue e comunicativo para o desenvolvimento de estratégias de comunicação na escrita dos surdos em inglês e em português, em que a pesquisadora

ministrou aulas em Língua Brasileira de Sinais (daqui por diante Libras), no ensino comunicativo de línguas, numa abordagem bilíngue de educação de surdos.

Já a literatura referente ao autoconhecimento docente pode ser mais facilmente encontrada. Por exemplo, Aliança (2011) em seu artigo *Pesquisa (auto)biográfica e (auto)formação crítica do professor de língua inglesa* explora a figura do professor como o centro de sua própria formação, ao demonstrar que é possível se utilizar de sua própria biografia como ferramenta para formação docente.

O presente estudo preenche uma lacuna frente aos trabalhos supracitados por concentrar os dois temas “ensino de inglês para surdos” e “autoformação docente” em uma única pesquisa, e trazer uma abordagem do ponto de vista de um professor leigo na educação para surdos, diferente do estudo mencionado que foi coordenado por uma especialista no assunto e proficiente em Libras, ou seja, contribui para que haja o discernimento do professor de que, ainda que não tenhamos as habilidades requeridas para o ensino de inglês ao aluno surdo, como a proficiência em Libras por exemplo, necessitamos de um olhar perspicaz para que possamos agir com profissionalismo e competência, e uma das possibilidades se dá na busca, por meios próprios, para a formação continuada pela experiência pessoal ou por fatores externos, ainda que seja algo que venha a defrontar pela primeira vez na sala de aula sem a teoria condizente em princípio. Conta, também, com a perspectiva conduzida por um viés de antecipação, ou seja, permite analisá-lo previamente ao ocorrido.

Quanto ao trabalho referente à formação autônoma, o estudo analisa por um ponto de vista externo, ou seja, o trabalho de Aliança (2011) menciona a autoformação por meio da própria biografia, e o referido trabalho, sobre autoformação através de pesquisa, em situações vivenciadas na sala de aula para as quais percebe que não possui ainda um preparo técnico específico diante daquele assunto.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro, afirma-se, por meio de teorias formais e consagradas, sobre o valor em se reconhecer como sujeito primordial no processo de ensino-aprendizagem, em conceitos trazidos por Liberali (2008) na formação contínua e no processo reflexivo do professor, Imbérnon (2010) cita que a transformação deve partir do seu meio de trabalho, da sua realidade e contexto, e Freire (2002), no que tange à relevância da constante pesquisa pelo saber.

No Capítulo 2 é abordado sobre legislação, tais como o Decreto 5.626/05 e a Lei Federal 10.436/02, ambas sobre o contexto da pessoa surda, além de apresentar algumas características do aluno surdo, em literatura específica.

O Capítulo 3 situa o leitor quanto à escolha da metodologia, o contexto da pesquisa, o perfil da professora-pesquisadora, apresentação dos professores participantes, o instrumento e os procedimentos para a análise de dados.

O Capítulo 4 traz a análise e a discussão dos dados, perfil dos colaboradores, reflexões sobre a busca pela autoformação docente, além das experiências e/ou expectativas dos professores que responderam ao questionário, sobre o ensino de inglês para o aluno surdo.

Concluindo, trago as Considerações Finais seguidas das Referências e dos Anexos pertinentes a este trabalho.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Partindo do princípio de que cursos de graduação para formação de professores devem conscientizar o futuro docente para se tornarem agentes transformadores críticos e reflexivos, sugere-se que é relevante assumir uma postura de busca pelo conhecimento não adquirido na formação inicial (ou mesmo complementar), pela formação continuada. Ou seja, ao notarem situações controversas em seu cotidiano na sala de aula, que podem surgir por meio de fator social, comportamental, emocional, filosófico, entre outros, um caminho de auxílio é a pesquisa.

Somos seres em constante transformação, evolução e aprendizagem, e essa afirmação endossa o parecer de que o docente, para ministrar o conteúdo de língua inglesa ao aluno surdo como sugere a proposta deste trabalho, deve antes, entender o que este aluno de fato precisa, tentando ser menos tecnicista e buscando todas as formas possíveis de compreensão em relação ao meio em que este aluno se enquadra.

O presente capítulo apresenta ao leitor, as teorias a serem utilizadas para amparar as afirmações acima citadas, embasadas em Liberali (2008) e a formação crítica de educadores, Freire (2002) e sua pedagogia da autonomia, Imbérnon (2010) sobre a formação continuada de professores, o Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005) que define a surdez, além de pesquisas relacionadas ao ensino e às características do surdo.

A fundamentação é finalizada com documentos oficiais sobre legislação pertinentes ao ensino da Língua Inglesa, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1988).

1.1 FORMAÇÃO CRÍTICA DE EDUCADORES

A reflexão sobre a formação crítica de educadores é relevante neste trabalho, para que seja possível perceber quanto o professor se faz sujeito de ação transformadora na sua prática diária, capaz de promover as mudanças significativas necessárias para

lecionar com maior propriedade, e principalmente, gerar resultados positivos na educação.

Liberali (2008, p. 25) menciona que “Dentro de uma visão vygotskiana¹, acredita-se que para entender o indivíduo, é necessário, primeiro, entender as relações sociais nas quais está inserido” o que quer dizer que, de modo geral, independentemente da condição intelectual ou limitações de outras ordens, lidar com jovens em fase de aprendizagem requer transformações pessoais para a aceitação de um universo do qual não fazemos parte, mas devemos de alguma maneira nos apropriar, criando um elo afetivo mais consistente e gerando um ambiente de confiança em que ambos ensinam e aprendem, esquivando-se da relação vertical e iniciando outra, com base no diálogo sobre os direitos e deveres mútuos.

Afirma, Liberali (2008, p. 26):

Torna-se fundamental perceber o processo de (re)construção dos conceitos referentes ao papel do educador, através da forma como discutem e sugerem transformações de sua prática, à luz da teoria formal e de questões emancipatórias sobre os efeitos de suas ações na formação de seus alunos. (...). Entende-se que é abstraindo os conceitos cotidianos (individuais e não conscientes) sobre a própria prática de ensino-aprendizagem através de sua relação com a teoria formal (conceitos científicos, ou seja, abstrações hierarquizantes dadas pela cultura) que haverá a possibilidade da consciência do próprio fazer pedagógico num sentido mais amplo. Entender esses conceitos científicos possibilita a revisão da própria ação, seu questionamento e transformação aplicada, uma vez que parte da realidade concreta do sujeito, abstrai teoricamente através da voz de outros e redimensiona internamente para criar externamente.

O trecho citado evidencia claramente que é importante estar em constante aprendizagem, e que esta deve estar pautada em referências sólidas (...à luz da teoria formal...), para que possamos fazer uma análise sobre nossas ações, gerando a dúvida em reflexão, a reflexão em pesquisa, o produto da pesquisa em ação e a ação em questionamentos sobre o que está sendo positivo em termos de formação do aluno enquanto sujeito autônomo, e o que não está sendo positivo nesse sentido para, ciclicamente, continuarmos envolvidos com o processo de formação continuada, por meio também da autoformação, sem perder o movimento do diálogo. É quando deixamos de

¹ Referente à Vygotsky, filósofo russo que defendeu a teoria de que o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da relação social.

lado a importância de não somente ter o anseio para que os alunos façam provas e atividades nas quais respondam corretamente a todas as questões, muitas vezes anulando-os em suas individualidades e em suas histórias particulares, e passamos a caminhar juntos nessa construção de saberes. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção...” (FREIRE, 2002 p.12).

Em outras palavras, para as afirmações mencionadas sobre o processo de formação continuada, seja qual for o meio encontrado para buscá-la, a mente deve estar aberta ao fato de que não existe fim para o processo de aprendizagem docente.

1.2 AUTOFORMAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Os termos “autoformação” e “formação continuada” que surgem com frequência no corpo desta pesquisa, terão seus conceitos apresentados para que sejam compreendidas semelhanças, diferenças e/ou características próprias.

O embasamento trazido neste capítulo, permite-nos afirmar que o docente não “se forma” junto com o recebimento de seu diploma de graduação, apenas. E sim, também no cotidiano de sua prática de ensino. “Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.” (FREIRE, 2002, p.14). Ou seja, o professor deve ser um curioso:

A curiosidade como inquietação indagadora, como indignação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada, ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que exige alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move. (FREIRE, 2002, p.15)

É importante pois, assumir essa postura de busca pelo conhecimento que ainda não adquiriu indo, inclusive, além do conhecimento específico da disciplina que ministra.

A autoformação, embora o nome possa sugerir que sua conquista seja feita de maneira isolada, é ao contrário, uma correspondência entre sujeitos baseada na alteridade, já que para o conhecimento individual é necessário que haja relação com o

outro. A escola, ao oferecer um espaço de convivência, está promovendo esta relação em que pessoas podem ser muito parecidas entre si ou completamente diferentes, mas devem ter senso de urbanidade, ser democráticos e aprender e ensinar uns com os outros, mesmo que para isto, discordem de determinadas opiniões ou situações.

Esse processo de convivência entre sujeitos semelhantes e diferentes, faz parte de uma aprendizagem correspondente à autoformação, pois lidar com o outro já proporciona esse cenário. E cabe aqui essa afirmação não somente entre os alunos, mas nesse caso, também, e principalmente, relacionado aos professores que convivem dentro do ambiente da escola. Imbérnon (2010, p. 9), afirma que “não podemos separar a formação do contexto de trabalho” e a esse respeito, explica que “o contexto condicionará as práticas formadoras”, o que corrobora para o fato de que a autoformação pode partir do professor em seu meio, impulsionado pelas suas angústias, anseios e necessidades na sala de aula.

Os fragmentos mencionados também confirmam o propósito de que esta pesquisa trata, de que o professor deve também ser um discente para não estagnar suas concepções, convicções e informações a serem transmitidas. Para que isto ocorra, é necessário que haja criticidade nas ações e que “a reflexão crítica sobre a prática se torne uma exigência da relação teoria/prática...” e, também “Na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.” (FREIRE, 2002, p.18)

Este trabalho, em particular, trata de teorias acerca do ensino de inglês para alunos surdos, alcançados por meio de pesquisa autônoma, mas seja qual for a indagação a ser feita pelo docente para lidar com qualquer assunto ainda sem alicerce pedagógico, é mister que o seja feito sob a luz da ética, da legislação e livre de preconceitos. “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. (FREIRE, 2002, p. 17)

Ou, para que a busca constante pelas teorias, no sentido de capacitar o professor cada vez mais e melhor para os enfrentamentos diários, nem sempre precisem partir de uma aflição ou de uma situação de conflito e sim, pela humildade ou reconhecimento de que aprender sempre trará benefícios para o bem lecionar. “Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. (FREIRE, 2002, p.14)

Um conceito para formação continuada, que revela substancialmente similaridade com o que vem sendo descrito na pesquisa é:

A formação continuada não pode ser concebida, apenas, como um meio de acumulação de cursos, palestras e seminários, mas como um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas adotadas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua. (CANDAU apud SOARES, 2013, p. 4)

Atendo-se mais ao termo “formação continuada”, esta é uma maneira de manter-se em constante aprimoramento profissional e não se perder nas teorias que porventura venham a se tornar obsoletas em meio a novas linguagens e tecnologias avançadas, oferecendo aulas com conteúdos mais autênticos e efetivos para um público-alvo que se transforma com o passar das gerações, sempre respeitando o lado humano do aluno e sendo ético como professor, como Freire (2002, p. 16), sugere: “Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando.”

1.3 ENSINO DA LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

O presente capítulo tem importância porque o trabalho é feito tendo por base o ensino da disciplina de Língua Inglesa. Refere-se, portanto, aos documentos oficiais para o ensino de Língua Estrangeira Moderna – LEM e literatura pertinente.

O Ministério da Educação e Cultura – MEC, orienta por meio de diretrizes curriculares, alguns parâmetros que são um conjunto de documentos elaborados com objetivo de direcionar o docente a aspectos específicos de cada disciplina, a partir de uma visão que respeita diversidades culturais regionais, considerando a importância de uma uniformidade no ensino de maneira nacional, e para o ensino de inglês há os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, daqui por diante PCN LE – do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, criados em 1988.

Os PCN LE (1988, p. 20) afirmam que “A inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade” e que a inserção de uma Língua Estrangeira favorece nesse sentido, se exploradas mais enfaticamente as habilidades de leitura, justificando-se que no Brasil não há uma relevância significativa para o desenvolvimento da habilidade oral, uma vez que grupos muito pequenos, tais como regiões turísticas ou comunidade plurilíngues, são os que se utilizam com mais intensidade dessa habilidade, e que o desenvolvimento da habilidade de leitura se faz mais expressivo porque alguns exames formais para admissão de cursos de graduação ou pós-graduação solicitam seu domínio, embora seja importante ressaltar que o foco na leitura não quer dizer que as outras habilidades não sejam contempladas.

Nesse sentido, uma aula de inglês para alunos surdos no ensino regular da rede pública, pode ser pensada e preparada pelo professor, de modo que a ênfase seja dada priorizando as habilidades de leitura, dando-lhes condições de aprendizagem significativa, de maneira similar ao aluno ouvinte.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCN EM, (BRASIL, 2000, p 11), no que abrange à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, destaca a aprendizagem da Língua Estrangeira como “o acesso à informação e à comunicação internacional, necessárias para o desenvolvimento pleno do aluno na sociedade atual.”

Esse é outro fator que evidencia a importância do ensino do idioma de um país distinto ao aluno ouvinte e também ao aluno surdo, pois lhe é oferecida a possibilidade de descobrir outras culturas de maneira autônoma, fazendo sua própria compreensão de leitura textual e de mundo, sem que haja, necessariamente, o auxílio de um intérprete para isso.

Há, também, um documento denominado Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006) que nos mostra que o ensino de Línguas Estrangeiras, entre outras funções e finalidades, promove o desenvolvimento do conceito de cidadania, contribui para a formação de indivíduos, estende o horizonte comunicativo do aprendiz, realiza interações sociais por meio da linguagem, além de mencionar o fato de que a linguagem assume diferentes funcionalidades dependendo do contexto sociocultural ou histórico inserido. A linguagem na comunicação mediada pelo uso do computador, “introduz teorias sobre letramento, multiletramento, multimodalidade e hipertexto”

(BRASIL, 2006, p.122), e propõe o desenvolvimento das habilidades em Língua Estrangeira, de leitura, comunicação oral e prática escrita no Ensino Médio, como práticas culturais contextualizadas.

O Currículo do Estado de São Paulo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio (SÃO PAULO, 2012, p.108), orienta que o estudo de uma Língua Estrangeira deve “promover o engajamento discursivo por meio de textos e práticas sociais autênticos que possibilitem ao estudante o conhecimento e o reconhecimento de si e do outro, em diferentes formas de interpretação do mundo”. O documento promovido pela Secretaria de Educação de São Paulo – SEE/SP, distingue os processos de aprendizagem entre os ensinos Fundamental e Médio, no ensino de Língua Estrangeira, sendo que no Ensino Fundamental:

é possível promover tanto o engajamento em práticas de leitura e escrita mediadas pela oralidade quanto a construção da autonomia necessária para que o aluno desenvolva sua capacidade de aprender a aprender uma língua estrangeira. (SÃO PAULO, 2012, p.109)

No Ensino Médio, enfatiza-se o fato de os alunos serem “mais maduros afetiva, cognitiva e metacognitivamente” e assim “devem ter a oportunidade de utilizar e aprofundar conhecimentos construídos anteriormente, em situações que propiciem o exercício da reflexão crítica”. (SÃO PAULO, 2012, p.109)

Em ambos segmentos, o Currículo do Estado de São Paulo infere que os princípios metodológicos para o ensino de Língua Estrangeira dão ênfase à compreensão e interpretação de significados, estudo das características e da organização de diversos textos, e ensino e aprendizagem de forma espiralada, na qual os alunos têm contato com o objeto de estudo diversas vezes, em momentos e contextos diferentes.

Foram elencados, portanto, alguns documentos norteadores para o ensino da Língua Inglesa na escola de ensino regular.

2 REFERÊNCIAS DE LEGISLAÇÃO SOBRE A PESSOA COM SURDEZ

Neste capítulo será explicitado um pouco sobre o surdo e as características que os definem, baseando-se nas legislações e decretos que representam direitos e conquistas, e em literatura específica. Tais leis e decretos encontram-se na íntegra, nos Anexos deste trabalho.

De acordo com o Decreto 5.626/05:

Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. (BRASIL, 2005, art. 2º.)

Aquele que tem um comprometimento na audição de maneira leve ou moderada, é considerado deficiente auditivo, então, conclui-se que surdez e deficiência auditiva têm diferenças singulares e por este motivo não serão mencionados ambos em um mesmo contexto neste trabalho, uma vez que possuem características próprias e distintas.

Estima-se o número de surdos no Brasil, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, por meio do Censo/2000 “166.400, sendo 80.00 mulheres e 86.400 homens, além de cerca de 900 mil pessoas que declararam ter grande dificuldade permanente em ouvir”.

Tendo como base conceitos trazidos por Frangione (2011, p.4), através da revista Ciranda da Inclusão, a pessoa com surdez pode fazer uso de aparelho auditivo, mas somente como uma forma de proteção, no caso de correr riscos, como alarmes de incêndio ou tiros, em nada auxiliando na questão do ouvir, especificamente.

A surdez pode ocorrer após o nascimento ou na gravidez, por motivos que podem ser congênitos ou adquiridos, Frangione (2011, p.4) explica:

As principais causas da deficiência congênita são hereditariedade, viroses maternas (rubéola, sarampo), doenças tóxicas da gestante (sífilis, citomegalovírus, toxoplasmose) ou ingestão de medicamentos ototóxicos (que lesam o nervo auditivo) durante a gravidez. Já as principais causas da deficiência adquirida acontecem quando existe uma predisposição genética (otosclerose), meningite, ingestão de remédios ototóxicos, exposição a sons como explosões e viroses, por exemplo.

Em relação à comunicação, embora existam aqueles que fazem uso da oralidade (leitura labial), o surdo brasileiro, no geral, faz uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras, que se oficializou como língua por meio da Lei Federal 10.436/2002 (BRASIL, 2002, p.1) que a definiu como “sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria” e a Lei Federal 13.055/2014 (BRASIL, 2014, art. 1º), que instituiu o dia 24 de abril de cada ano o Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais.

Ainda se referindo à comunicação, ao contrário do que se pode imaginar, a Língua de Sinais não é ágrafa. Existe uma metalinguagem denominada *Signwriting* (escrita de sinais), e refere-se, segundo Stumpf (2008, p.3), a uma técnica de transcrição gráfica “composta de informações referentes às mãos, movimento, expressão facial e corpo” que representa “um sistema de escrita alfabético”(STUMPF, 2008, p.4). A autora salienta (2008, p.4) que “*Signwriting* pode registrar qualquer língua de sinais do mundo sem passar pela tradução da língua falada. Cada língua de sinais vai adaptá-lo à sua própria ortografia.” Atualmente o *signwriting* é utilizado em aproximadamente 30 países, incluindo o Brasil, e faz parte de um sistema que registra não somente línguas de sinais, como também mímicas, movimentos esportivos ou coreografias, por exemplo. Veja na figura a seguir, a representação do alfabeto latino, *signwriting* e datilologia (comunicação através de sinais, feitos com os dedos), em Libras:

Figura 1. SIGNWRITING

ALFABETO EM SIGNWRITING													
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z		

Fonte: Disponível em: <http://libraspatobranco.blogspot.com.br/2014/03/alfabeto-em-signwriting.html>

O Decreto 5.626/05 já mencionado, no que diz respeito à inserção de Libras nos cursos específicos para docentes, diz que “Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores”. (BRASIL, 2005, cap. 2, art. 3º).

Para finalizar este capítulo, importante mencionar a Lei Federal 13.146/15 (BRASIL, 2015, art. 1º) que trata da inclusão da pessoa com deficiência “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das

liberdades fundamentais por pessoa com deficiência...”

A definição utilizada para pessoas com deficiência, por meio desta Lei é:

...aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, art. 2º.)

Partindo dessa definição, o surdo, quando em interação com a comunicação oral e/ou a audição, tem sua participação plena obstruída em igualdade de condições ao ouvinte, embora, possua toda a integridade física e intelectual preservadas, a barreira da comunicação é a limitação a ser considerada.

As leis e os decretos mencionados neste trabalho, servem como fonte de pesquisa para busca de autoformação e aprimoramento nos caminhos que podem ser percorridos para compreender a cultura surda e suas legislações, seus direitos e conquistas, e para que ao planejar ações pedagógicas com o aluno surdo, saibamos nos instrumentalizar de maneira que sejam atendidas, da melhor maneira possível, as necessidades desse público-alvo.

2.1 O SURDO, E O ENSINO DE INGLÊS

A própria busca pelo saber, a universalização do acesso ao idioma como instrumento capaz de ampliar conhecimentos e as leis que garantem a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na escola, são objetos principais do presente estudo. Há professores que possuem formação complementar especializada na área inclusiva bem como há os que, por diversas razões, não conheceram ou não se aprofundaram nos conceitos relacionados ao tema em questão, mas independentemente da formação acadêmica, deve-se suscitar de maneira constante, o estímulo no professor para o debate em relação ao aluno com surdez, propondo a busca por um olhar reflexivo sobre suas práticas pedagógicas.

Um dos primeiros documentos que se manifestam favoráveis aos direitos das

peças com deficiências na escola, foi a Declaração de Salamanca (ESPANHA, 1994, p.1, 3) que, entre outras coisas, em um de seus textos afirma que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns” e reforça essa afirmação “O princípio que orienta esta estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”.

De lá para cá muitas conquistas e direitos foram alcançados pela comunidade surda, sendo um desses triunfos a prestação dos serviços de um profissional tradutor e intérprete de Libras pela Lei 5.626/05 (BRASIL, 2005) na sala de aula “III – prover as escolas com: a) professor ou instrutor de Libras; b) tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa.”

A referida lei assegura ao aluno com surdez que ele tenha um intérprete de Libras junto ao professor regente da aula para que a tradução seja feita, mas este fato não deve acomodar o professor titular de maneira a “esquecer” que o aluno surdo está ali. Ao contrário, é importante que o professor da disciplina tenha uma relação de diálogo com o intérprete e ofereça a ele uma abertura que lhe oportunize a contribuir no planejamento para um melhor andamento da aula, tanto para ele (intérprete) quanto para o aluno surdo. Além disso, não se deve esquecer que o ensino da disciplina ao aluno surdo é responsabilidade do professor titular e não do intérprete, para que assim, todos juntos, alcancem um ensino e uma aprendizagem mais equivalente possível à dos demais alunos.

Também, seria bastante proveitoso que se o professor titular, caso não saiba, pudesse aprender pelo menos algumas configurações de mãos e/ou expressões faciais em Libras, lembrando que é o segundo idioma oficial do Brasil, e assim, de antemão já criaria um importante meio de segurança para ambos, por garantir maior autonomia e confiança, sem deixar de mencionar o vínculo afetivo. Afinal, um professor que deseja ensinar a língua inglesa poderia conhecer, também, a língua pela qual boa parte dos alunos surdos se comunicam. Galante (2015, p.37) diz que “...reconhecer, valorizar e respeitar a identidade linguística e cultural dos alunos durante aulas de línguas é importante para o aprendizado da mesma.”

No ensino do inglês para um aluno brasileiro ouvinte, proficiente no português e

que não tenha o conhecimento em um segundo idioma, esse é o momento de aquisição da aprendizagem da sua segunda língua (L2), no entanto, para o aluno surdo que tenha o conhecimento em Libras (L1), terá a Língua Portuguesa escrita como sua segunda língua (L2). Libras, como já mencionado neste trabalho, é reconhecida pela Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002, p.1) como “uma língua com uma estrutura gramatical própria”, que difere das normas gramaticais da Língua Portuguesa e, para tanto, o ensino do inglês escrito seria a aquisição de uma terceira língua (L3) (caso não possua aquisição de um outro terceiro idioma). Também não se pode deixar de mencionar que as línguas de sinais não são universais, e a versão inglesa acontece pela *American Sign Language (ASL)*, Língua Americana de Sinais ou pela *British Sign Language (BSL)*, Língua Britânica de Sinais, (citando como exemplos apenas o uso das línguas nos Estados Unidos e na Inglaterra), e que em LIBRAS, ASL e BSL, há sinais semelhantes ou até mesmo idênticos para designar determinadas palavras e outros completamente diferentes entre eles. Portanto, um americano sinalizante de ASL pode não compreender bem um britânico sinalizante de BSL, mesmo que ambos conheçam a norma escrita do inglês, a comunicação por meio dos gestuais não será idêntica. Isto ocorre devido a arbitrariedade na iconicidade, onde é possível constatar que em cada país, a formulação da representação de itens icônicos recebe uma arbitrariedade relacionada, muitas vezes, com fatores culturais, ou até mesmo sem motivo aparente. Acredita-se que as configurações de mãos utilizadas para as línguas de sinais, são uma espécie de desenho da forma da palavra que está sendo representada, o que na verdade, nem sempre acontece.

Refletindo acerca do surdo enquanto aluno matriculado em uma escola pública de ensino regular, há de se pensar na complexidade em que está inserido o professor de inglês, devido a uma espécie de “miscelânea linguística” em sala de aula, com alunos ouvintes interagindo em Língua Portuguesa, tradutor explicando, em Libras, o inglês para o aluno surdo, que por sua vez, possivelmente, também se comunica em Libras, além do professor de inglês que, no geral, faz suas explanações em Língua Portuguesa.

Um outro exemplo dessa dificuldade, é que costuma ser comum o docente da Língua Estrangeira lecionar utilizando recursos didáticos não somente escritos, mas auditivos, que servem de subsídios para o ensino, tais como músicas, áudios de comunicação contextualizada, filmes e séries, que muitas vezes, não possuem a

audiodescrição (narrativa para cegos e deficientes visuais) ou *closed-caption* (legenda para surdos e deficientes auditivos), de origem norte-americana ou de países de língua inglesa, que geralmente têm boa aceitação no universo do jovem e podem fomentar a aprendizagem pelo idioma, mas para a comunidade surda, esses recursos pedagógicos auxiliares não atendem as mesmas especificidades de uso, em relação ao aluno ouvinte, pela barreira existente no que diz respeito à audição.

Se entre as habilidades requeridas para a obtenção de qualquer idioma estão a audição e a fala, é importante pensar sobre o quanto o aluno surdo retém de informação, quais estímulos seriam necessários ou adequados para seu potencial cognitivo ou como se dá sua aquisição léxico-semântica, para que o professor compreenda suas necessidades e o que deve ser explorado na sua prática pedagógica, evitando perdas para o desenvolvimento e a conquista da aprendizagem.

Sobre os traços característicos que os alunos com perdas auditivas apresentam, à luz de conceitos trazidos por Longone (2016, p.1), devemos entender que “a aquisição da modalidade escrita (da língua portuguesa) representa a alfabetização em uma outra língua com diferenças sintáticas, morfológicas e fonéticas” e por este motivo é muito comum deparar-se com a escrita do surdo de maneira gramatical ao que consideraríamos “incorreta” para um ouvinte. E complementa que “as irregularidades morfossintáticas identificadas na escrita dos indivíduos surdos coincidem com construções próprias da língua de sinais”, o que quer dizer que na verdade não são erros gramaticais, e sim uma analogia na escrita em relação à Libras, e deve ser considerada pelo professor.

Estruturas gramaticais utilizando elementos como artigos, por exemplo, bastante comuns para um aluno ouvinte, passam a ser um complicador na compreensão do surdo. Afinal, em que momento devem ser utilizados os artigos **O** ou **A** diante de determinadas palavras? Bastaria explicar que utilizo a letra **O** diante de palavras do gênero masculino e o **A** diante de palavras do gênero feminino? Com essa definição, em algumas situações o uso desses artigos pode ser mais claro, como no caso dos substantivos “menino” ou “menina”, onde é possível perceber de uma maneira mais nítida que utilizo o artigo **O** diante da palavra “menino” (o menino) e **A** diante da palavra “menina” (a menina) por serem substantivos que em sua essência

já representam os gêneros masculino e feminino. Porém, se eu substituir os substantivos (menino/menina) por outros, seguindo a mesma lógica de utilizar palavras com as terminações **O** e **A**, citando como exemplos as palavras “mão” e “telefonema”, teremos uma exceção, pois empregamos o artigo feminino **A** diante do substantivo terminado pela letra **O**, “mão” (a mão), bem como, utilizaremos o artigo masculino **O** diante do substantivo terminado com a letra **A**, “telefonema” (o telefonema). Talvez, o aluno ouvinte, tenha essas regras e exceções internalizadas por ouvi-las no seu cotidiano, mas como explicar estes usos para um aluno surdo? (Informação verbal) ²

Situações assim também ocorrem com outros aspectos da Língua Portuguesa, (como é o caso de pontuações como a vírgula, ponto final ou o acento) e se para o ensino de português como L2 já existem essas dificuldades, sendo esses apenas alguns exemplos, para o ensino da Língua Inglesa como L3 podem haver complexidades ainda maiores.

2.1.1 REFLEXÕES DOCENTES DIANTE DE UM ALUNO SURDO

Diante dos fatos apresentados, o professor do ensino regular deve entender que ensinar inglês para o aluno surdo não é exatamente uma tarefa fácil, mas perfeitamente possível quando se tem conhecimento das necessidades do surdo, formação adequada, (seja ela específica na educação surda formal ou adquirida por meio da autoformação) e conscientização de que o aluno surdo vai aprender mais e melhor com o professor regente, entendendo que o tradutor-intérprete da Línguas de Sinais é o profissional a serviço do elo entre ambos e não, necessariamente, o especialista da Língua Inglesa.

Repensar inclusive, a respeito da postura em sala de aula como, por exemplo, passar uma lição no quadro, de costas, e continuar conversando com a turma, pode ser

² Informação verbal concedida por Márcio Hollosi, durante o II Ciclo de Palestras UFABC Debate Surdos e Libras "Setembro Azul", na Universidade Federal do ABC, em 2017.

inadequado para um aluno surdo que seja oralizado, impedindo que ele faça a leitura labial, colocando-o em situação desfavorável em relação ao aluno ouvinte, ou ainda, para chamar a atenção de uma pessoa surda que esteja distraída seria pertinente fazê-lo com um toque leve em seus ombros, a fim de não assustá-la com um toque abrupto. Sinais sonoros para o intervalo ou troca de aula, poderiam ser com campainhas de luz, pois a cultura surda possui uma característica visual.

Esses pequenos gestos e atitudes mostram que a inclusão do aluno surdo na escola regular, não se dá somente na inserção do intérprete, mas sim, na conscientização da criação de propostas para sua segurança, bem-estar e igualdade de condições, compreendendo e respeitando a identidade surda.

Com um profissional qualificado, é provável que o aluno surdo esteja estimulado para ter uma vida acadêmica mais próspera, e para os que não possuem esta qualificação, espera-se que haja estudo e pesquisa para se conhecer a surdez.

“Somos notavelmente ignorantes a respeito da surdez (...) muito mais ignorantes do que um homem instruído teria sido em 1886 ou 1786. Ignorantes e indiferentes (...)” disse Sacks (2010, p.15) a respeito do pouco conhecimento que, no geral, temos sobre o assunto.

2.1. 2 EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E O TEMA DA SURDEZ

Enquanto realizava as pesquisas para este trabalho, um assunto surgiu com bastante destaque na mídia: o tema da redação no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2017.

O ENEM é uma prova elaborada para avaliar as competências e habilidades requeridas por alunos concluintes do Ensino Médio, e que vem ganhando cada vez mais adeptos para sua realização porque além do objetivo mencionado o exame também pode servir como critério de ingresso em diversas universidades públicas do país, por meio da inscrição do Sistema de Seleção Unificado – SISU, ou a concessão de bolsas parciais ou integrais em universidades particulares através do Programa Universidade Para Todos –

PROUNI, além da possibilidade de participação no Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, que oferece bolsa de estudos restituíveis, a alunos que não têm condições financeiras de arcar com as despesas de uma universidade particular no momento em que a cursa. Há, também, a possibilidade de acesso à educação superior em instituições portuguesas.

Por estes motivos, o exame é extremamente disputado, e um dos pontos mais altos da prova, se dá na elaboração da redação, que avalia competências de domínio da norma padrão da língua escrita, domínio de um argumento em defesa de um ponto de vista, proposta de solução para o problema abordado e domínio dos mecanismos linguísticos. A cada ano, o tema da redação costuma ser bastante comentado pela imprensa, uma vez que, no geral, aborda situações polêmicas e/ou que geram impacto, ao tratar muitas vezes, de minorias, como violência contra mulheres, discriminação racial, apelação na propaganda voltada para o público infantil, entre outros.

E o tema da redação de 2017, motivo para o destaque acima mencionado, “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, pegou muitos alunos de surpresa, ao solicitar um texto argumentativo de um assunto pouco comentado, e que revela que a sociedade brasileira atual deve despertar para essas reflexões, a fim de discutir a questão da inclusão social como sendo necessária e urgente para todos, sem exceção.

Outra conquista para 2017 foi a de que o exame ofereceu uma terceira modalidade em opção para sua realização aos surdos e deficientes auditivos, que foi a conquista da videoprova, além das que já existiam: o tradutor-intérprete e a leitura labial. O candidato deveria escolher no momento da inscrição apenas um entre os três recursos. A videoprova foi oferecida em caráter experimental e consistia de uma prova com o apoio de um vídeo, em que um tradutor-intérprete de Libras traduzia as questões.

E para finalizar, vale comentar uma situação ocorrida também no Exame Nacional, por Bernardo Lucas Piñon de Manfredi. O jovem de 20 anos tem surdez severa pois, quando nasceu, foi contaminado por uma bactéria na maternidade, e a infecção acometeu, também, outros recém-nascidos, tendo sido ele o único sobrevivente. Porém, teve sequelas como a surdez, transtorno psicomotor nos braços e nas mãos e disgrafia profunda, que é um transtorno na habilidade para escrever, em relação à caligrafia e à

coerência. No entanto, no ano de 2016, ele foi um dos 77 estudantes que atingiu a média de mil pontos na redação (nota máxima) do ENEM, que trazia a intolerância religiosa como tema (vide Anexo B deste trabalho). O fato reforça o que já foi mencionado neste trabalho, de que surdez e aquisição de conhecimento são fatores independentes.

Bernardo contou com o auxílio de um transcritor para passar a limpo o rascunho feito, e à ele, foi concedido uma hora a mais para a realização da prova. O jovem não possui domínio de Libras, mas é oralizado, ou seja, faz leitura labial.

Tendo sido aprovado nas primeiras posições em cursos de duas universidades no estado do Rio de Janeiro, onde reside, havia interrompido o curso de graduação escolhido, porque a Instituição na qual se matriculou não dispunha de recursos suficientes para sua acessibilidade. Mas, felizmente, Bernardo retornou ao curso de Filosofia, e sugere que as pessoas busquem o conhecimento a respeito da surdez, uma vez que para chegar até aqui passou por muitas dificuldades : “É necessário, sobretudo, que haja um contato maior com as pessoas que têm deficiência. Só conhecemos e entendemos isso quando convivemos com elas.” Desabafou Manfredi, em entrevista concedida a Tenente (2017) para um famoso *site* de entretenimento.

Bernardo conta que sua trajetória até aqui não foi nada fácil, mas certamente, uma de suas características positivas é a perseverança “Eu sofri muito com isso, mas eu vou sempre continuar persistindo. Afinal a vida não é fácil pra ninguém, e eu acredito nos meus sonhos.” (MANFREDI, 2017).

Exemplo para surdos e ouvintes, Bernardo fez também a redação de 2017 do ENEM, obtendo 960 pontos.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia da pesquisa adotada para a orientação deste trabalho será aqui apresentada objetivando conduzir o leitor para a inferência da pesquisa-ação, que guia a trajetória do estudo por promover a ação dentro do contexto, ou seja, dentro da própria escola, para situações que assim o exijam, avaliando seus resultados e planejando a melhoria constante de sua prática.

A pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática, e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, por isso favorecem amplamente as mudanças. (ELLIOT, 1997, apud FOGAÇA, 2017, p.1)

Neste capítulo, constam, também, o contexto da pesquisa, apresentação dos participantes colaboradores, perfil da professora-pesquisadora, instrumento para coleta de dados e procedimentos para posterior análise.

3.1 ESCOLHA DA METODOLOGIA

A pesquisa atual trata de um estudo de caso. De acordo com Gil (2008, p. 58), (o estudo de caso) “serve a pesquisas com diferentes propósitos” tais como: “explorar situações da vida real...” ou “descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação...”, além disso, por meio desse tipo de estudo é possível detectar um problema e posteriormente analisar e propor sugestões de melhorias.

De caráter quali-quantitativo, demonstra de um lado resultados com significação quantitativa, ou seja, questionário utilizado como instrumento de coleta de dados, trata de quantificar o perfil dos professores-colaboradores e as escolhas desses profissionais quanto ao pensamento de autorreflexão para busca autônoma da formação continuada. Também, qualifica suas respostas feitas para as perguntas abertas, ouvindo o que têm a

dizer sobre o tema, de maneira mais livre, explorando a particularidade de suas experiências condizentes ao ensino de inglês para o aluno surdo e suas visões referentes ao trato da formação continuada, trazendo-nos uma troca de conhecimento significativo. Brito (2009, p.34), diz que “o processo da coleta de dados, a partir dos procedimentos mistos (quali-quantitativos), envolve dados numéricos ou estatísticos, bem como informações textuais.”

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto da pesquisa não possui um espaço físico a ser apresentado, uma vez que ela não foi realizada em uma instituição, mas o contexto se dá nas respostas dos próprios 22 participantes que colaboraram com sua produção, ao responderem o questionário que buscava investigar a incidência com que procuram maneiras de atualização docente, formais ou informais, em instituições próprias ou epistemologicamente, em condição autônoma, além da questão específica do ensino de inglês para o aluno surdo.

O contato da pesquisadora com os colaboradores se deu em diversas circunstâncias. Alguns professores foram colegas de cursos regulares ou de aperfeiçoamento profissional, outros lecionaram em alguns desses cursos. O critério de escolha foi motivado pelo fato de todos eles serem professores de Língua Inglesa, ainda que alguns deles também ministrem a disciplina de Língua Portuguesa.

Outro detalhe a observar é que nenhum dos colaboradores trabalha na mesma escola da professora-pesquisadora. São todos professores que lecionam nas cidades de Santo André, São Bernardo do Campo, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra, na região do Grande ABC; Santos e Guarujá na Baixada Santista; Santa Isabel, Itaquaquecetuba e Suzano no Alto Tietê; Jundiaí e Várzea Paulista na Aglomeração Urbana de Jundiaí e São Paulo capital, todas no Estado de São Paulo. Há, ainda, colaboradores que lecionam nas cidades de St. Catharines e Toronto, no Canadá e pela *internet*, para 4 países diferentes, não mencionados.

3.2.1 PERFIL DA PROFESSORA-PESQUISADORA

A língua inglesa passou a ocupar minhas preferências desde a mais tenra idade, ao que me recordo, mais precisamente nos anos em que iniciei a alfabetização. Meu pai, que fizera curso supletivo no ano de 1975, por exigência da empresa na qual ele trabalhava para conquistar cargo de melhor posição profissional, deixou em nossa casa, naquela época, livros didáticos de variadas disciplinas e, dessa forma, quando aprendi a decodificar sílabas transformando-as em palavras com significados passei a deleitar-me nos referidos livros para sentir o prazer daquela incrível descoberta. Era um dos meus passatempos favoritos.

Um livro, entretanto, causou-me estranhamento porque seus escritos não me faziam sentido.... “*rubber*”.....“*ruler*”... “*pencil*”... Não compreendia seu conceito, o conteúdo era incomum, porém, ainda assim insisti porque as imagens me chamavam a atenção e a sonoridade das palavras era agradável para uma moçoila de apenas 7 anos de idade, e com o passar do tempo descobri que aqueles termos aos quais não tinham nexos eram, na verdade, outra língua, a língua inglesa. Embora o mencionado livro tenha se perdido, a vontade de conhecer e aprender melhor essa língua franca só aumentava.

Muitas das decisões tomadas enquanto adultos iniciam-se desde a primeira fase da vida, e vamos construindo sonhos e concretizando as ações à medida em que se tornam possíveis suas realizações.

De origem humilde e em tempos de recessão financeira, meu pai não teria condições de arcar com os custos de investimento de um curso, e uma solução paliativa era solicitar, em escola de idiomas, encartes com letras de música em inglês que faziam sucesso. As letras eram traduzidas para os referidos encartes e distribuídos gratuitamente a quem quisesse, sendo aluno da escola ou não.

Logo chegou a puberdade e o fanatismo juvenil por bandas de adolescentes girava em torno de cinco rapazes nascidos e criados em Boston, cidade da costa oceânica dos Estados Unidos, conhecidos como *New Kids on the Block* (banda de músicas *pop*, formada no ano de 1986) e as letras das canções, todas em inglês, iam tornando esse sonho de aprender o idioma ainda mais necessário.

Já no início da vida adulta, após o término do Ensino Médio ou o Colegial, como era conhecido, não foi, também, dos mais afortunados financeiramente, uma vez que os empregos com baixa renda que conseguia e o nascimento do meu primeiro filho, iam postergando a entrada em uma escola de idiomas. Na sequência, a faculdade aconteceu por meio de um Projeto Social, no qual o aluno recebia uma bolsa de estudos prestando serviços educacionais diversos em escola da rede pública aos finais de semana, intitulado “Escola da Família”. O curso escolhido não poderia ser outro: Letras com habilitação em Português/Inglês, e estava então selado meu primeiro contato oficial e profissional com o idioma.

Com o diploma em mãos e um emprego melhor ingressei na escola de idiomas *Fisk* para aprimorar e sintetizar o conhecimento da língua inglesa, e por lá fiquei durante dois anos até o nascimento da minha segunda filha, quando interrompi o curso para, mais uma vez, dedicar-me aos percalços da maternidade.

Após prestar concurso público para o cargo de professora, fui aprovada na disciplina de Língua Inglesa ingressando efetivamente no magistério no ano de 2013. Tive então a oportunidade de conhecer e ser beneficiada pelo programa que conta com a parceria de duas instituições renomadas: Associação Cultura Inglesa e PUC SP. Feito o teste de admissão, posicionei-me no Módulo 3 do curso de idiomas *Pre Intermediate 1* da Cultura Inglesa, na cidade de Santo André, por lá ficando até o final do módulo 7, o *Upper Intermediate*. Estando com o critério de aceite para o curso de especialização, que é a conclusão do Módulo 6, aqui estou com pretensões acadêmicas de, futuramente, dedicar-me ao Mestrado e iniciar carreira de magistério em Faculdades ou ainda palestrar em Seminários, Simpósios ou dedicar-me a pesquisas.

Atualmente, com cargo efetivo e lecionando prioritariamente a disciplina de inglês, para 12 turmas da escola pública estadual na cidade de Mauá, em São Paulo, sendo 7 salas de 6º. anos e 5 salas de 8º. anos, além de 4 salas com 2 turmas de 1º. série, 1 de turma de 2º. e 1 de 3ª. série do Ensino Médio em escola da rede privada, na mesma cidade, tenho feito com empenho o papel, não somente do professor que oferece subsídios para que os alunos possam aprender, mas também, quem sabe, sentirem similar paixão pelo idioma, acreditando em um mundo com menos barreiras de comunicação. Também venho tentando mediar situações para que seja incutido uma

cultura crítica, humanitária e redentora entre os discentes, numa interpretação *vygotskiana*, em que uma atividade mediada é instrumento fundamental para compreensão do modo como um sujeito se constitui, pois é através das mediações vivenciadas que uma pessoa transforma seu contexto social e se aproxima de sua(s) significação(ões).

3.2.2 APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Para responder ao questionário, foi feita a escolha por professores que não lecionassem na mesma unidade escolar da professora-pesquisadora, para investigar realidades espalhadas em ambientes variados, com o propósito de constatar se a incidência das respostas receberia influência de um contexto específico ou se são fatos independentes à localização, mas relacionados à profissão docente. O foco do questionário procura respostas para o quanto o professor tem buscado a formação continuada; quantos deles o fazem pela autoformação docente; e quais meios utilizou, ou utilizaria para o ensino de inglês ao aluno surdo.

Além de professores da escola pública regular, entre estadual e municipal, participaram também outros docentes oriundos de diversos espaços de trabalho: um que leciona via *Skype*³ para 4 países diferentes, os quais não foram mencionados; outro de uma escola de idiomas; outro que leciona inglês para estrangeiros, em uma universidade do Canadá; outro que leciona exclusivamente em escola particular (embora outros colaboradores também lecionem na rede particular, dividem sua carga horária com a pública estadual ou municipal) e ainda um que leciona em universidade de São Paulo. Essa diversidade de contextos enriquece o trabalho, que mesmo sendo idealizado para o ensino da rede regular pública, pode traçar o paralelo, também, com o parecer de profissionais que vivenciam a realidade de outras esferas acadêmicas.

Os colaboradores, para terem suas identidades preservadas, de acordo com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, que foi submetido ao Comitê de Ética

³ Software de comunicação através de conexões de voz e vídeo.

da PUC SP, com Cadastro na Plataforma Brasil, foram nomeados pelas letras do alfabeto **A, B, C...** até colaborador **V**, pois foram 22 professores que responderam ao questionário.

Os dados coletados serão apresentados em gráficos e tabelas no capítulo de Análise e Discussão dos dados.

3.3 INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário (vide Anexo A deste trabalho), elaborado com um total de 23 questões. Rizzini (1999, p.78) diz que o questionário costuma ser aplicado “...para verificar a ocorrência de certos fenômenos” e este é justamente o objetivo empregado na pesquisa, que é verificar a ocorrência da busca pela autoformação, por diversos professores e o quanto cada um deles já se defrontou ou não com o ensino de inglês para alunos surdos.

Entre as questões, 9 delas eram fechadas, ou seja, eram perguntas nas quais é possível conduzir as respostas com opções preestabelecidas ou com a múltipla escolha por exemplo, para facilitar a análise das respostas de maneira mais precisa, quantificá-las e analisar o grupo como um todo “explorando as variáveis que interferem no fenômeno investigado” (LIMA, 2004, p.60). Um exemplo disso, destaca-se no perfil dos professores colaboradores, pois as questões fechadas nessa categoria, permitem observar características particulares de cada um deles. Já as perguntas abertas, que possuem um caráter dissertativo, asseguravam aos colaboradores que pudessem expor suas ideias com maior liberdade, discorrendo, assim, suas experiências e opiniões sobre o assunto-foco.

O questionário foi aplicado por meio de um *link*⁴ que os direcionava para as perguntas, as quais seguiam para o endereço eletrônico da professora- pesquisadora à medida que eram respondidos e finalizados.

Para a criação do questionário foi utilizado o *Google Drive*, que é um serviço de

⁴ Elemento de hipermídia formado por um trecho de texto, que ao ser acionado (mediante clique do *mouse*) exhibe outro hiperdocumento.

armazenamento e sincronização de arquivos, que permite criar e compartilhar diversos tipos de documentos de textos pela *internet*. Uma das principais vantagens de utilização desse questionário é o de conseguir atingir um grande número de entrevistados simultaneamente, em pontos geográficos distintos, além de oportunizar a quem responde que o faça no momento e local que considerar mais adequado.

Para a elaboração de um formulário de questionário utilizando essa ferramenta, o editor é capaz de criar perguntas independentes umas das outras, as quais podem ser respondidas em caráter de múltipla escolha, respostas curtas, respostas longas ou ainda, entre outras opções, o redator pode torná-las de cunho obrigatório. Se o autor optar por essa obrigatoriedade a questão é sinalizada com um asterisco vermelho, para que seja perceptível sua condição.

Das 23 questões formuladas optei em selecionar 19 delas para receberem esta sinalização de obrigatoriedade, considerando a importância das respostas a essas perguntas, para evitar comprometimento no momento de análise dos resultados. Partindo do ponto de vista, de que o colaborador responde as questões de forma voluntária, torna-se um fator notável a participação dos 22 professores que não deixaram de responder ao questionário feito, mesmo tendo grande parte das perguntas recebido a notificação de obrigação. Importante salientar que as respostas dadas de maneira espontânea às perguntas marcadas, trouxeram benefícios para os resultados do trabalho.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

O questionário foi disponibilizado a partir do dia 09 de outubro de 2017, quando recebeu a resposta do primeiro colaborador e ficou *online* até o dia 03 de novembro de 2017, data em que o último colaborador respondeu às perguntas, tendo sido desativada a opção de recebimento de respostas, pela professora-pesquisadora.

Assim que a função de recebimento de respostas foi desabilitada, houve uma organização de registro destas respostas em um documento único, procurando facilitar o acesso visual às informações relevantes para posterior análise. Essa preparação inicial

facilitou o levantamento de categorias dos dados coletados, como Franco (2012, p. 63), indica: “a criação de categorias é o ponto inicial da análise de conteúdos.”

Afirma, ainda, que “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida por um reagrupamento baseado em analogias a partir de critérios definidos.” (FRANCO 2012, p. 63)

Após a observação minuciosa dos elementos oriundos dos questionários, foram levantadas, portanto, três categorias:

- a) perfil dos professores-colaboradores
- b) busca pela autoformação e/ou formação continuada
- c) experiências e/ou expectativas com aluno surdo.

Tais categorias serão apresentadas em três momentos distintos e constituirão as seções que serão apresentadas no capítulo a seguir.

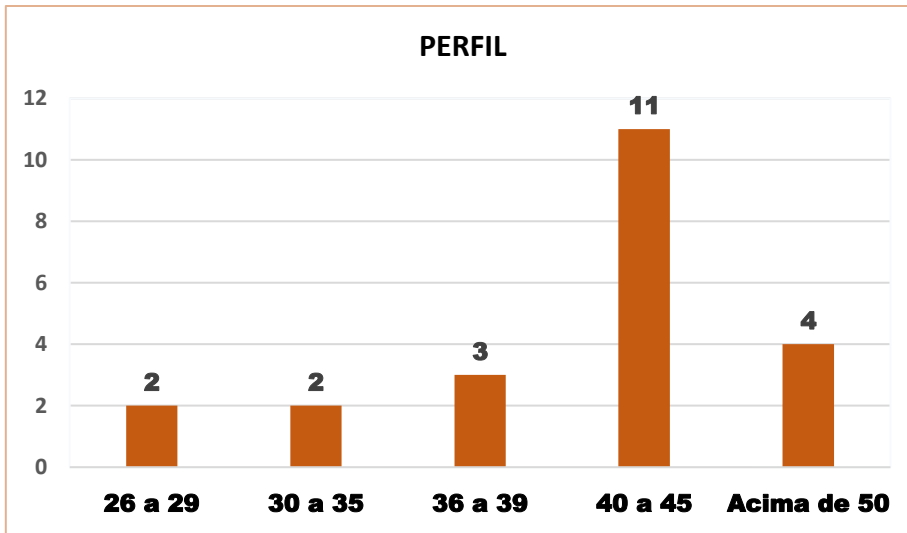
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Conforme enunciado no capítulo anterior, este capítulo será apresentado em três seções. A primeira intitulada “Perfil dos Professores- Colaboradores” traz os resultados das respostas dadas às questões de número 1 a 14. Já a segunda com o título de ‘A busca pela autoformação e/ou formação continuada’ mostra a análise das respostas dadas às questões 15 a 21. Na terceira e última parte chamada “Experiências e/ou Expectativas com Aluno Surdo” são demonstradas as informações vistas nas respostas dadas às questões 22 e 23.

4.1 PERFIL DOS PROFESSORES – COLABORADORES

Conforme já foi apresentado anteriormente, houve a participação de 22 professores de inglês, que ministram suas aulas em localidades geograficamente diferentes do contexto de atuação da professora-pesquisadora deste estudo.

O levantamento de suas respostas ao falarem de sua faixa etária pode ser visto representado no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Faixa etária dos participantes

Fonte: Dados coletados pela autora

O gráfico 1 ilustra bem a faixa etária dos professores que participaram da pesquisa. Nele, se constata uma maior incidência entre colaboradores que possuem de 40 a 45 anos de idade, com 50% das respostas. Há uma variação das demais idades que apresentadas da menor para maior, são 2 professores com 26 a 29 anos de idade, 2 de 30 a 35, 3 de 36 a 39 anos e 4 professores acima dos 50 anos de idade. Esse dado pode indicar que a maioria dos respondentes deve ter uma larga experiência no magistério.

Respondendo às questões 4, 6 e 7 do Questionário, os participantes trouxeram informações sobre a formação que fizeram: *Qual a sua formação inicial? Em qual instituição se formou? Quando?* O Quadro 1 a seguir traz a visualização das respostas dadas, pela ordem em que responderam ao Questionário e lembrando que cada professor recebeu como codinome uma letra do alfabeto.

Quadro 1- Formação dos participantes

Colaborador(es)	Curso	Instituição da Graduação	Ano de Conclusão
A	Bacharelado Português/Linguística	Universidade de São Paulo SP	2009
B	Licenciatura Plena Português/Inglês	Universidade São Francisco SP	1986
C	Bacharelado Português/Inglês	Fundação Univ. Ibero-Americana SP	1995
D	Licenciatura Plena Português/Inglês	Estácio Uniradial SP	2014
E	Licenciatura Plena Português/Inglês	Faculdade Regional de Blumenau SC	2000
F	Licenciatura Plena Português/Inglês	Fundação Raul Bauab SP	2005
G	Licenciatura Plena Português/Inglês	Universidade de Guarulhos SP	2012
H	Licenciatura Plena Português/Inglês	Fundação Santo André SP	2006
I	Licenciatura Plena Português/Inglês	Universidade do ABC SP	2003
J	Licenciatura Plena Português/Inglês	Fundação Santo André SP	2010
K	Bacharelado e Licenciatura Plena Português/Inglês	Universidade de São Paulo SP	2000
L	Licenciatura Plena Português/Inglês	Faculdades Padre Anchieta SP	1992
M	Bacharelado e Licenciatura Plena Português/Inglês	PUC SP	1986
N	Bacharelado e Licenciatura Plena Português/Inglês	Universidade de São Paulo SP	1989
O	Licenciatura Plena Português/Inglês	Universidade de São Paulo SP	1994
P	Licenciatura Plena Português/Inglês	Universidade de Mogi das Cruzes SP	2001
Q	Licenciatura Plena Português/Inglês	Fac. Integradas de Rib. Pires SP	1987
R	Licenciatura Plena Português/Inglês	Universidade Nove de Julho SP	2011
S	Licenciatura Plena Português/Inglês	Universidade Braz Cubas SP	1996
T	Licenciatura Plena Português/Inglês	PUC SP	2001
U	Licenciatura Plena Português/Inglês	Anhanguera Educacional SP	2012
V	Licenciatura Plena Português/Inglês	Faculdade Don Domênico SP	1997

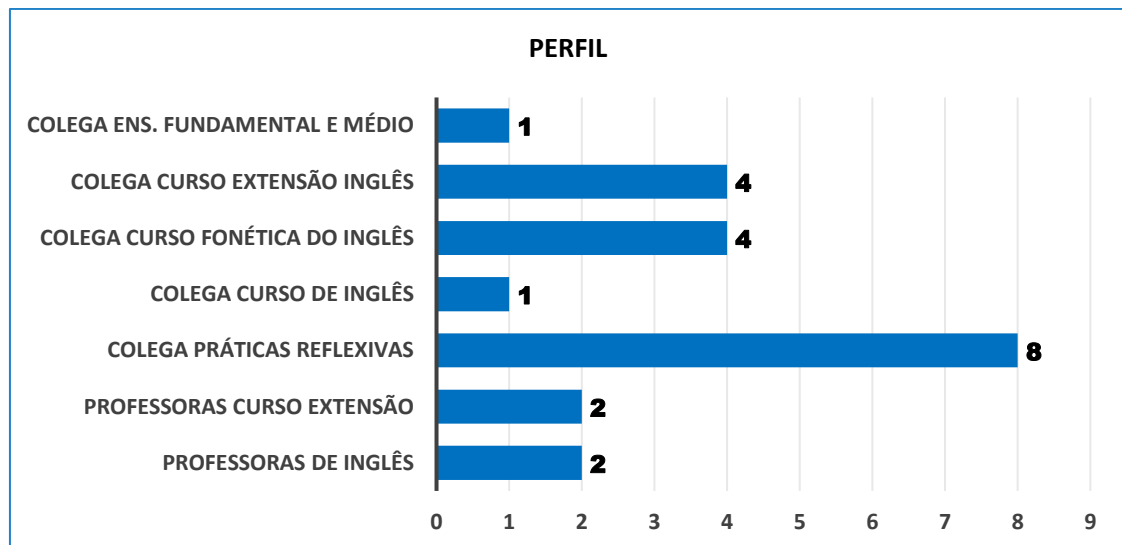
Fonte: Dados coletados pela autora

A formação mais antiga, de acordo com as informações do quadro, ocorreu no ano de 1986 (**B** e **M**), e a mais recente em 2014 (**D**). Observa-se que 17 cursaram Licenciatura Plena em Letras Português/Inglês como formação inicial, 3 cursaram Bacharelado e Licenciatura em Letras, 1 cursou somente o Bacharelado e 1 cursou Bacharelado em

Português/Linguística. A maioria dos professores (18) formaram-se em instituições privadas e 4 deles em instituição pública.

Ainda em relação ao perfil, não houve pergunta para evidenciar quando ou onde se deu a proximidade da pesquisadora com os colaboradores, sendo que o questionário foi enviado para professores os quais mantinha contato por meio de redes sociais, endereço eletrônico ou até mesmo pessoalmente, e essa aproximação se deu, em sua maioria, em cursos de extensão, aperfeiçoamento ou especialização. Esse detalhe parece indicar que há uma característica em comum em uma porcentagem grande dos colaboradores: buscam pela formação continuada.

Gráfico 2- Contato inicial com a pesquisadora



Fonte: Dados coletados pela autora

Observa-se que 8 professores são também cursistas, da mesma turma da pesquisadora, da especialização Práticas Reflexivas, 4 outros participaram de um curso de extensão “Aprimoramento das questões linguísticas e discursivas do inglês” pela Universidade de São Paulo, junto com a professora-pesquisadora, 2 participantes lecionaram neste mesmo curso de extensão, 4 foram colegas da pesquisadora no curso de aperfeiçoamento “Fonética da Língua Inglesa”, oferecido pela Diretoria de Ensino de Mauá SP, 2 colaboradoras ministraram aulas de inglês para a pesquisadora na Associação Cultura Inglesa, 1 outra foi colega desse mesmo curso de inglês e,

finalmente, 1 colaboradora concluiu os ensinos Fundamental e Médio com a professora-pesquisadora.

Ainda procurando conhecer mais sobre o perfil de cada um dos participantes foi feita a questão de número 8 que indagava sobre a Pós-graduação: *Você já fez cursos de pós-graduação (lato/strictu sensu ou outros em sua área de atuação?* Em caso afirmativo, a questão de número 9 complementava com: *Qual? Onde? Quando?*

Quadro 2 - Aperfeiçoamento profissional dos participantes

Colaborador(es)	Fez Curso de Aperfeiçoamento?		Quando?
	SIM	Em caso afirmativo, Qual? Onde?	
A	X	Extensão em Linguística Aplicada na Universidade de Oxford, Inglaterra / Ensino de inglês como língua estrangeira, Anaheim, EUA	2008/2014
B	X	Gramática da Língua Portuguesa Fac. Santana SP/ Cursando Práticas Reflexivas PUC SP	Não mencionado
C	X	ICELT Language and Methodology	2003-2005
G	X	Educação a distância: elaboração de materiais, tutoria e ambientes virtuais Univ. Cruzeiro do Sul SP/ Cursando Práticas Reflexivas PUC SP	Não mencionado
H	X	Língua Portuguesa Unicamp SP	2012
J	X	Especialização em Língua Inglesa Unesp SP/ Cursando Mestrado em Linguística aplicada e estudos da linguagem PUC SP	Não mencionado
K	X	Mestre em Linguística aplicada Brock University Canada/ cursando Doutorado pela University of Toronto Canada	Não mencionado
L	X	Especialização ensino-aprendizagem de inglês Faculdades Padre Anchieta SP	Não mencionado
M	X	Especialização Língua Portuguesa PUC SP/ Mestre Linguística aplicada PUC SP	2006/1998
O	X	Mestre Língua e Literatura inglesa e norte-americana USP SP	2000
P	X	Reflexão sobre a ação em língua inglesa PUC SP	2003
Q	X	Especialização Língua Portuguesa PUC SP	2011
R	X	Especialização Literatura e estudos linguísticos Universidade Nove de Julho SP	2013
S	X	Especialização Língua Inglesa para professores	Não mencionado
D, E, F, N, T, V	CURSANDO	Especialização Práticas Reflexivas PUC SP	2016-2017
I	X	Especialização Práticas Reflexivas PUC SP	2017-2018
U	X	UTFPR Universidade Aberta	2017

Fonte: Dados coletados pela autora

O resultado apresentado no Quadro 2 “Aperfeiçoamento”, revela que os

professores já fizeram ou estão fazendo algum curso de formação continuada na área, e isso mostra-se positivo, se pensarmos que o professor de Língua Inglesa está em constante aprimoramento para desempenhar suas funções com maior segurança e qualidade. Interessante destacar que a questão inicial trazia a opção NÃO que não foi marcada por nenhum dos professores.

As respostas dadas à questão de número 10: *Há quanto tempo leciona?* estão organizadas no Quadro 3 abaixo, permitindo a visualização de que a maioria absoluta dos professores que participaram desta pesquisa atuam há mais de 10 anos no magistério.

Quadro 3 – Tempo de Experiência dos participantes

HÁ QUANTO TEMPO LECIONA?				
TEMPO	De 5 a 9 anos	De 10 a 15 anos	De 16 a 20 anos	Acima de 20 anos
COLABORADORES	E, H, J, N, U	A, F, G, I, P, V	C, D, T	B, K, L, M, O, Q, S
OBS – Somente o Colaborador “R” apontou que tem menos de 4 anos de experiência no magistério				

Fonte: Dados coletados pela autora

Finalizando a primeira parte do Questionário cujo objetivo foi o de reunir elementos para levantar alguns conhecimentos específicos relacionados ao Perfil de cada um dos Participantes, a questão de número 13 tinha como propósito coletar dados sobre: *Em que tipo de escola você leciona?* (para respondê-la o participante poderia marcar mais de uma opção entre as diversas que lhe foram oferecidas e que constam no Gráfico 4). Complementando a resposta precisariam também responder à questão 14: *Em qual cidade leciona?*

Quadro 4 – Contexto de trabalho dos participantes

COLABORADOR	INSTITUIÇÃO QUE LECIONA	CIDADE
A	Via <i>Skype</i>	Santo André
B	Pública Estadual	Várzea Paulista
C	Escola de Idiomas	Santo André
D	Pública Estadual CEL*/ Escola de Idiomas	São Paulo
E	Pública Estadual	São Bernardo do Campo
F	Pública Estadual CEL* (coordenação)	São Paulo
G	Pública Estadual	Itaquaquecetuba
H	Pública Estadual/ Pública Municipal São Paulo	São Paulo
I	Pública Estadual	Rio Grande da Serra
J	Pública Municipal EJA*	São Bernardo do Campo
K	Universidades Canadá	Toronto/ St. Catharines
L	Colégio Particular	Jundiaí
M	Centro de Estudo de Línguas / Universidade	São Paulo
N	Pública Estadual EJA*	Suzano
O	Universidade	São Paulo
P	Pública Estadual/ Colégio Particular	Ribeirão Pires
Q	Pública Estadual	Mauá
R	Pública Estadual	São Paulo
S	Pública Estadual	Santa Isabel
T	Pública Municipal	Santos
U	Pública Estadual	Ribeirão Pires
V	Pública Estadual / Pública Municipal	Santos/ Guarujá

Fonte: Dados coletados pela autora

*Verificar Lista de Abreviaturas e Siglas

Ao encerrar a apresentação do Perfil dos Participantes e observando os dados do Quadro 4, confirma-se a informação citada na Metodologia de Pesquisa deste trabalho, quando foi mencionado que nenhum dos colaboradores atuava no mesmo contexto da professora-pesquisadora.

Na sequência, serão demonstrados os dados que englobam a segunda categoria, conforme explicado no parágrafo inicial deste capítulo

4.2 A BUSCA PELA AUTOFORMAÇÃO E/OU FORMAÇÃO CONTINUADA

Esta seção tem como propósito unir as repostas obtidas, coletadas por meio do questionário oferecido aos 22 professores de Língua Inglesa, os quais já tiveram seu perfil apresentado, para agora analisá-las, baseando-se primeiramente, naquelas que nos levam ao entendimento do quanto o professor tem buscado pela formação continuada, não somente pelos meios formais de educação, mas se têm o costume de buscar a autoformação para momentos que assim o exijam, seja por pesquisa, pela leitura ou por observação. Os excertos que serão expostos demonstram aplicabilidade da teoria, relacionando-os com a fundamentação já exibida no capítulo 1, com Freire (2002) e Liberali (2008).

Para saber a opinião dos professores foi feita a seguinte pergunta:

- *Na escola em que atua, há incentivo para formação continuada ou espaços de reflexão para a autoformação docente?*
Sim () Não ()
Em caso afirmativo, qual espaço ou incentivo é oferecido?

Para essa questão houve um empate no resultado, ou seja, 50% dos professores disseram que sim, há incentivo para formação continuada ou, ainda, espaços de reflexão para a formação (autoformação) docente. E 50% mencionou o fato de que não recebe este tipo de incentivo em sua prática diária, na escola em que leciona.

Gráfico 3 – Formação continuada



Fonte: Dados coletados pela autora

Buscando um resultado mais específico para esta questão, aos professores que respondessem SIM, deveriam mencionar qual era o tipo de incentivo oferecido pela escola, para que esse compartilhamento pudesse gerar uma demanda de ideias aos leitores deste trabalho, mostrando que para o incentivo da formação continuada, nem sempre é necessário recorrer a investimentos financeiros ou preenchimento de um tempo que, por vezes, acreditamos que não temos, quando na verdade, no próprio local de trabalho seriam realizáveis trocas significativas de conhecimento, desde que bem conduzidas e planejadas.

Para ilustrar o fato com maior precisão, a colaboradora **C** foi a primeira a responder positivamente a questão, e é relevante lembrar que ela é uma das professoras que não trabalham em escola pública, e sim, em escola de idiomas, apenas. Essa docente relatou que há, constantemente, incentivos para formação continuada do quadro de professores da instituição com “Programa de *mentoring*” que é quando um profissional mais experiente na função (que será o mentor), orienta, como um conselheiro, um profissional da mesma área menos experiente, fazendo-o refletir sobre suas ações para buscar melhores resultados, o que acaba sendo positivo para ambos, pela troca de experiências.

Outra forma de instigar a equipe, segundo a professora colaboradora **C**, são os “*EFL chats*”, conversa em tempo real, promovida por meio da *internet*, em que o professor

sendo não-nativo da língua inglesa, disponibiliza o ensino do idioma enquanto língua estrangeira. Também foi citado o “*Webinar*” que é uma espécie de vídeoconferência, que recebe o nome de *webconferência*, por se tratar de uma comunicação pela *internet*, em que apenas uma pessoa faz o seminário, e outras assistem, sem que haja interação. Finalizou contando que também costuma participar de “*Workshops*” que podem ser chamados de oficinas, e se constituem de uma reunião de pessoas sob um tema em comum em que são realizadas atividades relacionadas ao assunto abordado, para uma fixação de conteúdos mais claro e conclusivo.

A colaboradora **F** citou os cursos oferecidos pela Associação Cultura Inglesa em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tais como o curso regular de inglês, o *Teacher’s Links* e o Práticas Reflexivas, pois sendo ela professora-coordenadora, e havendo necessidade em permanecer em período integral à disposição da escola, diferente do professor regular que tem mais condições de organizar horários alternativos, considerou como incentivo, a possibilidade de lhe permitirem que fossem feitos ajustes em seu horário de trabalho, ora saindo em determinados dias mais tarde, ora entrando em outros dias mais cedo, para que cumprisse a jornada de 40 horas semanais, sem prejuízo para a unidade que coordena, e ainda, aprimorando seus conhecimentos, o que é bastante propício, uma vez que legalmente cumpre sua carga de trabalho integral e ainda melhora suas técnicas e habilidades profissionais.

A colaboradora **H**, mencionou que na escola estadual não recebe incentivo para sua formação, porém, na escola da prefeitura de São Paulo, citou os Projetos Especiais de Ação – PEA, que são elaborados pela unidade escolar, e entre outras coisas, são voltados para a formação, e ao final, os certificados podem ser utilizados para fins de evolução funcional. A colaboradora mencionou, também, que faz cursos oferecidos pelo Sindicato dos Servidores Públicos Municipais.

A colaboradora **K**, não vivencia suas experiências profissionais em escola pública. Aliás, sua experiência acontece fora do Brasil, pois a colaboradora leciona em Universidade do Canadá, e informou que participa de *workshops*, cursos e conferências oferecidos pela instituição.

A colaboradora **L** mencionou que lhe são oferecidos cursos, mas não os especificou.

A colaboradora **M**, vivencia experiências docentes diferenciadas, pois, além de integrar o quadro de professores de escola pública, também leciona em universidade. E, como parte do processo de incentivo, lhe é oferecido por meio da universidade, encontros de professores, jornadas com temas específicos ao estudo da língua, questões teóricas sobre análise do discurso, formação de professores, além da oferta de disciplinas em programas de pós-graduação.

A colaboradora **O**, professora em universidade, relatou que participa de Semana de Treinamento, disponibilizado pelo estabelecimento de ensino em que trabalha.

O colaborador **T**, lembrou que a Secretaria Municipal da Educação de Santos SP, divulga por meio de redes, informes sobre cursos, mas segundo sua opinião, não seria o suficiente, e complementa: “Entretanto, os espaços para reflexão não existem. Os *profissionais* não estão interessados em se aprimorar ou discutir questões de relevância educacional nas reuniões semanais, as quais deveriam servir para isso também!”

Em contrapartida, as colaboradoras **P**, **S**, e **U**, citaram as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo, doravante neste trabalho ATPC, como sendo espaços utilizados de incentivo para a formação continuada, revelando que os professores que responderam ao questionário, este momento de reunião pedagógica acaba sendo específico por unidade escolar, pois houve quem não lembrou de mencionar, houve quem mencionou, mas não como sendo um espaço em que os professores aproveitam para reflexão e formação, e houve, por exemplo, a colaboradora **E**, que optou por escolher que não há espaços de incentivo para formação continuada em sua escola, mas na questão seguinte, em que era solicitado aos que responderam sim na anterior, compartilhassem qual espaço era oferecido, a colaboradora respondeu, “Sim, se for o ATPC”, ou seja, ela também considera que a reunião semanal, tenha momentos voltados para esta finalidade de formação.

A reunião mencionada, que antes se chamava HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – porque tinha duração de 60 minutos, passou a se chamar ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, por mudar de 60 para 50 minutos de duração, ou seja, o tempo de uma aula, e é oferecido nas escolas públicas municipais e estaduais. De acordo com a Portaria da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP 01/96; Lei Complementar 836/97 (SÃO PAULO, 1997, p.1), um dos objetivos do ATPC é

“Possibilitar a reflexão sobre a prática docente; Favorecer o intercâmbio de experiências; Promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores”. Além disso, prossegue o texto (SÃO PAULO, 1997, p. 2) “Instituir a prática reflexiva com professores reflexivos (ação-reflexão-ação)” e “Incentivar o gerenciamento da formação continuada, da aprendizagem contínua, da capacitação em serviço visando o aprimoramento do trabalho pedagógico”. A referida Coordenadoria (SÃO PAULO, 2009, p.21), também destaca que a reunião semanal se caracteriza como: “espaço de formação continuada dos educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão do currículo e melhoria da prática docente.” Ou seja, de acordo com os documentos oficiais, esse momento, além de objetivar uma interação entre os professores para discussão de assuntos específicos, também deve ser utilizado para formação.

Mediante o exposto, conclui-se nas respostas dadas à questão de número 16 que 10 professores citaram não haver incentivo para a formação continuada na escola onde atuam, 4 consideram a ATPC o momento adequado para esta finalidade e os 8 restantes mencionaram formas variadas de incentivo. Fica, portanto, a observação para os professores de escolas públicas estaduais e municipais, que ao perceberem não estar ocorrendo a referida formação em ATPC, que a requeiram à gestão da unidade escolar.

Partindo para um lado mais específico da formação inicial, que não apenas a da proficiência, da literatura, da didática, da gramática ou de qualquer outra generalidade da língua, a questão de número 17 trazia 4 alternativas possíveis de respostas.

- *Escolha qual das respostas abaixo mais se aproxima ao seu grau de satisfação com a formação inicial recebida, em relação às situações adversas ao ensino da língua inglesa:*
- a) *a formação inicial adquirida é capaz de atender adversidades variadas no cotidiano, e não somente nas questões relacionadas ao ensino de inglês*
- b) *apesar de a formação inicial ter proporcionado conhecimentos que suprem a necessidade em sala de aula, busco auxílio na autoformação para questões adversas à língua*
- c) *a formação inicial garantiu a possibilidade de bem lecionar, porém, a prática*

diária também foi conquistada por meio de cursos de formação continuada
d) não sinto preparação adequada por meio da minha formação inicial e sempre
busco auxílio com cursos de formação continuada

Um fator muito relevante a ser considerado no conjunto destas respostas é o de que nenhum dos colaboradores assinalou a alternativa “a” como sendo mais próxima à sua realidade, ou seja, entre os 22 professores que colaboraram com esta pesquisa, nenhum deles acredita que somente a formação inicial seja capaz de suprir as adversidades encontradas no cotidiano da sala de aula, e que de alguma maneira se faz necessário obter mais estudo. Assim como Freire (2002, p.33) expressa que “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

A alternativa “b” foi a escolhida por 7 professores (**C, E, H, L, N, O e T**). Tendo sido a segunda opção mais votada, afirmando que há uma boa aceitação no que se refere aos ensinamentos adquiridos na formação inicial, mas que há consciência de que é necessário esforçar-se por continuar aprendendo. Neste caso optou-se, de acordo com os colaboradores, pela autoformação, e esta constatação vai de encontro ao que, segundo Liberali, (2008, p.32) denomina “reflexão técnica” pois “ao refletir tecnicamente, o professor estaria preocupado em buscar nas descobertas científicas, em estudos, seminários, conferências, etc, respostas para seus problemas do dia-a-dia”.

A alternativa que mais obteve escolhas, foi a letra “c”, indicando que 10 professores (**A, B, D, I, K, M, P, S, U e V**) buscam pela complementação pedagógica através de cursos de formação continuada formais. De maneira muito pertinente, faz-se uma conexão com esta afirmação ao que diz o autor “Posso saber pedagogia, biologia, como astronomia, posso cuidar da terra, como posso navegar (...) tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei.”(FREIRE, 2002, p. 37). Ou seja, ainda que saibamos muito sobre determinados assuntos como professores, devemos ter a humildade em aceitar receber mais e mais informações. Conhecer, refletir, estudar, sempre. Para a última alternativa, a opção “d”, houve a adesão de 5 professores (**F, G, J, Q e R**). Estes, foram os que consideraram a formação inicial não tão adequada para seguir em frente, e que buscam sempre outras possibilidades para formação continuada

para auxílio no bem lecionar.

Como complemento da questão, havia um espaço para que o professor descrevesse uma justificativa à opção escolhida. Alguns trechos destas justificativas serão apresentadas. Aos que optaram pela alternativa “b”:

Acredito ser importante estar sempre atualizado e em sintonia com novas práticas. (C)

...A necessidade de atualização é constante em qualquer profissão. (E)

Em sala de aula é preciso ter conhecimento de diferentes assuntos, para compreender os alunos e atuar de melhor forma no aprendizado do idioma ou de outra língua. (H)

Sempre surgem crianças com laudos e temos que nos preparar para atuar com elas. (L)

Tive uma boa formação inicial, porém apenas com relação ao ensino de Inglês, e também não havia feito nenhum curso de formação continuada na área. (N)

O professor está sempre em formação. (O)

...Lembro-me do curso ter sido muito bom, mas não saímos preparados para lidar com situações adversas, como, por exemplo, lidar com crianças autistas ou que necessitem de um prof. habilitado em Libras - que, hoje em dia, pelo que sei, já faz parte da grade curricular de alguns cursos de Letras. (T)

Reforça-se aqui um detalhe importante a respeito da justificativa referente ao Colaborador T, já informado no presente trabalho, de que “Libras é disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação para professores” pelo Decreto 5.626/05. Logo, essa obrigatoriedade estende-se não somente para “alguns cursos de Letras” mas para qualquer curso de formação para professores.

Os que escolheram a alternativa “c”, declararam:

Minha experiência de 8 anos na cultura inglesa me proporcionou muita oportunidade de crescimento e melhoria na qualidade da minha prática em sala de aula através dos diversos cursos e workshops dos quais participávamos semestralmente. Essa necessidade de atualização continuo trazendo comigo na minha prática particular. (A)

*A formação inicial não me deu a segurança para a sala de aula, portanto **busquei outros cursos em escolas de língua.** (B)*

*A formação inicial foi importante, mas **a continuação é necessária.**(D)*

*o certificado me proporcionou a possibilidade de lecionar, porém sem uma receita pronta para lidar com **várias questões em sala de aula que só podem ser resolvidas com um auxílio a mais** que nós professores temos de procurar por conta própria. (I)*

*Formação deu embasamento teórico e um pouco de prática mas **a experiência em sala de aula foi fundamental na minha formação** (K)*

***A sala de aula sempre apresenta situações que exigem conhecimento de língua, teoria linguística e prática metodológica que são desenvolvidos em cursos de pós-graduação e de formação continuada**(M)*

*Ficamos presos a muitas teorias mas **a prática da sala de aula só se dá com o tempo.**(P)*

***A formação continuada é muito importante,** o professor precisa estar preparado para levar o conhecimento para o aluno e o aluno percebe quando o professor tem um diferencial, **a formação muda a postura do professor em sala de aula** (S)*

***A faculdade agregou conhecimentos técnicos e culturais.** Entretanto, A realidade na comunidade escolar é bem diferente; são pessoas e realidades diferentes. (U)*

*Acredito que tive boa formação na graduação, **aprendi muito no cotidiano,** ao enfrentar os problemas na prática, ao conversar com os colegas de trabalho, mas também **a formação complementar teve importância crucial na minha formação profissional e na professora que me tornei.** (V)*

Se fosse possível resumir todas as 10 respostas em um único parágrafo, o que tem de mais evidente para tal junção, é o fato de que estes professores acreditam que para serem profissionais melhor capacitados não há dúvidas de que a aprendizagem deve ser constante, progressiva, contínua... “Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2002, p.20). E o que estes professores fizeram ao descrever suas impressões, foi o de que houve a criticidade e a curiosidade epistemológica para desenvolverem-se como profissionais da educação.

Em seguida, foram analisadas as respostas dadas à questão de número 19 que também trazia opções para os participantes escolherem:

- *Entre os fatores abaixo, qual considera mais próximo da sua realidade a respeito de sua qualificação continuada, enquanto professor? (É possível marcar mais de uma resposta)*
 - a) *Tudo o que aprendi na formação inicial considero suficiente para bem lecionar*
 - b) *Penso em fazer cursos de especialização/extensão, etc, mas falta tempo*
 - c) *Penso em fazer cursos de especialização/extensão, etc, mas falta dinheiro*
 - d) *Sempre dou um jeito de investir meu dinheiro em cursos de formação continuada*
 - e) *Sempre dou um jeito de investir meu tempo em cursos de formação continuada*
 - f) *Fico de olho nas oportunidades de cursos gratuitos que envolvem a formação docente para aprimorar meus conhecimentos específicos e gerais*
 - g) *Apesar da falta de tempo ou dinheiro, busco de forma autônoma, por meio de pesquisas atualizadas, aprimorar meus conhecimentos para lecionar com melhor desempenho*

Interpretando os dados, lembrando que a cada participante era possível responder mais de uma alternativa, é possível perceber claramente mais uma vez, que os professores participantes desta pesquisa, não consideraram que somente a formação inicial seja suficiente para o bem lecionar e que de uma maneira ou outra os professores têm buscado uma continuidade na formação, uma vez que não houve quem assinalasse a opção da letra “a” como próximo à sua realidade.

Numa escala crescente, a opção “b” recebeu 3 votos, indicando que o fator tempo, isoladamente, não chega a ser um empecilho para que a maioria dos colaboradores busquem por se aprimorar cada vez mais. Na sequência, as opções “c” e “d”, receberam igualmente 7 votos cada, mas somente 2 destes colaboradores indicaram estas opções simultaneamente, inferindo que embora a falta de dinheiro seja um impeditivo na escolha por cursos de formação continuada, sempre que lhes é possível, investem algum valor

financeiro para receber o conhecimento como moeda de troca. Os 5 demais professores optaram por dizer que ou um, ou outro fator é que lhes são considerados.

Adiante, 9 dos 22 professores disseram, ao assinalarem a opção “g”, que constantemente lhes falta tempo e dinheiro e que, apesar disso, pesquisam por meio de estudos atualizados, quesitos que consideram importantes para o bem lecionar.

A escolha de 12 professores para a opção “e”, evidencia que mais da metade dos participantes da pesquisa, conseguem ajustar seus horários de maneira que a falta de tempo, não seja uma força maior do que a vontade pela busca por conhecimento.

E a opção campeã, tendo recebido 18 votos, foi a opção “f”, revelando que a maioria destes professores estão de olhos bem atentos às oportunidades de cursos gratuitos, uma vez que a falta de tempo, já foi mencionado como sendo mais facilmente burlada e que cursos que não necessitam de envolvimento financeiro para sua realização são os preferidos como critério de ingresso.

Para prosseguir com o questionário, quase chegando em seu final, a pergunta a seguir de número 20, procurava investigar quais seriam as “adversidades” que de alguma maneira foram mencionadas anteriormente neste trabalho, e que impulsionariam os professores pela busca da formação independente.

- *Quais limitações ou dificuldades, possíveis de serem encontradas em sala de aula, você julga que seriam situações para a busca da formação continuada, por meio da autoformação?*

Lidar com os diversos tipos de alunos e suas peculiaridades: deficiências, déficits, estágios de desenvolvimento, etc (A)

Lidar com alunos com necessidades especiais e habilidades mistas. (C)

Todas as dificuldades relacionadas a problemas cognitivos, tais como deficiências física, intelectual, e, ou fatores sociais que comprometam a aprendizagem. (G)

Alunos de inclusão, pois na escola onde leciono temos de todos os tipos. (L)

Atender a alunos que sejam portadores de dislexia, por exemplo. (M)

O trato com os portadores de necessidades especiais ainda é um problema pois são muitas adversidades em uma mesma sala e apenas um professor para lidar com isso. (P)

Lecionar para alunos com algum tipo de deficiência; salas com alunos em diferentes níveis de proficiência (no caso do inglês).(R)

A grande quantidade de crianças, no meu caso, que chegam com laudos variados na escola e nós não sabemos lidar com tal situação...(T)

No conjunto de respostas, alguns trechos do que os professores disseram, destacam-se em princípio, por conter justamente tópicos ligados ao ensino de alunos com necessidades educacionais especiais. Porém, antes de analisarmos sobre as respostas, propriamente ditas, foram mencionadas frases sobre as quais nos parece importante refletir e esclarecer quanto ao significado de algumas terminologias, para que ao falarmos sobre o assunto, tenhamos cautela e evitemos usos desnecessários ou imprecisos, tais como “cognitivo” ou “portador”. Às vezes, acabamos por difundir termos ou impregnados por pensamentos preconceituosos ou simplesmente errôneos, inexatos, acreditando estarmos utilizando sentenças expressivas.

O trecho “problemas cognitivos, tais como deficiência física, intelectual...”(G), acaba demonstrando um pouco do cuidado que devemos ter com estas palavras, uma vez que o termo “cognitivo”, tem relação com a cognição, o pensamento, apreensão do conhecimento, e não deve ser utilizado ao citarmos questões de deficiência física ou visual, por exemplo, mas sim, relativo ao intelecto, como foi citado na sequência pela colaboradora, demonstrando que a referida conhece seu significado, mas foi utilizado após o termo “deficiência física”, dando-nos a entender de maneira dúbia, que ambos, físico e intelecto, poderiam apresentar problemas cognitivos, o que não ocorre.

Já o termo “portador”, para a educação inclusiva, é um termo equivocado. Quem porta algo, pode deixar de portar, como uma carteira, uma bolsa ou uma mochila, e infelizmente, não se pode deixar de portar uma síndrome, por exemplo. Desse modo, no lugar de “portador de dislexia” (M), melhor usar “pessoa com dislexia” e, para “portador de necessidades” (P), seria mais adequado “pessoa com necessidades”

Quanto à análise das respostas mencionadas, torna-se evidente, quando 8 professores discorrem que há necessidade em buscar a autoformação para tópicos

relacionados ao tema da inclusão, que nos falta embasamento teórico sobre o assunto, talvez por ser um conteúdo muito vasto pela quantidade de síndromes, transtornos, deficiências, as quais seria quase impossível para um professor conhecer a fundo e saber como proceder pedagogicamente com esta diversidade, porque ainda que o professor conheça muito bem sobre determinado caso, cada ser humano tem suas características próprias, e tendo por exemplo, dois alunos na mesma escola, na mesma idade, com a mesma deficiência, ou especificidade X ou Y, o material adaptado para um pode não servir completamente para outro, a apreensão do conhecimento adquirida por um pode não ser a mesma adquirida pelo outro, e assim sucessivamente.

Contudo, diante de um quadro ainda tão delicado e complexo, não se pode deixar de ser exposto, comentado, estudado, para que possamos cada mais nos apropriarmos dos termos e da singularidade do assunto, para que seja uma barreira cada vez menos dolorosa de ser enfrentada por quem necessita de uma atenção diferenciada.

Voltando ao conjunto de respostas, apenas uma delas atribuiu a si uma limitação ou dificuldade na busca pela autoformação, para garantir melhor desempenho em sala de aula:

...melhoria na conversação em língua inglesa. (B)

Houve respostas que lembraram que a questão da tecnologia também merece ser observada e estudada, pois os alunos contemporâneos são nativos digitais, mas nem todos os professores têm acompanhado essa evolução, bem como a estrutura escolar que ainda caminha a passos lentos nesta direção:

Aplicação de mais atividades com tecnologias por exemplo. (D).

...como atrair nossos alunos que envoltos numa sociedade digital, acham a escola arcaica e sem atrativos. (F)

Utilização de novas tecnologias no ensino de Inglês . (N)

...a competição com as tecnologias. (U)

... uso das TIC's de maneira efetiva. (V)

Foram 5 as respostas envolvendo o uso da tecnologia como fator que necessite de busca por autoformação.

Em quantidade menor de respostas, mas não menos importante, outra questão mencionada no universo docente como sendo uma grande vilã na conquista por uma educação de qualidade e pela busca de mais formação para lidar com esta situação, é a indisciplina:

Indisciplina. (H)

A indisciplina e o contexto social (I)

Disciplina em sala (O)

Salas com muitos alunos foram lembrados por dois colaboradores:

...lidar com situações como sala lotada. (E)

...quantidade de alunos por sala de aula, principalmente no Ensino Médio. (S)

Falta de recursos financeiros, situações específicas do contexto em que se está inserido ou situações que aconteçam que não se tenham um respaldo imediato, foram indicados como motivos para buscar a autoformação, por três professores.

...As limitações ou dificuldades derivam de um contexto em particular (J)

Algo novo que aconteça e que eu não saiba lidar (K)

...as escolas necessitam de maiores recursos pedagógicos.(Q)

Após essa pluralidade de motivos que impelem o professor a buscar sua autoformação ou a formação continuada, será apresentada a seguir a terceira e última parte deste capítulo.

4.3 EXPERIÊNCIAS E/OU EXPECTATIVAS COM ALUNO SURDO

Um grande momento para a presente pesquisa, é a constatação do que já foi feito pelos colaboradores em uma situação que exigisse suporte teórico, não adquirido na formação inicial. O que se revela, por trás da pergunta a seguir, é que embora este trabalho trate do assunto específico da busca pela autoformação, na hipotética situação de um professor de inglês diante de um aluno surdo do ensino regular, presumindo ser o referido docente, leigo, inexperiente ou sem a formação adequada requerida para assegurar um bom desempenho profissional, incluindo o aluno de fato e proporcionando-lhe um ensino compatível com o dos demais, perceba-se que este foco é oferecido ao leitor, à título de exemplificação, e que a qualquer condição em sala de aula, que o professor ao refletir criticamente, identifique a necessidade da busca pela pesquisa, assim o seja feito.

Nesta parte do trabalho, será verificado sobre quantos destes professores já lecionaram para um aluno surdo e o que podem compartilhar e contribuir com esta experiência, mas também para os que não tiveram este conhecimento, como supõem que o fariam? Já possuem formação específica, aguardariam orientações da família e coordenação pedagógica ou buscariam a autoformação consultando fontes de informações, tais como a legislação e literatura pertinentes?

Objetivando verificar as expectativas dos participantes em relação à essas dúvidas, foi colocada no Questionário a seguinte questão:

- *Você já se deparou em sua prática diária com alguma situação em que os conhecimentos adquiridos na formação inicial não foram capazes de suprir suas necessidades? Em caso afirmativo, gostaria de compartilhar o que aconteceu? Onde? Quando? E o que você fez para buscar a solução?*

Várias vezes. Minha maior dificuldade era com alunos que tinham algum tipo de dislexia ou deficiência cognitiva com um diagnóstico vago e aberto. Quando a orientação não vinha de um bom psicopedagogo, eu procurava ajuda com a coordenação e na internet. (A)

No início de minha profissão **senti dificuldades com a conversação e com a fonética**, por isso **fui em busca de cursos** para sanar minhas dificuldades e **ainda estou sempre a procura desses cursos.** (B)

Trabalhando esse ano no CEL **com aluno especiais. Percebi q esses alunos gostam de trabalhos orais.** Então conversamos muito e **trabalhamos com vídeos e áudios.** (D)

Sim, alunos com surdez, autismo, esquizofrenia, e tantas outras questões comportamentais. Sempre **busquei a solução com colegas, fazendo pesquisas na internet** sobre o assunto, e, **principalmente, por meio da reflexão de minhas próprias experiências** e convivência com os alunos.(G)

Perceber-se "despreparado", em sala de aula, é algo constante. Não acho que o despreparo seja, frequentemente, relacionado à língua inglesa. Poucas vezes, os alunos me perguntaram algo sobre a língua que eu não pudesse ensinar. Por outro lado, **o despreparo é frequente, ao ENSINAR a língua.** Ainda hoje, quase dez anos depois, sem considerar os quatro anos iniciais, em centros de idiomas, penso na relação teoria-prática. Por exemplo: entendo que ensinar-aprender um idioma exija desenvolver as quatro habilidades (falar, escrever, ler e ouvir). O sociointeracionismo prevê esse desenvolvimento pleno do aprendiz. No entanto, **em EJA, quase sempre, os alunos não querem falar inglês.** Como **soluciono** isso? **Estudando sozinho.**(J)

Atender a **aluno com deficiência visual.** **Busquei** informações sobre **serviços do USP Legal.**(M)

No meu primeiro ano **me deparei com alguns alunos cegos, que se utilizavam do braille.** Inicialmente, **não sabia como lidar com eles** em sala de aula, mas **obtive apoio de outros professores e dos próprios alunos** para lidar com a situação, mesmo sem saber o braille. Também já tive alunos hiperativos e/ou com déficit de atenção considerável. Novamente, outros colegas foram me auxiliando. (R)

Como já citei, **tive vários alunos autistas** (diversos graus) e **precisei correr, literalmente, atrás de subsídios para lidar com eles,** já que a minha formação inicial não abarcou tal aspecto - tão comum, hoje, nas salas de aula brasileiras. Lembro-me, também, de ter procurado, por várias vezes, a professora da SANEE (profa. especialista em crianças com necessidades especiais), a fim de discutir as formas avaliativas em relação a esses alunos(as), além de ter pedido para ela acompanhar algumas aulas minhas, quando ela podia. (T)

Disciplina. Procurei ajuda com os colegas mais experientes. (V)

Das 9 experiências compartilhadas, todas parecem indicar que estes colaboradores, ao se depararem em situações novas, não deixam de exercer suas funções com entusiasmo e profissionalismo, ainda que não tenham o conhecimento

teórico adequado, em princípio, e buscaram auxílio na *internet*, com a coordenação, colegas, cursos, especialistas, recursos pedagógicos alternativos e até mesmo com os próprios alunos, quando pertinente. “Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se *dispõe* a ser ultrapassado por outro amanhã” (FREIRE, 2002, p.14) a esse pensamento do autor, aliado ao que foi interpretado pelas respostas transcritas, podemos chamar de “experiência”, pois essa sequência lógica de “situação nova-busca pelo conhecimento” acontece uma vez, a que sendo necessário uma segunda intervenção semelhante, o docente já possui algum conhecimento que fora antes pesquisado. E, ainda, Freire (2002, p.14) prossegue “Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente”. Um desfecho para este conjunto de respostas, é a averiguação de ser totalmente factível a proposta desta pesquisa, de que a busca autônoma por conhecimento torna-se imprescindível no cotidiano docente.

A penúltima questão do Questionário, aplicada mais específica para o ensino inclusivo:

- *Em relação ao ensino para alunos com necessidades educacionais especiais, quais experiências positivas poderia compartilhar sobre o ensino de inglês e o quanto a formação inicial interferiu no sucesso, ou não, da intervenção utilizada:*

As respostas dadas à essa questão são analisadas mais detalhadas e individualmente a seguir, pela oportunidade de reflexão proporcionada em cada uma delas. Inclusive, poderá ser observado que em cada excerto, algumas expressões ou frases foram negritadas pela pesquisadora para enfatizar detalhes considerados mais significativos, o que também ocorre em algumas respostas anteriores.

*Os alunos de inclusão para os quais leciono, apresentam na sua maioria deficiência cognitiva, **as atividades com eles são extremamente básicas**, pois **nos falta orientação** e uma sala SAP na escola. (E)*

À essa resposta percebe-se uma grande possibilidade de busca pela autoformação (...*nos falta orientação*...), para que as atividades aplicadas, quem sabe, nem sempre precisem ser “extremamente básicas”, e que numa situação como esta, o

professor tendo melhor noção se o grau do prejuízo da função cognitiva desse aluno é leve, moderado ou grave, seria natural explorar atividades mais adequadas com a necessidade individual, utilizando o concreto, o lúdico, a música, expressões corporais ou as artes em geral, aplicando, assim, maior riqueza ao seu conteúdo, mas principalmente, significado. Afirma Freire (2002, p.25) “...devo respeito à autonomia e à identidade do educando...”

*Tenho observado que **quanto mais inseridos nas atividades com os colegas, mais elevada fica a autoestima dessas crianças**. Atualmente, tenho um aluno autista que cria atividades pedagógicas em Inglês e aplica aos colegas e outro com dificuldades de fala que se esforça para tentar pronunciar algumas palavras. Percebe-se a alegria dos dois quando interagem com a turma. (G)*

Nesta resposta, o termo “tenho observado”, indica o caminho por onde se começa o processo de autoformação. Quando um professor observa, ele pondera, ele questiona, ele reflete e ele busca. Houve, aqui, a percepção de que o trabalho em equipe com os alunos foi positivo, quando a docente descreve sua aula por meio da observação, conhecendo sua própria ação. “...é preciso que o praticante entenda o que fez e, para a compreensão do que fez, em primeiro lugar é preciso conhecer suas ações. (LIBERALI, 2008, p. 47)

*A formação inicial não contemplou estes aspectos. Ainda busco formação para uma melhor prática. **O uso de música sempre surte bons efeitos** com grupos mistos. (H)*

Aqui, entende-se que houve uma experiência prévia positiva do professor com o uso de música. Pelas palavras usadas pode ser percebido que essa experiência não foi conquistada em formação inicial.

*Já lecionei para pouquíssimos alunos com deficiência. Minha **experiência positiva** quanto a esses alunos **se deve ao esforço em cada um deles**, pois **não me considero apta a realizar qualquer intervenção** específica quanto a lidar com eles. (I)*

Esta pesquisa quer encorajar que frases como “...não me considero apta...” sejam cada vez menos pronunciadas, e que tenhamos suporte pedagógico ao lidarmos com o novo. Assim como fundamentado na análise relativa ao professor **E**, esta seria uma

oportunidade para a busca da autoformação.

*Em primeiro lugar, **a educação inclusiva não foi problematizada na formação inicial** (Letras). Esse tema foi discutido em uma segunda graduação (Pedagogia). (J)*

Particularmente, neste caso, o colaborador tem graduação em Pedagogia, quando assuntos como a educação inclusiva têm maior destaque na grade curricular. Porém, o trabalho prioriza a graduação em Letras, e supondo que não houvesse essa segunda formação mencionada, provavelmente o colaborador sentiria um maior despreparo.

*As universidades **aqui têm acomodações para alunos com necessidades especiais e isso auxilia muito no aprendizado.** (K)*

Para esta resposta, válido lembrar que a colaboradora **K** leciona em universidade do Canadá, inserida a uma realidade em que os alunos com necessidades educacionais especiais, contam com apoio extra, subentendido aqui como sendo espaço físico mais adequado, o que, para a colaboradora auxilia em grande parte do processo ensino-aprendizagem.

*Ao me deparar com duas alunas surdas- mudas, **seguí meus instintos e preparei para elas atividades específica.** (L)*

São notados aqui dois pontos a serem discutidos. O primeiro deles sobre a terminologia utilizada “surdas-mudas”. Presume-se que o surdo seja mudo porque não se ouve sua fala oral, embora ele possa falar com as mãos, mas normalmente o surdo possui a caixa fonadora preservada e consegue emitir sons. O termo surdo-mudo está incorreto e deve ser abolido o seu uso.

Outra observação, refere-se ao fato de o professor utilizar recursos didáticos sem que seja feita uma pesquisa mais contundente, pautada no conhecimento científico. Claro que seguir a própria intuição é uma estratégia válida, mas é importante tomar cuidado com a veracidade e significação de atividades que aplicamos aos alunos, e a boa autoformação é fundamentada em autores renomados, garantindo idoneidade. “O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas

submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica.”
(FREIRE, 2002, p. 20)

Na formação inicial, não tive nenhuma informação sobre o assunto. Só tive alunos surdos e a interação com a Intérprete de Libras era muito positiva, e por isso conseguimos elaborar algumas atividades específicas para eles, mas não em número significativo. A maior parte do trabalho ficava mesmo com a Intérprete, devido à falta de tempo para a preparação de um trabalho mais integrado. A escola também não costuma proporcionar essas oportunidades. (N)

Neste mesmo trabalho, foi mencionado a importância de se ter um bom relacionamento com o intérprete de Libras, para o propósito de garantir uma aprendizagem eficaz ao aluno surdo, porém, “a maior parte do trabalho” deve ficar com o professor-regente. É de suma importância conscientizar-se de que um aluno surdo não é aluno do intérprete, e sim, do titular especialista.

Na época da minha formação inicial, não se falava em Educação Inclusiva. Não tenho experiências interessantes. Os alunos com necessidades especiais sempre recebiam ajuda de um colega de sala que me auxiliava no desenvolvimento das atividades. Atualmente um aluno surdo recebe a orientação de uma professora de libras. (R)

Os alunos não só podem, como devem interagir com os colegas, seja em trabalhos em grupos, em apresentações, em duplas produtivas, em círculos restaurativos, “...toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina...” (FREIRE, 2002, p. 28), mas, assim como na observação da análise anterior, toda essa coletividade sugere-se que seja feita sob a orientação do professor titular da disciplina, e não pelo intérprete de Libras no caso do aluno surdo.

Na minha formação não tive aula que abordasse alunos com necessidades especiais. Tenho uma aluna com DI, e procuro trabalhar com imagens relacionadas com a palavra em inglês, utilizo a dança (em projetos) para o envolvimento dos alunos da sala com a aluna, jogos (memory game) e utilizo a sala de informática. Procuro fazer um plano de aula adaptado que envolva o que aluna está fazendo com o currículo de inglês. (S)

Parece-nos que pode ser entendido que houve aqui uma experiência positiva, com o uso de recursos variados no ensino a alunos com necessidades educacionais especiais, com a preocupação de estar em consonância com as diretrizes do currículo. A

colaboradora menciona que em sua formação inicial também não tivera informações sobre como proceder com estes alunos, mas presume-se que seu conhecimento deriva da busca por formação continuada.

Precisei buscar fora da minha formação inicial os conhecimentos para trabalhar com alunos autistas ou "portadores" da Síndrome de Asperger, casos mais pontuais em minhas salas de aula. Algumas técnicas utilizadas em aulas de escolas de idiomas (uso de flashcards com figuras e seu respectivo nome em Inglês) são extremamente úteis para esses alunos. Isso, a graduação não ensinou. Aprendi num minicurso sobre a educadora Maria Montessori que, para mim, foi e ainda é uma "revolucionária" na área da Educação, apesar de sua formação ser em Ciências Médicas !?! (T)

Neste excerto, observa-se a preocupação que o colaborador demonstra possuir, referente aos casos específicos em sala de aula, buscando auxílio na educação continuada. Contudo, a respeito de outro fator, o uso de aspas ao aplicar a palavra “portadores”, infere que o colaborador conheça a informação de que o termo é impreciso, mas talvez não tenha encontrado uma outra palavra que pudesse expressar o que quis dizer. Ainda assim, sugere-se sua não utilização. Neste caso bastaria “alunos com Síndrome de Asperger.”

*Ultimamente há muitos alunos com necessidades diferentes no ensino regular. Ensinar qualquer matéria é um grande desafio! **Não há na formação inicial nenhum preparo para essas situações.** As Diretorias de Ensino por meio das OTs (Orientações Técnicas) procuram trazer formação e informação nesse sentido, mas não é o suficiente.(U)*

Muito bem lembrado pela colaboradora U, as Orientações Técnicas, que são encontros de formação promovidos pelas diretorias de ensino, por meio dos professores coordenadores do Núcleo Pedagógico, também são fonte de pesquisa e aprendizagem para que o professor mantenha sua aula atualizada.

...O mais importante é incluir o aluno, independentemente da necessidade que ele tenha. Na cidade de Santos, os alunos com necessidades educacionais especiais são acompanhados por uma professora mediadora que adapta as atividades para esse aluno. (V)

Algumas escolas municipais oferecem incentivos complementares para o auxílio a alunos com necessidades educacionais especiais, mas, não sendo o caso, propõe-se a

busca particular do conhecimento para sua formação.

E para fechar o ciclo de perguntas, a última questão referia exclusivamente sobre a categoria do ensino de inglês para o aluno surdo. Para pensarmos de maneira minuciosa sobre o assunto, as 22 respostas serão transcritas.

O ápice da análise encontra-se nestas respostas, pois aqui foram referidas as situações que já ocorreram no ensino de inglês a alunos surdos, para compartilhamento dos recursos utilizados, bem como aos que nunca tiveram a experiência e, talvez, não haviam pensado nesta possibilidade, mas a questão permitiu que se ponderasse a respeito. Seria a autoformação um meio empregado pelos colaboradores, ou buscaram formação específica e cursos formais? Os inexperientes valer-se-iam de pesquisa ou aguardariam respaldo da família?

- *Você já lecionou inglês para aluno (a) (s), com surdez profunda? Em caso afirmativo, como procedeu para garantir a aprendizagem, e em caso negativo como procederia caso chegasse hoje um aluno surdo para você lecionar, referindo-se à didática a ser aplicada?*

Entre as respostas, 5 professores (**A**, **F**, **O**, **P**, **R**) disseram que nunca passaram pela situação do ensino de inglês a aluno surdo, e também não falaram como procederiam:

Nunca lecionei. (A)

como nunca trabalhei com alunos com surdez, não tenho experiência e não tenho uma metodologia para trabalhar com eles caso chegasse um aluno hoje em minha sala de aula.(F)

Não, somente para aluno cego ou com paralisia cerebral. (O)

Não.(P)

Não.(R)

As colaboradoras **M** e **U**, mencionaram também que nunca passaram por essa experiência, mas declararam possuir curso básico de Libras, o que já é um passo à frente

relacionado com a formação.

Eu já estudei nível básico de LIBRAS, mas nunca tive oportunidade de ensinar para surdos. Eu procurei aprender essa língua por ter interesse por ela. Entretanto, percebi que nas duas escolas onde estudei os dois professores não têm formação para ensinar, embora saibam bem LIBRAS por serem surdos.(M)

Não, e não faço ideia de como proceder. Já fiz curso de Libras pelo portal AVA-EFAP, mas o curso foi curto e não deixaram material para consulta posterior.(U)

A colaboradora **V** não detalhou se já passou pela experiência; somente citou o fato de que em sua cidade, há uma escola especializada no ensino a alunos com surdez, preparada com vários tradutores-intérpretes, que dialogam com os professores-regentes, para melhor preparação das aulas.

Na cidade de Santos onde trabalho, há uma escola que é polo em relação aos alunos que apresentam surdez. Nessa escola especificamente, existem por volta de 8 intérpretes de libras para dar suporte aos professores. Há sempre interação entre professor/intérprete e também são discutidas as adaptações para esse aluno de acordo com a necessidade individual de cada aluno. (V)

Relevante destacar que 8 dos professores participantes desta pesquisa (**B, D, G, J, L, N, Q e S**) responderam que já passaram pela experiência e dividiram seus saberes:

*Em 2010 lecionei em uma escola , onde **havia um aluno surdo** na primeira série do ensino médio. Apesar do esforço desse aluno eu não conseguia obter sucesso. **Os colegas do adolescente ajudavam** com a comunicação. O próprio aluno dizia que ia me ensinar libras, foi aí que **procurei um curso de Líbras**. fiz o básico, mas **passei a me comunicar com o aluno** que fazia questão de ajudar-me. Foi uma **experiência bastante gratificante** para mim (B)*

*Tive um aluno com muita dificuldade para ouvir e **ele conseguia ler meus lábios**. A princípio foi difícil, mas logo acostumamos.(D)*

*Sim, **tive um aluno com surdez profunda** há dois anos. **Nossa comunicação acontecia com a ajuda dos colegas** mais próximos, que atuavam como intérpretes. Hoje, eu ainda teria dificuldades para me comunicar, mas **pretendo iniciar um curso de Libras** no próximo ano.(G)*

Três anos atrás, numa escola estadual, onde eu já trabalhava como professor efetivo há alguns anos, **recebi muitos alunos surdos**. Nossa **escola tornou-se "pólo" para pessoas com surdez**, em nível médio. Como lidei com essa situação? **Conversei com as intérpretes** (Português-Inglês-LIBRAS) desses estudantes. Com elas, **fazia combinados antes das aulas**. Elas **sabiam que temas e conteúdos eu trabalharia, ANTES das aulas** (fase de planejamento). Em sala de aula, eu já trabalhava com projetor, notebook e caixas de som, todos os dias. De modo geral, **usava slides e os Cadernos do Aluno, da SEE**. Passei a reformular a elaboração dos meus slides. Habitualmente, eu já gostava de usar imagens. Com a chegada dos alunos surdos, passei a fazer isso com quase tudo. Lembro de ensinar adjetivos de personalidade aos alunos do primeiro ano. **Para pessoas surdas, a verbovisualidade é muito importante**. Por isso, em vez de construir / apresentar / solicitar glossários, mostrava imagens de pessoas com o rosto "feliz" (fase de execução). Por fim, **a escola requeria uma avaliação bimestral com questões de múltipla escolha, num formato unificado das disciplinas** (o "provão"). Em sala de aula, como de costume, **eu fazia uma outra prova**, que preparava os alunos para a prova unificada. **Os dois instrumentos eram flexibilizados para os alunos surdos**. Eu não mudava os temas nem os conteúdos (por sinal, **prescritos pelo currículo da SEE**). Por "flexibilização", refiro-me a **mudanças nos enunciados**. **Eles eram sempre em português** (os outros alunos liam-nos em inglês). As alternativas nunca traziam mais do que um período (normalmente, para o resto da turma, eu tentava simular questões parecidas com as do ENEM). De modo geral, as alternativas traziam palavras-chave da nossa aula, em língua inglesa. **Adicionalmente, eu usava muitas imagens**. Muitas vezes, fiz questões "tradicionais", em que o aluno precisava relacionar a imagem à palavra. Destaco que **fazia isso com a orientação das intérpretes** (fase da avaliação). Talvez, seja importante fazer um relato: segundo as intérpretes, mesmo se tratando de uma terceira língua (e a segunda estrangeira), **os alunos gostavam muito da minha aula**. Quando saí dessa escola, alguns deles me procuraram por Facebook, dizendo que tinham saudades e que queriam que eu voltasse. **Para mim, foi, também, uma experiência enriquecedora**. Um dos alunos surdos, L., era fã de muitos seriados norte-americanos. Eu usava esses textos verbovisuais em algumas aulas. Para L., as aulas de inglês, então, eram suas favoritas. (J)

Sim, com **atividades envolvendo vocabulário**, basicamente. (L)

Nos casos que citei acima, a maioria era de alunos com surdez profunda. Um ou outro tinha surdez moderada. Ainda muito poucos faziam leitura labial. Nas condições que tenho em minha escola, há pouca chance de se aprofundar no assunto. **Só mesmo a autoformação pode melhorar um pouco a situação**. (N)

Já tive casos e colegas de sala sempre me auxiliavam, pois já estavam com o aluno em anos anteriores e haviam desenvolvido formas de comunicação através de gestos. **Atualmente, tenho um rapaz adulto na Suplência que é auxiliado pela professora de libras**.(Q)

Em 2016 **tive um aluno com surdez** (médio) ele utilizava o aparelho auditivo e pouco conhecimento de libras, na sala de aula ele tinha uma professora intérprete. **Para este aluno em especial utilizei o recurso de imagens, jogos e computador**. Voltando a pergunta, eu procederia também da mesma maneira, trabalhando com o concreto, **a imagem ajuda muito na compreensão do significado**, jogos como memory game etc. (S)

Estes depoimentos nos trazem a contribuição na partilha de quem já viveu a experiência, e confirmam o que vem sendo descrito nesta pesquisa sobre a importância da autoformação, como meio de formação continuada, além dos cursos formais de educação. O que se reforça, entretanto, é que o professor demanda manter a aprendizagem sempre ativa.

Prosseguindo, para os que, assim como a pesquisadora, vivem ainda o processo de expectativa do que poderia ser ministrado no ensino de inglês a um aluno surdo, as respostas mais aguardadas na evolução desta exploração, aqui serão apresentadas:

*Nunca estive em tal situação e acredito não estar devidamente preparada para lidar com isso. Caso houvesse necessidade **procuraria literatura especializada na área** (na nossa escola temos diversos artigos no Moodle*) para conhecer melhor os desafios que teria que enfrentar. (C)*

Entende-se, pela resposta concedida pela colaboradora C, que o procedimento a ser adotado seria a autoformação docente.

*Não, como os PCN sugerem o foco na leitura tendo em vista a situação da educação pública no país, **ele poderia acompanhar a mesma aula destinada aos outros alunos**, porém, **eu precisaria estabelecer uma forma de me comunicar com ele.**(E)*

Essa colaboradora parece ter a ciência de que, obedecendo aos critérios exigidos nos documentos oficiais que priorizam a habilidade de leitura, o aluno surdo teria condições de receber a mesma aula, os mesmos conteúdos do aluno ouvinte, porém, precisaria encontrar um elo de comunicação. Dependendo da individualidade desse aluno, o elo poderia vir de um intérprete, da leitura labial, ou, como mencionado no trabalho, o professor-regente poderia aprender Libras ou buscar por educação específica formal ou autônoma. Ou seja, cabe neste caso, também a autoformação.

Usaria o recurso da imagem para contemplar a aprendizagem. Não fiz curso de libras ainda. (H)

Importante observação, já que a cultura surda é extremamente visual, subentendido aqui que o recurso a ser utilizado partiria da própria intuição. Sugere-se aliar a um estudo científico, que pode ser concebido pela própria busca do conhecimento.

*Nunca tive um caso desse, porém se tivesse, **faria com que ele lesse meus lábios** para tentar entender o conteúdo.(I)*

Se o aluno surdo for oralizado, ele tem condições de fazer a leitura labial, mas caso seja proficiente em Libras, o apoio do intérprete seria mais adequado.

*Nunca tive um aluno surdo na minha sala. Caso tivesse, **a universidade disponibilizaria um intérprete pra cada aula**. E eu como professora teria obrigação de disponibilizar matérias usado em aula na plataforma usada pela universidade (e.g. Moodle), coisa que já faço de qualquer maneira. (K)*

A resposta obtida denota que, no ambiente citado, que é uma universidade canadense (bem como nas escolas de rede pública do ensino regular brasileiras), são disponibilizados intérpretes, o que é um avanço na comunicação entre o aluno e o professor titular da disciplina, porém, a colaboradora reforça que buscaria em plataforma específica conteúdos que pudessem ser apreendidos tanto pelo aluno surdo, como para o ouvinte, fortalecendo a inclusão.

*Não tive esse "prazer-desafio". **Procuraria as professoras da SANEE**, como já mencionado e, **também uma capacitação fora da escola**, já que internamente não temos.(T)*

Nesta resposta, observa-se que o colaborador sentir-se-ia honrado em contribuir com o ensino-aprendizagem de inglês ao aluno surdo, e já sabe de que forma proceder, caso ocorra. No município onde trabalha, existe um grupo de professores especializados no atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, a quem recorreria, além de mencionar que buscaria, provavelmente, como deixa a entender, um curso formal regular e específico para a educação surda.

Neste capítulo que trouxe a discussão e análise dos dados coletados foram apresentadas as colaborações dos 22 participantes subdivididas nas três categorias apresentadas em seu parágrafo inicial.

Finalizando, são apresentadas as Considerações Finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou investigar o quanto o professor de Língua Inglesa está engajado em buscar referências sólidas, a partir de situações em que ele mesmo possa refletir quanto a necessidade dessa busca, para assumir a sala de aula com maior segurança e propriedade. O estudo fez uso de um modelo, que foi a situação hipotética do ensino de inglês a aluno surdo, sobre a qual foram colhidas respostas de quem não imagina o que faria diante deste quadro, os que já viveram a experiência e os que dividiram expectativas, revelando quais meios acreditam ser adequados.

Dessa forma, diante de um grupo misto de professores de inglês, que lecionam em contextos físicos e geográficos bem variados, com histórico de tempo de magistério que oscila entre os que possuem menos de 4 anos até os que ultrapassam os 20 anos instruindo e preparando alunos, professores que obtiveram sua formação inicial em universidades diversas, que complementaram seus estudos dentro ou fora do país, todos eles possuem, mesmo com tantas variáveis, pontos em comum no que se refere ao olhar docente. Um dos pontos em comum é o de que a graduação inicial não deve ser a única responsável por todo o conhecimento adquirido para o bem lecionar, e outro é o de que a busca por formação continuada pode partir da autoformação.

Quanto ao ensino de inglês para aluno surdo, há importância e necessidade na construção e aquisição de recursos específicos, mas o “material humano” por si só, também pode fazer a diferença na vida desses alunos. Sugere-se a condição relevante em se aprender Libras, pois se uma língua se desenvolve de acordo com a demanda de seus usuários, a Língua Brasileira de Sinais, deve estar em constante evidência para que um número cada vez maior de pessoas, sejam elas surdas ou ouvintes, possam se apropriar dessa forma de comunicação, evitando a polarização dos surdos em ambientes específicos, fazendo com que ocupem os espaços e ganhem cada vez mais posições de destaque.

Como educadores e formadores, é responsabilidade adquirida fazer com que a inclusão aconteça de fato, respeitando as leis e a ética, estimulando a interação social, fomentando o interesse nos alunos ouvintes em relação aos alunos surdos,

independentemente de que haja ou não, surdos matriculados na sala ou escola, conversando sobre o assunto, criando o hábito de convivência respeitosa em sociedade, colocando-se no lugar do outro para que seja perceptível a importância do cumprimento dos direitos, estabelecendo ambiente favorável para aprendizagem.

Durante o tempo em que este trabalho estava sendo produzido, além de leituras referentes à autoformação, busquei também por maior compreensão a respeito da inclusão e da Cultura Surda. Participei, portanto, de dois ciclos de palestras na Universidade Federal do Grande ABC, sob os temas “Tradução automática de material didático para educação de surdos”, “Uso de tecnologias no ensino de surdos”, “Surdos: Caminhos para universidade e direitos à educação”, “A inclusão dos surdos na universidade” e o segundo, ocorrido na mesma universidade, com as palestras “Formação de professores para atuação com alunos surdos” e “Cultura surda e bilinguismo”.

Também conversei informalmente com uma professora Coda (*Children of deaf adults* – acrônimo utilizado para designar filhos ouvintes de pais surdos), a professora Mestra Samara de Jesus Lima, que possui o título em Educação com trabalho voltado para alunos surdos, e hoje é doutoranda na área. Com o mesmo objetivo de adquirir mais conhecimento contatei a professora Doutora Aline Nunes de Sousa, autora do trabalho sobre o ensino de inglês a alunos surdos, utilizado como parâmetro na Introdução desta pesquisa. Ambas esclareceram vários pontos a respeito do assunto em questão, os quais foram fundamentais na escrita do capítulo específico ao aluno com surdez.

Em minha busca para aprender mais, conversei por meio de mensagens de texto, com o professor Especialista Rafael Cavichioli, que é surdo e dá aulas de Libras, e me sugeriu a leitura do trabalho da professora Dra. Aline, já mencionada. Ainda, conversei por meio de redes sociais, com o estudante surdo Bernardo Lucas, citado na presente pesquisa em “2.1.2 Exame Nacional do Ensino Médio e o tema da surdez”. Os dois rapazes, dispuseram de um tempo para colaborarem com os resultados da pesquisa pela busca da autoformação, exemplificada no ensino de inglês a aluno com surdez.

Além dos contatos acima expostos, participei de um evento promovido pelo Instituto Brasileiro de Formação de Professores, denominado “Práticas Pedagógicas Inclusivas: Atendimento de alunos com deficiência de acordo com a nova legislação”

No início da pesquisa, foram formuladas e registradas questões, para as quais não possuía conhecimento teórico adequado. Contudo, sinto-me agora, apta em respondê-las, finalizando o trabalho. São elas:

- ✓ *Devo ensinar ao aluno surdo a língua de sinais inglesa, americana, de outra origem ou a língua inglesa escrita, apenas?*

Quando idealizei a escrita do projeto, e pensei na possibilidade de ensinar inglês para o aluno surdo, desconhecendo a Lei que garante a intervenção de um professor intérprete de Libras, preocupava-me se eu deveria aprender esta língua a fim de ensinar melhor. Já que as línguas de sinais não são universais e, portanto, existem línguas diferentes umas das outras para cada país de língua inglesa (citando o contexto a que estamos inseridos que é o ensino do inglês), então, o desejo em aprender Libras, somente para ensinar inglês para o surdo foi descartado, imaginando que poderia lhes ensinar a língua de sinais inglesa ou norte-americana, por exemplo.

Todavia, ao fim de alguns meses lendo, pesquisando, indagando e observando, a conclusão a que cheguei para esta pergunta, que neste momento me parece até um pouco ingênua demais, é a de que o professor de inglês do ensino regular da escola pública, deve ensinar ao aluno surdo praticamente da mesma maneira que ensina para o aluno ouvinte, ou seja, nem a língua de sinais inglesa, nem tampouco americana ou qualquer outra. Deve ensinar inglês. Deve ter bom relacionamento profissional com o intérprete, a ponto de terem o hábito do diálogo sobre como será sua aula, aceitando, inclusive sugestões. Deve repensar sua postura, utilizando recursos visuais sempre que possível, recursos de vídeo, quando forem utilizados, priorizar aqueles com as legendas *closed-caption*, fazer uso de atividades nas quais os alunos ouvintes possam interagir com o aluno surdo, e sendo viável, aprender sim Libras, para que um número cada vez maior de pessoas façam uso dela e a mantenham em constante evidência. Se o professor souber e quiser ensinar em Libras, ASL, BSL ou qualquer outra língua de sinais, não haveria problema algum, mas atribuição de função, mesmo, não vai além da que já está acostumado.

Conclui-se para esta questão que bastaria ao professor aproximar-se de seu aluno e procurar conhecê-lo bem, para saber se é oralizado, se é alfabetizado em Língua Portuguesa, se é proficiente em Libras, ou seja, tudo será questão de bom senso, afinidade, boa vontade e reflexão.

- ✓ *Não sendo o professor de Língua Inglesa, especialista na educação para surdos, até que ponto é responsabilidade dele, o ensino para um aluno surdo?*

O professor de Língua Inglesa, bem como, o professor de qualquer disciplina, é o professor especialista de sua área, e seu desenvolvimento profissional precisa contemplar o conhecimento a que se propõe. Se o professor, além de sua especificidade, quiser especializar-se em educação inclusiva, em docência no ensino superior, em neurociência, inglês (para os que forem de outra área), outros idiomas, música ou qualquer outro ramo que acrescente conhecimentos, valores ou cultura, por exemplo, certamente será um formador muito mais interessante e preparado, já que uma circunstância não anula outra.

Estes fatores ocorrem se o professor tiver interesse e oportunidade para fazê-lo, mas não é exigência para o cargo. Logo, um professor pode ou não ser conhecedor especialista na educação para surdos, mas a partir do momento que assume uma sala, o professor é responsável pelo ensino de todos os seus alunos. Não quer dizer que todos irão aprender, mas um docente, entre outras coisas, deve zelar pela aprendizagem de alunos ouvintes, surdos, cadeirantes, com síndromes, deficiências, transtornos ou em qualquer outra condição. Resumidamente, não sendo o professor de inglês, necessariamente, especialista na educação para surdos, é de sua responsabilidade o ensino para este aluno.

- ✓ *Aprender a Língua de Sinais, para o professor de inglês, configura fator suficiente para que esteja apto a lecionar para o aluno surdo?*

Aprender a Língua de Sinais, embora ajude muito, por si só talvez não configure fator suficiente para que esteja apto a lecionar para o aluno surdo, mas configura um

passo dado, representa tentativa, respeito, altruísmo, humildade, mostra que o professor se importa e isso demonstra o sentido de sua vocação.

- ✓ *O professor, não sendo especialista na educação para surdos, deve ater-se somente aos conteúdos pedagógicos específicos de inglês e estimular a leitura labial do aluno surdo?*

Conforme já analisado neste trabalho, ainda que o professor de inglês não tenha conhecimentos específicos na educação de surdos, ele não deve, ao assumir uma sala com aluno surdo, alterar sua rotina de ensino de maneira radical. Deve ater-se ao conteúdo e cumprir o currículo, como já deve fazer normalmente, porém, atendendo o aluno com surdez dentro de suas particularidades, sem assistencialismo, sem o “passar a mão na cabeça”, e principalmente sem ignorá-lo, porque o aluno surdo não difere do ouvinte, seja em termos gerais ou intelectualmente falando. O estímulo para leitura labial será feito, se o aluno for oralizado, mas se ele for proficiente em Libras, deverá ter um intérprete para auxílio na transmissão da aula, além de exploração de didática visual.

Respondendo às perguntas que foram exibidas na introdução, encerra-se este ciclo de pesquisas, e a conclusão é a de que a busca pelos estudos, pode e deve surgir de maneira autônoma e voluntária.

Além disso, foi possível perceber a importância em apropriar-se de terminologias de maneira correta, evitando estereótipos sociais e compreensão equivocada.

No capítulo de análise de dados, em que professores puderam compartilhar a experiência vivida, confirmou-se o que foi estudado ao longo do trabalho de que o vínculo de aproximação com o aluno surdo, da relação dialógica com o intérprete, da exploração de recursos visuais, da busca pela formação continuada, e claro, da autoformação, são meios coerentes e, parece-nos, acertados, para o ensino de inglês ao aluno surdo.

Finalizando, pode ser enfatizado que durante o processo deste trabalho, houve a dúvida, a busca pelo embasamento teórico e por fim, a declaração de quem confirmou na sala de aula, que mesmo para os que não tiveram a oportunidade em debater o assunto do ensino de inglês ao aluno surdo na graduação, conseguiram, por meio de pesquisas, obter sucesso com a atividade que fora proposta.

Encerrando este trabalho, pode ser ressaltado o fato de que a busca pela autoformação é válida e importante, e que deve ser feita de maneira séria, comprometida com valores éticos e focada em teoria sólida.

REFERÊNCIAS

ALIANÇA, P. **Pesquisa (Auto)Biográfica e (Auto)Formação crítica do professor de Língua Inglesa**. Holos, Rio Grande do Norte, v. 4, n. 27, set. 2011. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/673/474>> Acesso em: 18 set. 2017.

BRASIL. **Enem 2017 oferece recursos para alunos surdos**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=48321:enem-2017-oferece-novos-recursos-para-alunos-surdos.>> Acesso em: 18 nov. 2017

_____. **Lei 13.146/2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 06 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 15 jul. 2017

_____. **Lei 13.055/2014**. Lei institui o Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais, de 22 de dezembro de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13055.htm>. Acesso em: 04 jun. 2017

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 25 out. 2017.

_____. **Decreto 5.626/2005**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 12 set. 2016.

_____. **Lei 10.436/2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. *de 24 de abril de 2002*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em: 04 jun. 2017

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em: 30 out. 2017.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2000**. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/27062003censo.shtm>> Acesso em: 08 set. 2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 17 out. 2017.

BRITO, A. E. **Fundamentos Teórico-Metodológicos da Pesquisa I**. Piauí. UFPI/UAPI. 2009. 75 p.

ESPANHA. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 12 set. 2016.

FRANGIONE, B. **Deficiência auditiva: entendendo a diferença entre um aluno com deficiência auditiva e um aluno com surdez**. Ciranda da inclusão: A revista do educador. SP. Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda. Ano 2. Número 15 p. 4 - 6, mar 2011.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Série Pesquisa. 4 ed. Brasília. Liber Livro Editora. 2012. 96 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. RJ, Paz e Terra Coleção Leitura, 2002, 25 ed., p.14. Disponível em: <http://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/biblioteca/paulo_freire/Pedagogia_da_Autonomia_-_P.Freire.pdf>. Acesso em: 14 set. 2017

FOGAÇA, J. **Pesquisas-Ação**. 2017. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/pesquisa-acao.htm>> Acesso em: 31 out. 2017.

GALANTE, A. **Conectando a realidade plurilíngue brasileira ao ensino de Língua Portuguesa e o letramento digital**. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Angelica_Galante/publication/280740946_Conectando_a_realidade_plurilingue_brasileira_ao_ensino_de_lingua_portuguesa_e_o_letramento_digital/links/55ca2c8308aea2d9bdcbf9e6/Conectando-a-realidade-plurilingue-brasileira-ao-ensino-de-lingua-portuguesa-e-o-letramento-digital.pdf> Acesso em 18 dez. 2017

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008. 200 p.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana Santos Padilha, SP, Editora Graó, 2010, p. 8, Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=dONtDgAAQBAJ&pg=PA3&hl=pt-BR&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false> Acesso em 02 set. 2017

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: Questões fundamentais**. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008. 112 p.

LIMA, M.C. **Monografia a engenharia da produção acadêmica**. São Paulo: Saraiva, 2004.

LONGONE, E. **O surdo e a língua escrita**. 2016. Disponível em: <<https://vidamaislivre.com.br/colunas/o-surdo-e-a-lingua-escrita/>> Acesso em: 21 jul. 2017

MANFREDI, L. B. P. Arquivo pessoal. **Mensagem postada pelo autor na rede social Facebook**. 29 dez. 2017; 22:04; 2017. Disponível em: <<https://www.facebook.com/miriam.lima.311>> Acesso em 29 dez. 2017

RIZZINI, I. **Pesquisando: Guia de metodologias de pesquisas para programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1999. 144p.

SACKS, O. **Vendo Vozes. Uma viagem ao mundo dos surdos**; tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. 215 p.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias/ Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio**. 2 ed. São Paulo: Esdeva indústria Gráfica S/A, 2012. 206 p.

_____. **Lei Complementar 836/97**. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – 1997. Diário Oficial Poder Executivo – Seção I. 2009. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2009/executivo%2520secao%2520i/fevereiro/07/pag_0021_92AELJE11KJF5eA3G9V33RVLBJB.pdf&pagina=21&data=07/02/2009&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=10021> Acesso em 02 jan. 2018

SOARES, M. P. S. B. **Formação continuada e suas contribuições para a reflexão sobre a prática pedagógica de professores (as) do ensino fundamental**. 2013. Disponível em: < http://www.pucsp.br/webcurriculo/edicoes_anteriores/encontro-pesquisadores/2013/downloads/anais_encontro_2013/oral/maria_perpetua_do_socorro_beserra_soares.pdf > Acesso em: 29 nov. 2017

SOUSA, A. N. **Educação plurilíngue para surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua)**. 2015. 384 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2015. Disponível em <: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/169309/340352.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 08 out. 2017

STUMPF, M. R. **Escrita de sinais III**. SC. Disponível em: < <http://www.signwriting.org/archive/docs6/sw0569-BR-2008-Stumpf-ELSIII.pdf> > Acesso em: 29 out. 2017.

TENENTE, L. **Surdo que fez redação nota mil no Enem passa em 1º. lugar, mas deixa curso por falta de acessibilidade**. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/enem/2017/noticia/surdo-que-fez-redacao-nota-mil-no-enem-passa-em-1-lugar-mas-deixa-cursos-por-falta-de-acessibilidade.ghtml>> Acesso em 21 jul. 2017

ANEXOS

ANEXO A Questionário aplicado aos colaboradores da pesquisa

1. Qual seu endereço de email?*

2. Qual o seu nome? *

3. Sua faixa etária se situa em*:

menos de 20 anos	()	de 36 a 39 anos	()
de 20 a 25 anos	()	de 40 a 45 anos	()
de 26 a 29 anos	()	de 40 a 45 anos	()
de 30 a 35 anos	()	acima de 50 anos	()

4. Qual a sua formação?*

Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa/Inglesa	()
Bacharelado em Letras - Língua Portuguesa/Inglesa	()
Outra formação	()

5. No caso de outra formação, na questão anterior, qual curso fez?

6. Qual o nome da instituição em que se formou? *

7. Em que ano se formou? *

8. Você já fez curso de pós graduação (lato/strictu sensu) ou outros, na sua área de atuação?*

9. Em caso afirmativo, qual curso fez? Onde? Quando?

10. Há quanto tempo leciona? *

11. Qual disciplina leciona, prioritariamente?*

Língua Inglesa ()	Língua Portuguesa ()	Ambas, em igual número de aulas ()
--------------------	-----------------------	-------------------------------------

12. Qual a carga horária semanal em Língua Portuguesa e/ou Língua Inglesa, separadamente?

13. Em que tipo de escola leciona? (Marque mais de uma, se necessário) *

Pública Estadual ()	Escola Técnica ()
Pública Municipal ()	SESI – Serviço Social da Indústria ()
Escola Tempo Integral ()	Particular ()
CEL Centro de Estudos de Línguas ()	Escola Bilíngue ()
EJA Educação de Jovens e Adultos ()	Escola de Idiomas ()
Unidade Prisional ()	Outros ()

14. Em qual cidade leciona?*

15. Na escola em que atua, há incentivo para formação continuada ou espaços de reflexão para a autoformação docente? *

Sim ()	Não ()
---------	---------

16 Em caso afirmativo, qual espaço ou incentivo é oferecido?

17 Escolha qual das respostas abaixo mais se aproxima ao seu grau de satisfação com a formação inicial recebida, em relação às situações adversas ao ensino da língua inglesa: *

- a) a formação inicial adquirida é capaz de atender adversidades variadas no cotidiano, e não somente nas questões relacionadas ao ensino de inglês ()
- b) apesar de a formação inicial ter proporcionado conhecimentos que suprem a necessidade em sala de aula, busco auxílio na auto formação para questões adversas à língua ()
- c) a formação inicial garantiu a possibilidade de bem lecionar, porém, a prática diária também foi conquistada por meio de cursos de formação continuada ()
- d) não sinto preparação adequada por meio da minha formação inicial e sempre busco auxílio com cursos de formação continuada ()

18 Justifique sua escolha *

19 Entre os fatores abaixo, qual considera mais próximo da sua realidade a respeito da sua qualificação continuada, enquanto professor?(É possível marcar mais de uma resposta) *

- a) Tudo o que aprendi na formação inicial considero suficiente para bem lecionar()
- b) Penso em fazer cursos de especialização/extensão, etc, mas falta tempo ()
- c) Penso em fazer cursos de especialização/extensão, etc, mas falta dinheiro ()
- d) Sempre dou um jeito de investir meu dinheiro em cursos de formação continuada ()
- e) Sempre dou um jeito de investir meu tempo em cursos de formação continuada()
- f) Fico de olho nas oportunidades de cursos gratuitos que envolvem a formação docente para aprimorar meus conhecimento específicos e gerais ()
- g) Fico de olho nas oportunidades de cursos gratuitos que envolvem a formação docente para aprimorar meus conhecimento específicos e gerais ()
- h) Apesar da falta de tempo ou dinheiro, busco de forma autônoma, por meio de pesquisas atualizadas,aprimorar meus conhecimentos para lecionar com melhor desempenho ()

20 Quais limitações ou dificuldades, possíveis de serem encontradas em sala de aula, você julga que seriam situações para a busca da formação continuada, por meio da (auto) formação? *

21 Você já se deparou em sua prática diária com alguma situação em que os conhecimentos adquiridos na formação inicial não foram capazes de suprir suas necessidades? Em caso afirmativo, gostaria de compartilhar o que aconteceu? Onde ? Quando? E o que você fez para buscar a solução? *

22 Em relação ao ensino para alunos com necessidades educacionais especiais, quais experiências positivas poderia compartilhar sobre o ensino de inglês e o quanto a formação inicial interferiu no sucesso, ou não, da intervenção utilizada: *

23 Você já lecionou inglês para aluno (a) (s), com surdez profunda? Em caso afirmativo, como procedeu para garantir a aprendizagem do inglês, e em caso negativo como procederia caso chegasse hoje um aluno surdo para você lecionar, referindo-se à didática a ser aplicada? *

*obrigatórias

ANEXO B

Redação ***Sob o olhar das raízes***

Escrita por Bernardo Lucas Piñon de Manfredi

O Brasil é mundialmente reconhecido por sua diversidade religiosa. Ao longo da sua formação e com as influências externas e internas, o país tornou-se um grande exemplo de miscigenação, evidenciando a sua riqueza cultural. Porém, apesar desses fatos, o Brasil sofre com um grave problema de intolerância religiosa, formado pelo reflexo de uma filosofia etnocêntrica marcada nas raízes da sociedade brasileira. Como combater esta realidade que implica na harmonia?

Primeiramente, é preciso entender que a intolerância religiosa começa na educação, ou seja, na falta de conhecimento das religiões. As famílias costumam seguir as religiões tradicionais, no caso o cristianismo, e adotam uma filosofia etnocêntrica. Essa adoção é influenciada por preconceitos históricos, como racismo, e baseada num processo radical de "cristianizar" o Brasil. A partir disso, todas as outras religiões são consideradas inferiores e acabam sofrendo um total desrespeito, sendo vítimas de violência.

Além disso, é necessário analisar o choque entre o Estado laico e o conservadorismo social. Apesar de o cidadão ser constitucionalmente livre para escolher sua religião, os conservadores (muitos deles políticos, padres e pastores) obrigam que tal indivíduo siga o ritual referente, e pior, pregando atos fundamentalistas e modificando a conduta dos fiéis. Há também uma silenciosa mistura de política com religião, fazendo intensificar a intolerância por meio de discurso preconceituoso e desmoralizador que afeta o olhar para as diferenças e o convívio entre elas.

Diante desse grave cenário é possível compreender que a intolerância religiosa no Brasil está enraizada e deve, portanto, ser combatida. É necessário implantar o ensino de religião em todas as escolas de fundamental e médio formando os jovens dotados de conhecimento sobre a diversidade religiosa no país e assim ajudar a combater a intolerância. Além disso, deve-se criar ONGs de parceria com o Estado e a Unesco, fazendo valer a laicidade e fornecer projetos culturais que influenciem um novo olhar das pessoas, entendendo melhor as diferenças, e assim combater o radicalismo que tanto prejudica a harmonia da sociedade.

ANEXO C DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.



Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

DECRETA:

CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Este Decreto regulamenta a [Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002](#), e o [art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000](#).

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

CAPÍTULO II DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

CAPÍTULO III DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no **caput**.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

- I - cursos de educação profissional;
 - II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e
 - III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.
- § 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;
 II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;
 III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

§ 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério.

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3º O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e lingüistas de instituições de educação superior.

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

- I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
- II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
- III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e
- IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

- I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;
- II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;
- III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.

CAPÍTULO IV

DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos

curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

- I - promover cursos de formação de professores para:
 - a) o ensino e uso da Libras;
 - b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
 - c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;
 - II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;
 - III - prover as escolas com:
 - a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
 - b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
 - c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
 - d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;
 - IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;
 - V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;
 - VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;
 - VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;
 - VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.
- § 2º O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.
- § 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

- I - cursos de educação profissional;
- II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

Parágrafo único. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, lingüistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o **caput** atuará:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

CAPÍTULO VI

DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

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 bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües 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 lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtitulação por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

CAPÍTULO VII

DA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:

I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;

II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;

III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;

IV - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;

V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;

VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;

VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;

VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;

IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação; e

X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação.

§ 1º O disposto neste artigo deve ser garantido também para os alunos surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e as empresas privadas que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde buscarão implementar as medidas referidas no art. 3º da Lei nº 10.436, de 2002, como meio de assegurar, prioritariamente, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas.

CAPÍTULO VIII

DO PAPEL DO PODER PÚBLICO E DAS EMPRESAS QUE DETÊM CONCESSÃO OU PERMISSÃO DE SERVIÇOS PÚBLICOS, NO APOIO AO USO E DIFUSÃO DA LIBRAS

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o [Decreto nº 5.296, de 2004](#).

§ 1º As instituições de que trata o **caput** devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, e as empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o tratamento diferenciado, previsto no **caput**.

Art. 27. No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, os serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa estão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em conformidade com o [Decreto nº 3.507, de 13 de junho de 2000](#).

Parágrafo único. Caberá à administração pública no âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal disciplinar, em regulamento próprio, os padrões de controle do atendimento e avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, referido no **caput**.

CAPÍTULO IX DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 28. Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 29. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto.

Art. 30. Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 31. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 22 de dezembro de 2005; 184ª da Independência e 117ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

ANEXO D – LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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 lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

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

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

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

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

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

ANEXO E – LEI Nº 13.055, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2014.

Institui o Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dispõe sobre sua comemoração.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído o Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a ser comemorado no dia 24 de abril de cada ano.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 22 de dezembro de 2014; 193º da Independência e 126º da República.

DILMA ROUSSEFF

José Henrique Paim Fernandes

ANEXO F – LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.

Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

LIVRO I PARTE GERAL TÍTULO I

DISPOSIÇÕES PRELIMINARES CAPÍTULO I DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do [Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008](#), em conformidade com o procedimento previsto no [§ 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil](#), em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo [Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009](#), data de início de sua vigência no plano interno.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: [\(Vigência\)](#)

- I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III - a limitação no desempenho de atividades; e
- IV - a restrição de participação.

§ 2º O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência.

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou

comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

VI - adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais;

VII - elemento de urbanização: quaisquer componentes de obras de urbanização, tais como os referentes a pavimentação, saneamento, encanamento para esgotos, distribuição de energia elétrica e de gás, iluminação pública, serviços de comunicação, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;

VIII - mobiliário urbano: conjunto de objetos existentes nas vias e nos espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos de urbanização ou de edificação, de forma que sua modificação ou seu traslado não provoque alterações substanciais nesses elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, terminais e pontos de acesso coletivo às telecomunicações, fontes de água, lixeiras, toldos, marquises, bancos, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

IX - pessoa com mobilidade reduzida: aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso;

X - residências inclusivas: unidades de oferta do Serviço de Acolhimento do Sistema Único de Assistência Social (Suas) localizadas em áreas residenciais da comunidade, com estruturas adequadas, que possam contar com apoio psicossocial para o atendimento das necessidades da pessoa acolhida, destinadas a jovens e adultos com deficiência, em situação de dependência, que não dispõem de condições de autossustentabilidade e com vínculos familiares fragilizados ou rompidos;

XI - moradia para a vida independente da pessoa com deficiência: moradia com estruturas adequadas capazes de proporcionar serviços de apoio coletivos e individualizados que respeitem e ampliem o grau de autonomia de jovens e adultos com deficiência;

XII - atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIV - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal.

CAPÍTULO II

DA IGUALDADE E DA NÃO DISCRIMINAÇÃO

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

§ 2º A pessoa com deficiência não está obrigada à fruição de benefícios decorrentes de ação afirmativa.

Art. 5º A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação,

exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante.

Parágrafo único. Para os fins da proteção mencionada no **caput** deste artigo, são considerados especialmente vulneráveis a criança, o adolescente, a mulher e o idoso, com deficiência.

Art. 6º A deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para:

I - casar-se e constituir união estável;

II - exercer direitos sexuais e reprodutivos;

III - exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar;

IV - conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória;

V - exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária; e

VI - exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotante ou adotando, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Art. 7º É dever de todos comunicar à autoridade competente qualquer forma de ameaça ou de violação aos direitos da pessoa com deficiência.

Parágrafo único. Se, no exercício de suas funções, os juízes e os tribunais tiverem conhecimento de fatos que caracterizem as violações previstas nesta Lei, devem remeter peças ao Ministério Público para as providências cabíveis.

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Seção Única

Do Atendimento Prioritário

Art. 9º A pessoa com deficiência tem direito a receber atendimento prioritário, sobretudo com a finalidade de:

I - proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;

II - atendimento em todas as instituições e serviços de atendimento ao público;

III - disponibilização de recursos, tanto humanos quanto tecnológicos, que garantam atendimento em igualdade de condições com as demais pessoas;

IV - disponibilização de pontos de parada, estações e terminais acessíveis de transporte coletivo de passageiros e garantia de segurança no embarque e no desembarque;

V - acesso a informações e disponibilização de recursos de comunicação acessíveis;

VI - recebimento de restituição de imposto de renda;

VII - tramitação processual e procedimentos judiciais e administrativos em que for parte ou interessada, em todos os atos e diligências.

§ 1º Os direitos previstos neste artigo são extensivos ao acompanhante da pessoa com deficiência ou ao seu atendente pessoal, exceto quanto ao disposto nos incisos VI e VII deste artigo.

§ 2º Nos serviços de emergência públicos e privados, a prioridade conferida por esta Lei é condicionada aos protocolos de atendimento médico.

TÍTULO II

DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

CAPÍTULO I DO DIREITO À VIDA

Art. 10. Compete ao poder público garantir a dignidade da pessoa com deficiência ao longo de toda a vida.

Parágrafo único. Em situações de risco, emergência ou estado de calamidade pública, a pessoa com deficiência será considerada vulnerável, devendo o poder público adotar medidas para sua proteção e segurança.

Art. 11. A pessoa com deficiência não poderá ser obrigada a se submeter a intervenção clínica ou cirúrgica, a tratamento ou a institucionalização forçada.

Parágrafo único. O consentimento da pessoa com deficiência em situação de curatela poderá ser suprido, na forma da lei.

Art. 12. O consentimento prévio, livre e esclarecido da pessoa com deficiência é indispensável para

a realização de tratamento, procedimento, hospitalização e pesquisa científica.

§ 1º Em caso de pessoa com deficiência em situação de curatela, deve ser assegurada sua participação, no maior grau possível, para a obtenção de consentimento.

§ 2º A pesquisa científica envolvendo pessoa com deficiência em situação de tutela ou de curatela deve ser realizada, em caráter excepcional, apenas quando houver indícios de benefício direto para sua saúde ou para a saúde de outras pessoas com deficiência e desde que não haja outra opção de pesquisa de eficácia comparável com participantes não tutelados ou curatelados.

Art. 13. A pessoa com deficiência somente será atendida sem seu consentimento prévio, livre e esclarecido em casos de risco de morte e de emergência em saúde, resguardado seu superior interesse e adotadas as salvaguardas legais cabíveis.

CAPÍTULO II DO DIREITO À HABILITAÇÃO E À REABILITAÇÃO

Art. 14. O processo de habilitação e de reabilitação é um direito da pessoa com deficiência.

Parágrafo único. O processo de habilitação e de reabilitação tem por objetivo o desenvolvimento de potencialidades, talentos, habilidades e aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e artísticas que contribuam para a conquista da autonomia da pessoa com deficiência e de sua participação social em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

Art. 15. O processo mencionado no art. 14 desta Lei baseia-se em avaliação multidisciplinar das necessidades, habilidades e potencialidades de cada pessoa, observadas as seguintes diretrizes:

I - diagnóstico e intervenção precoces;

II - adoção de medidas para compensar perda ou limitação funcional, buscando o desenvolvimento de aptidões;

III - atuação permanente, integrada e articulada de políticas públicas que possibilitem a plena participação social da pessoa com deficiência;

IV - oferta de rede de serviços articulados, com atuação intersetorial, nos diferentes níveis de complexidade, para atender às necessidades específicas da pessoa com deficiência;

V - prestação de serviços próximo ao domicílio da pessoa com deficiência, inclusive na zona rural, respeitadas a organização das Redes de Atenção à Saúde (RAS) nos territórios locais e as normas do Sistema Único de Saúde (SUS).

Art. 16. Nos programas e serviços de habilitação e de reabilitação para a pessoa com deficiência, são garantidos:

I - organização, serviços, métodos, técnicas e recursos para atender às características de cada pessoa com deficiência;

II - acessibilidade em todos os ambientes e serviços;

III - tecnologia assistiva, tecnologia de reabilitação, materiais e equipamentos adequados e apoio técnico profissional, de acordo com as especificidades de cada pessoa com deficiência;

IV - capacitação continuada de todos os profissionais que participem dos programas e serviços.

Art. 17. Os serviços do SUS e do Suas deverão promover ações articuladas para garantir à pessoa com deficiência e sua família a aquisição de informações, orientações e formas de acesso às políticas públicas disponíveis, com a finalidade de propiciar sua plena participação social.

Parágrafo único. Os serviços de que trata o **caput** deste artigo podem fornecer informações e orientações nas áreas de saúde, de educação, de cultura, de esporte, de lazer, de transporte, de previdência social, de assistência social, de habitação, de trabalho, de empreendedorismo, de acesso ao crédito, de promoção, proteção e defesa de direitos e nas demais áreas que possibilitem à pessoa com deficiência exercer sua cidadania.

CAPÍTULO III DO DIREITO À SAÚDE

Art. 18. É assegurada atenção integral à saúde da pessoa com deficiência em todos os níveis de complexidade, por intermédio do SUS, garantido acesso universal e igualitário.

§ 1º É assegurada a participação da pessoa com deficiência na elaboração das políticas de saúde a ela destinadas.

§ 2º É assegurado atendimento segundo normas éticas e técnicas, que regulamentarão a atuação dos profissionais de saúde e contemplarão aspectos relacionados aos direitos e às especificidades da pessoa com deficiência, incluindo temas como sua dignidade e autonomia.

§ 3º Aos profissionais que prestam assistência à pessoa com deficiência, especialmente em serviços de habilitação e de reabilitação, deve ser garantida capacitação inicial e continuada.

§ 4º As ações e os serviços de saúde pública destinados à pessoa com deficiência devem assegurar:

I - diagnóstico e intervenção precoces, realizados por equipe multidisciplinar;

II - serviços de habilitação e de reabilitação sempre que necessários, para qualquer tipo de deficiência, inclusive para a manutenção da melhor condição de saúde e qualidade de vida;

III - atendimento domiciliar multidisciplinar, tratamento ambulatorial e internação;

IV - campanhas de vacinação;

V - atendimento psicológico, inclusive para seus familiares e atendentes pessoais;

VI - respeito à especificidade, à identidade de gênero e à orientação sexual da pessoa com deficiência;

VII - atenção sexual e reprodutiva, incluindo o direito à fertilização assistida;

VIII - informação adequada e acessível à pessoa com deficiência e a seus familiares sobre sua condição de saúde;

IX - serviços projetados para prevenir a ocorrência e o desenvolvimento de deficiências e agravos adicionais;

X - promoção de estratégias de capacitação permanente das equipes que atuam no SUS, em todos os níveis de atenção, no atendimento à pessoa com deficiência, bem como orientação a seus atendentes pessoais;

XI - oferta de órteses, próteses, meios auxiliares de locomoção, medicamentos, insumos e fórmulas nutricionais, conforme as normas vigentes do Ministério da Saúde.

§ 5º As diretrizes deste artigo aplicam-se também às instituições privadas que participem de forma complementar do SUS ou que recebam recursos públicos para sua manutenção.

Art. 19. Compete ao SUS desenvolver ações destinadas à prevenção de deficiências por causas evitáveis, inclusive por meio de:

I - acompanhamento da gravidez, do parto e do puerpério, com garantia de parto humanizado e seguro;

II - promoção de práticas alimentares adequadas e saudáveis, vigilância alimentar e nutricional, prevenção e cuidado integral dos agravos relacionados à alimentação e nutrição da mulher e da criança;

III - aprimoramento e expansão dos programas de imunização e de triagem neonatal;

IV - identificação e controle da gestante de alto risco.

Art. 20. As operadoras de planos e seguros privados de saúde são obrigadas a garantir à pessoa com deficiência, no mínimo, todos os serviços e produtos ofertados aos demais clientes.

Art. 21. Quando esgotados os meios de atenção à saúde da pessoa com deficiência no local de residência, será prestado atendimento fora de domicílio, para fins de diagnóstico e de tratamento, garantidos o transporte e a acomodação da pessoa com deficiência e de seu acompanhante.

Art. 22. À pessoa com deficiência internada ou em observação é assegurado o direito a acompanhante ou a atendente pessoal, devendo o órgão ou a instituição de saúde proporcionar condições adequadas para sua permanência em tempo integral.

§ 1º Na impossibilidade de permanência do acompanhante ou do atendente pessoal junto à pessoa com deficiência, cabe ao profissional de saúde responsável pelo tratamento justificá-la por escrito.

§ 2º Na ocorrência da impossibilidade prevista no § 1º deste artigo, o órgão ou a instituição de saúde deve adotar as providências cabíveis para suprir a ausência do acompanhante ou do atendente pessoal.

Art. 23. São vedadas todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência, inclusive por meio de cobrança de valores diferenciados por planos e seguros privados de saúde, em razão de sua condição.

Art. 24. É assegurado à pessoa com deficiência o acesso aos serviços de saúde, tanto públicos como privados, e às informações prestadas e recebidas, por meio de recursos de tecnologia assistiva e de todas as formas de comunicação previstas no inciso V do art. 3º desta Lei.

Art. 25. Os espaços dos serviços de saúde, tanto públicos quanto privados, devem assegurar o acesso da pessoa com deficiência, em conformidade com a legislação em vigor, mediante a remoção de barreiras, por meio de projetos arquitetônico, de ambientação de interior e de comunicação que atendam às especificidades das pessoas com deficiência física, sensorial, intelectual e mental.

Art. 26. Os casos de suspeita ou de confirmação de violência praticada contra a pessoa com deficiência serão objeto de notificação compulsória pelos serviços de saúde públicos e privados à autoridade policial e ao Ministério Público, além dos Conselhos dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Parágrafo único. Para os efeitos desta Lei, considera-se violência contra a pessoa com deficiência qualquer ação ou omissão, praticada em local público ou privado, que lhe cause morte ou dano ou sofrimento físico ou psicológico.

CAPÍTULO IV DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do **caput** deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do **caput** deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras; [\(Vigência\)](#)

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras. [\(Vigência\)](#)

Art. 29. (VETADO).

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

CAPÍTULO V DO DIREITO À MORADIA

Art. 31. A pessoa com deficiência tem direito à moradia digna, no seio da família natural ou substituta, com seu cônjuge ou companheiro ou desacompanhada, ou em moradia para a vida independente da pessoa com deficiência, ou, ainda, em residência inclusiva.

§ 1º O poder público adotará programas e ações estratégicas para apoiar a criação e a manutenção de moradia para a vida independente da pessoa com deficiência.

§ 2º A proteção integral na modalidade de residência inclusiva será prestada no âmbito do Suas à pessoa com deficiência em situação de dependência que não disponha de condições de autossustentabilidade, com vínculos familiares fragilizados ou rompidos.

Art. 32. Nos programas habitacionais, públicos ou subsidiados com recursos públicos, a pessoa com deficiência ou o seu responsável goza de prioridade na aquisição de imóvel para moradia própria, observado o seguinte:

I - reserva de, no mínimo, 3% (três por cento) das unidades habitacionais para pessoa com deficiência;

II - (VETADO);

III - em caso de edificação multifamiliar, garantia de acessibilidade nas áreas de uso comum e nas unidades habitacionais no piso térreo e de acessibilidade ou de adaptação razoável nos demais pisos;

IV - disponibilização de equipamentos urbanos comunitários acessíveis;

V - elaboração de especificações técnicas no projeto que permitam a instalação de elevadores.

§ 1º O direito à prioridade, previsto no **caput** deste artigo, será reconhecido à pessoa com deficiência beneficiária apenas uma vez.

§ 2º Nos programas habitacionais públicos, os critérios de financiamento devem ser compatíveis com os rendimentos da pessoa com deficiência ou de sua família.

§ 3º Caso não haja pessoa com deficiência interessada nas unidades habitacionais reservadas por força do disposto no inciso I do **caput** deste artigo, as unidades não utilizadas serão disponibilizadas às demais pessoas.

Art. 33. Ao poder público compete:

I - adotar as providências necessárias para o cumprimento do disposto nos arts. 31 e 32 desta Lei; e

II - divulgar, para os agentes interessados e beneficiários, a política habitacional prevista nas

legislações federal, estaduais, distrital e municipais, com ênfase nos dispositivos sobre acessibilidade.

CAPÍTULO VI DO DIREITO AO TRABALHO

Seção I

Disposições Gerais

Art. 34. A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

§ 1º As pessoas jurídicas de direito público, privado ou de qualquer natureza são obrigadas a garantir ambientes de trabalho acessíveis e inclusivos.

§ 2º A pessoa com deficiência tem direito, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo igual remuneração por trabalho de igual valor.

§ 3º É vedada restrição ao trabalho da pessoa com deficiência e qualquer discriminação em razão de sua condição, inclusive nas etapas de recrutamento, seleção, contratação, admissão, exames admissional e periódico, permanência no emprego, ascensão profissional e reabilitação profissional, bem como exigência de aptidão plena.

§ 4º A pessoa com deficiência tem direito à participação e ao acesso a cursos, treinamentos, educação continuada, planos de carreira, promoções, bonificações e incentivos profissionais oferecidos pelo empregador, em igualdade de oportunidades com os demais empregados.

§ 5º É garantida aos trabalhadores com deficiência acessibilidade em cursos de formação e de capacitação.

Art. 35. É finalidade primordial das políticas públicas de trabalho e emprego promover e garantir condições de acesso e de permanência da pessoa com deficiência no campo de trabalho.

Parágrafo único. Os programas de estímulo ao empreendedorismo e ao trabalho autônomo, incluídos o cooperativismo e o associativismo, devem prever a participação da pessoa com deficiência e a disponibilização de linhas de crédito, quando necessárias.

Seção II

Da Habilitação Profissional e Reabilitação Profissional

Art. 36. O poder público deve implementar serviços e programas completos de habilitação profissional e de reabilitação profissional para que a pessoa com deficiência possa ingressar, continuar ou retornar ao campo do trabalho, respeitados sua livre escolha, sua vocação e seu interesse.

§ 1º Equipe multidisciplinar indicará, com base em critérios previstos no § 1º do art. 2º desta Lei, programa de habilitação ou de reabilitação que possibilite à pessoa com deficiência restaurar sua capacidade e habilidade profissional ou adquirir novas capacidades e habilidades de trabalho.

§ 2º A habilitação profissional corresponde ao processo destinado a propiciar à pessoa com deficiência aquisição de conhecimentos, habilidades e aptidões para exercício de profissão ou de ocupação, permitindo nível suficiente de desenvolvimento profissional para ingresso no campo de trabalho.

§ 3º Os serviços de habilitação profissional, de reabilitação profissional e de educação profissional devem ser dotados de recursos necessários para atender a toda pessoa com deficiência, independentemente de sua característica específica, a fim de que ela possa ser capacitada para trabalho que lhe seja adequado e ter perspectivas de obtê-lo, de conservá-lo e de nele progredir.

§ 4º Os serviços de habilitação profissional, de reabilitação profissional e de educação profissional deverão ser oferecidos em ambientes acessíveis e inclusivos.

§ 5º A habilitação profissional e a reabilitação profissional devem ocorrer articuladas com as redes públicas e privadas, especialmente de saúde, de ensino e de assistência social, em todos os níveis e modalidades, em entidades de formação profissional ou diretamente com o empregador.

§ 6º A habilitação profissional pode ocorrer em empresas por meio de prévia formalização do contrato de emprego da pessoa com deficiência, que será considerada para o cumprimento da reserva de vagas prevista em lei, desde que por tempo determinado e concomitante com a inclusão profissional na empresa, observado o disposto em regulamento.

§ 7º A habilitação profissional e a reabilitação profissional atenderão à pessoa com deficiência.

Seção III

Da Inclusão da Pessoa com Deficiência no Trabalho

Art. 37. Constitui modo de inclusão da pessoa com deficiência no trabalho a colocação competitiva, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, na qual devem ser atendidas as regras de acessibilidade, o fornecimento de recursos de tecnologia assistiva e a adaptação razoável no ambiente de trabalho.

Parágrafo único. A colocação competitiva da pessoa com deficiência pode ocorrer por meio de trabalho com apoio, observadas as seguintes diretrizes:

I - prioridade no atendimento à pessoa com deficiência com maior dificuldade de inserção no campo de trabalho;

II - provisão de suportes individualizados que atendam a necessidades específicas da pessoa com deficiência, inclusive a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, de agente facilitador e de apoio no ambiente de trabalho;

III - respeito ao perfil vocacional e ao interesse da pessoa com deficiência apoiada;

IV - oferta de aconselhamento e de apoio aos empregadores, com vistas à definição de estratégias de inclusão e de superação de barreiras, inclusive atitudinais;

V - realização de avaliações periódicas;

VI - articulação intersetorial das políticas públicas;

VII - possibilidade de participação de organizações da sociedade civil.

Art. 38. A entidade contratada para a realização de processo seletivo público ou privado para cargo, função ou emprego está obrigada à observância do disposto nesta Lei e em outras normas de acessibilidade vigentes.

CAPÍTULO VII DO DIREITO À ASSISTÊNCIA SOCIAL

Art. 39. Os serviços, os programas, os projetos e os benefícios no âmbito da política pública de assistência social à pessoa com deficiência e sua família têm como objetivo a garantia da segurança de renda, da acolhida, da habilitação e da reabilitação, do desenvolvimento da autonomia e da convivência familiar e comunitária, para a promoção do acesso a direitos e da plena participação social.

§ 1º A assistência social à pessoa com deficiência, nos termos do **caput** deste artigo, deve envolver conjunto articulado de serviços do âmbito da Proteção Social Básica e da Proteção Social Especial, ofertados pelo Suas, para a garantia de seguranças fundamentais no enfrentamento de situações de vulnerabilidade e de risco, por fragilização de vínculos e ameaça ou violação de direitos.

§ 2º Os serviços socioassistenciais destinados à pessoa com deficiência em situação de dependência deverão contar com cuidadores sociais para prestar-lhe cuidados básicos e instrumentais.

Art. 40. É assegurado à pessoa com deficiência que não possua meios para prover sua subsistência nem de tê-la provida por sua família o benefício mensal de 1 (um) salário-mínimo, nos termos da [Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993](#).

CAPÍTULO VIII DO DIREITO À PREVIDÊNCIA SOCIAL

Art. 41. A pessoa com deficiência segurada do Regime Geral de Previdência Social (RGPS) tem direito à aposentadoria nos termos da [Lei Complementar nº 142, de 8 de maio de 2013](#).

CAPÍTULO IX DO DIREITO À CULTURA, AO ESPORTE, AO TURISMO E AO LAZER

Art. 42. A pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhe garantido o acesso:

I - a bens culturais em formato acessível;

II - a programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais e desportivas em formato acessível; e

III - a monumentos e locais de importância cultural e a espaços que ofereçam serviços ou eventos culturais e esportivos.

§ 1º É vedada a recusa de oferta de obra intelectual em formato acessível à pessoa com deficiência, sob qualquer argumento, inclusive sob a alegação de proteção dos direitos de propriedade intelectual.

§ 2º O poder público deve adotar soluções destinadas à eliminação, à redução ou à superação de barreiras para a promoção do acesso a todo patrimônio cultural, observadas as normas de acessibilidade, ambientais e de proteção do patrimônio histórico e artístico nacional.

Art. 43. O poder público deve promover a participação da pessoa com deficiência em atividades artísticas, intelectuais, culturais, esportivas e recreativas, com vistas ao seu protagonismo, devendo:

I - incentivar a provisão de instrução, de treinamento e de recursos adequados, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas;

II - assegurar acessibilidade nos locais de eventos e nos serviços prestados por pessoa ou entidade envolvida na organização das atividades de que trata este artigo; e

III - assegurar a participação da pessoa com deficiência em jogos e atividades recreativas, esportivas, de lazer, culturais e artísticas, inclusive no sistema escolar, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Art. 44. Nos teatros, cinemas, auditórios, estádios, ginásios de esporte, locais de espetáculos e de

conferências e similares, serão reservados espaços livres e assentos para a pessoa com deficiência, de acordo com a capacidade de lotação da edificação, observado o disposto em regulamento.

§ 1º Os espaços e assentos a que se refere este artigo devem ser distribuídos pelo recinto em locais diversos, de boa visibilidade, em todos os setores, próximos aos corredores, devidamente sinalizados, evitando-se áreas segregadas de público e obstrução das saídas, em conformidade com as normas de acessibilidade.

§ 2º No caso de não haver comprovada procura pelos assentos reservados, esses podem, excepcionalmente, ser ocupados por pessoas sem deficiência ou que não tenham mobilidade reduzida, observado o disposto em regulamento.

§ 3º Os espaços e assentos a que se refere este artigo devem situar-se em locais que garantam a acomodação de, no mínimo, 1 (um) acompanhante da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, resguardado o direito de se acomodar proximoamente a grupo familiar e comunitário.

§ 4º Nos locais referidos no **caput** deste artigo, deve haver, obrigatoriamente, rotas de fuga e saídas de emergência acessíveis, conforme padrões das normas de acessibilidade, a fim de permitir a saída segura da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, em caso de emergência.

§ 5º Todos os espaços das edificações previstas no **caput** deste artigo devem atender às normas de acessibilidade em vigor.

§ 6º As salas de cinema devem oferecer, em todas as sessões, recursos de acessibilidade para a pessoa com deficiência. [\(Vigência\)](#)

§ 7º O valor do ingresso da pessoa com deficiência não poderá ser superior ao valor cobrado das demais pessoas.

Art. 45. Os hotéis, pousadas e similares devem ser construídos observando-se os princípios do desenho universal, além de adotar todos os meios de acessibilidade, conforme legislação em vigor. [\(Vigência\)](#)

§ 1º Os estabelecimentos já existentes deverão disponibilizar, pelo menos, 10% (dez por cento) de seus dormitórios acessíveis, garantida, no mínimo, 1 (uma) unidade acessível.

§ 2º Os dormitórios mencionados no § 1º deste artigo deverão ser localizados em rotas acessíveis.

CAPÍTULO X DO DIREITO AO TRANSPORTE E À MOBILIDADE

Art. 46. O direito ao transporte e à mobilidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida será assegurado em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, por meio de identificação e de eliminação de todos os obstáculos e barreiras ao seu acesso.

§ 1º Para fins de acessibilidade aos serviços de transporte coletivo terrestre, aquaviário e aéreo, em todas as jurisdições, consideram-se como integrantes desses serviços os veículos, os terminais, as estações, os pontos de parada, o sistema viário e a prestação do serviço.

§ 2º São sujeitas ao cumprimento das disposições desta Lei, sempre que houver interação com a matéria nela regulada, a outorga, a concessão, a permissão, a autorização, a renovação ou a habilitação de linhas e de serviços de transporte coletivo.

§ 3º Para colocação do símbolo internacional de acesso nos veículos, as empresas de transporte coletivo de passageiros dependem da certificação de acessibilidade emitida pelo gestor público responsável pela prestação do serviço.

Art. 47. Em todas as áreas de estacionamento aberto ao público, de uso público ou privado de uso coletivo e em vias públicas, devem ser reservadas vagas próximas aos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoa com deficiência com comprometimento de mobilidade, desde que devidamente identificados.

§ 1º As vagas a que se refere o **caput** deste artigo devem equivaler a 2% (dois por cento) do total, garantida, no mínimo, 1 (uma) vaga devidamente sinalizada e com as especificações de desenho e traçado de acordo com as normas técnicas vigentes de acessibilidade.

§ 2º Os veículos estacionados nas vagas reservadas devem exibir, em local de ampla visibilidade, a credencial de beneficiário, a ser confeccionada e fornecida pelos órgãos de trânsito, que disciplinarão suas características e condições de uso.

~~§ 3º A utilização indevida das vagas de que trata este artigo sujeita os infratores às sanções previstas no inciso XVII do art. 181 da Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997 (Código de Trânsito Brasileiro).~~

§ 3º A utilização indevida das vagas de que trata este artigo sujeita os infratores às sanções previstas no [inciso XX do art. 181 da Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997 \(Código de Trânsito Brasileiro\)](#). [\(Redação dada pela Lei nº 13.281, de 2016\)](#) [\(Vigência\)](#)

§ 4º A credencial a que se refere o § 2º deste artigo é vinculada à pessoa com deficiência que possui

comprometimento de mobilidade e é válida em todo o território nacional.

Art. 48. Os veículos de transporte coletivo terrestre, aquaviário e aéreo, as instalações, as estações, os portos e os terminais em operação no País devem ser acessíveis, de forma a garantir o seu uso por todas as pessoas.

§ 1º Os veículos e as estruturas de que trata o **caput** deste artigo devem dispor de sistema de comunicação acessível que disponibilize informações sobre todos os pontos do itinerário.

§ 2º São asseguradas à pessoa com deficiência prioridade e segurança nos procedimentos de embarque e de desembarque nos veículos de transporte coletivo, de acordo com as normas técnicas.

§ 3º Para colocação do símbolo internacional de acesso nos veículos, as empresas de transporte coletivo de passageiros dependem da certificação de acessibilidade emitida pelo gestor público responsável pela prestação do serviço.

Art. 49. As empresas de transporte de fretamento e de turismo, na renovação de suas frotas, são obrigadas ao cumprimento do disposto nos arts. 46 e 48 desta Lei. [\(Vigência\)](#)

Art. 50. O poder público incentivará a fabricação de veículos acessíveis e a sua utilização como táxis e **vans**, de forma a garantir o seu uso por todas as pessoas.

Art. 51. As frotas de empresas de táxi devem reservar 10% (dez por cento) de seus veículos acessíveis à pessoa com deficiência.

§ 1º É proibida a cobrança diferenciada de tarifas ou de valores adicionais pelo serviço de táxi prestado à pessoa com deficiência.

§ 2º O poder público é autorizado a instituir incentivos fiscais com vistas a possibilitar a acessibilidade dos veículos a que se refere o **caput** deste artigo.

Art. 52. As locadoras de veículos são obrigadas a oferecer 1 (um) veículo adaptado para uso de pessoa com deficiência, a cada conjunto de 20 (vinte) veículos de sua frota.

Parágrafo único. O veículo adaptado deverá ter, no mínimo, câmbio automático, direção hidráulica, vidros elétricos e comandos manuais de freio e de embreagem.

TÍTULO III

DA ACESSIBILIDADE

CAPÍTULO I DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 53. A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social.

Art. 54. São sujeitas ao cumprimento das disposições desta Lei e de outras normas relativas à acessibilidade, sempre que houver interação com a matéria nela regulada:

I - a aprovação de projeto arquitetônico e urbanístico ou de comunicação e informação, a fabricação de veículos de transporte coletivo, a prestação do respectivo serviço e a execução de qualquer tipo de obra, quando tenham destinação pública ou coletiva;

II - a outorga ou a renovação de concessão, permissão, autorização ou habilitação de qualquer natureza;

III - a aprovação de financiamento de projeto com utilização de recursos públicos, por meio de renúncia ou de incentivo fiscal, contrato, convênio ou instrumento congênere; e

IV - a concessão de aval da União para obtenção de empréstimo e de financiamento internacionais por entes públicos ou privados.

Art. 55. A concepção e a implantação de projetos que tratem do meio físico, de transporte, de informação e comunicação, inclusive de sistemas e tecnologias da informação e comunicação, e de outros serviços, equipamentos e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referência as normas de acessibilidade.

§ 1º O desenho universal será sempre tomado como regra de caráter geral.

§ 2º Nas hipóteses em que comprovadamente o desenho universal não possa ser empreendido, deve ser adotada adaptação razoável.

§ 3º Caberá ao poder público promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e do ensino superior e na formação das carreiras de Estado.

§ 4º Os programas, os projetos e as linhas de pesquisa a serem desenvolvidos com o apoio de organismos públicos de auxílio à pesquisa e de agências de fomento deverão incluir temas voltados para o desenho universal.

§ 5º Desde a etapa de concepção, as políticas públicas deverão considerar a adoção do desenho

universal.

Art. 56. A construção, a reforma, a ampliação ou a mudança de uso de edificações abertas ao público, de uso público ou privadas de uso coletivo deverão ser executadas de modo a serem acessíveis.

§ 1º As entidades de fiscalização profissional das atividades de Engenharia, de Arquitetura e correlatas, ao anotarem a responsabilidade técnica de projetos, devem exigir a responsabilidade profissional declarada de atendimento às regras de acessibilidade previstas em legislação e em normas técnicas pertinentes.

§ 2º Para a aprovação, o licenciamento ou a emissão de certificado de projeto executivo arquitetônico, urbanístico e de instalações e equipamentos temporários ou permanentes e para o licenciamento ou a emissão de certificado de conclusão de obra ou de serviço, deve ser atestado o atendimento às regras de acessibilidade.

§ 3º O poder público, após certificar a acessibilidade de edificação ou de serviço, determinará a colocação, em espaços ou em locais de ampla visibilidade, do símbolo internacional de acesso, na forma prevista em legislação e em normas técnicas correlatas.

Art. 57. As edificações públicas e privadas de uso coletivo já existentes devem garantir acessibilidade à pessoa com deficiência em todas as suas dependências e serviços, tendo como referência as normas de acessibilidade vigentes.

Art. 58. O projeto e a construção de edificação de uso privado multifamiliar devem atender aos preceitos de acessibilidade, na forma regulamentar.

§ 1º As construtoras e incorporadoras responsáveis pelo projeto e pela construção das edificações a que se refere o **caput** deste artigo devem assegurar percentual mínimo de suas unidades internamente acessíveis, na forma regulamentar.

§ 2º É vedada a cobrança de valores adicionais para a aquisição de unidades internamente acessíveis a que se refere o § 1º deste artigo.

Art. 59. Em qualquer intervenção nas vias e nos espaços públicos, o poder público e as empresas concessionárias responsáveis pela execução das obras e dos serviços devem garantir, de forma segura, a fluidez do trânsito e a livre circulação e acessibilidade das pessoas, durante e após sua execução.

Art. 60. Orientam-se, no que couber, pelas regras de acessibilidade previstas em legislação e em normas técnicas, observado o disposto na [Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, nº 10.257, de 10 de julho de 2001, nº 12.587, de 3 de janeiro de 2012](#):

I - os planos diretores municipais, os planos diretores de transporte e trânsito, os planos de mobilidade urbana e os planos de preservação de sítios históricos elaborados ou atualizados a partir da publicação desta Lei;

II - os códigos de obras, os códigos de postura, as leis de uso e ocupação do solo e as leis do sistema viário;

III - os estudos prévios de impacto de vizinhança;

IV - as atividades de fiscalização e a imposição de sanções; e

V - a legislação referente à prevenção contra incêndio e pânico.

§ 1º A concessão e a renovação de alvará de funcionamento para qualquer atividade são condicionadas à observação e à certificação das regras de acessibilidade.

§ 2º A emissão de carta de habite-se ou de habilitação equivalente e sua renovação, quando esta tiver sido emitida anteriormente às exigências de acessibilidade, é condicionada à observação e à certificação das regras de acessibilidade.

Art. 61. A formulação, a implementação e a manutenção das ações de acessibilidade atenderão às seguintes premissas básicas:

I - eleição de prioridades, elaboração de cronograma e reserva de recursos para implementação das ações; e

II - planejamento contínuo e articulado entre os setores envolvidos.

Art. 62. É assegurado à pessoa com deficiência, mediante solicitação, o recebimento de contas, boletos, recibos, extratos e cobranças de tributos em formato acessível.

CAPÍTULO II DO ACESSO À INFORMAÇÃO E À COMUNICAÇÃO

Art. 63. É obrigatória a acessibilidade nos sítios da internet mantidos por empresas com sede ou representação comercial no País ou por órgãos de governo, para uso da pessoa com deficiência, garantindo-lhe acesso às informações disponíveis, conforme as melhores práticas e diretrizes de acessibilidade adotadas internacionalmente.

§ 1º Os sítios devem conter símbolo de acessibilidade em destaque.

§ 2º Telecentros comunitários que receberem recursos públicos federais para seu custeio ou sua instalação e **lan houses** devem possuir equipamentos e instalações acessíveis.

§ 3º Os telecentros e as **lan houses** de que trata o § 2º deste artigo devem garantir, no mínimo, 10% (dez por cento) de seus computadores com recursos de acessibilidade para pessoa com deficiência visual, sendo assegurado pelo menos 1 (um) equipamento, quando o resultado percentual for inferior a 1 (um).

Art. 64. A acessibilidade nos sítios da internet de que trata o art. 63 desta Lei deve ser observada para obtenção do financiamento de que trata o inciso III do art. 54 desta Lei.

Art. 65. As empresas prestadoras de serviços de telecomunicações deverão garantir pleno acesso à pessoa com deficiência, conforme regulamentação específica.

Art. 66. Cabe ao poder público incentivar a oferta de aparelhos de telefonia fixa e móvel celular com acessibilidade que, entre outras tecnologias assistivas, possuam possibilidade de indicação e de ampliação sonoras de todas as operações e funções disponíveis.

Art. 67. Os serviços de radiodifusão de sons e imagens devem permitir o uso dos seguintes recursos, entre outros:

- I - subtítuloção por meio de legenda oculta;
- II - janela com intérprete da Libras;
- III - audiodescrição.

Art. 68. O poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis, inclusive em publicações da administração pública ou financiadas com recursos públicos, com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação.

§ 1º Nos editais de compras de livros, inclusive para o abastecimento ou a atualização de acervos de bibliotecas em todos os níveis e modalidades de educação e de bibliotecas públicas, o poder público deverá adotar cláusulas de impedimento à participação de editoras que não ofereçam sua produção também em formatos acessíveis.

§ 2º Consideram-se formatos acessíveis os arquivos digitais que possam ser reconhecidos e acessados por **softwares** leitores de telas ou outras tecnologias assistivas que vierem a substituí-los, permitindo leitura com voz sintetizada, ampliação de caracteres, diferentes contrastes e impressão em Braille.

§ 3º O poder público deve estimular e apoiar a adaptação e a produção de artigos científicos em formato acessível, inclusive em Libras.

Art. 69. O poder público deve assegurar a disponibilidade de informações corretas e claras sobre os diferentes produtos e serviços ofertados, por quaisquer meios de comunicação empregados, inclusive em ambiente virtual, contendo a especificação correta de quantidade, qualidade, características, composição e preço, bem como sobre os eventuais riscos à saúde e à segurança do consumidor com deficiência, em caso de sua utilização, aplicando-se, no que couber, os [arts. 30 a 41 da Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990](#).

§ 1º Os canais de comercialização virtual e os anúncios publicitários veiculados na imprensa escrita, na internet, no rádio, na televisão e nos demais veículos de comunicação abertos ou por assinatura devem disponibilizar, conforme a compatibilidade do meio, os recursos de acessibilidade de que trata o art. 67 desta Lei, a expensas do fornecedor do produto ou do serviço, sem prejuízo da observância do disposto nos [arts. 36 a 38 da Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990](#).

§ 2º Os fornecedores devem disponibilizar, mediante solicitação, exemplares de bulas, prospectos, textos ou qualquer outro tipo de material de divulgação em formato acessível.

Art. 70. As instituições promotoras de congressos, seminários, oficinas e demais eventos de natureza científico-cultural devem oferecer à pessoa com deficiência, no mínimo, os recursos de tecnologia assistiva previstos no art. 67 desta Lei.

Art. 71. Os congressos, os seminários, as oficinas e os demais eventos de natureza científico-cultural promovidos ou financiados pelo poder público devem garantir as condições de acessibilidade e os recursos de tecnologia assistiva.

Art. 72. Os programas, as linhas de pesquisa e os projetos a serem desenvolvidos com o apoio de agências de financiamento e de órgãos e entidades integrantes da administração pública que atuem no auxílio à pesquisa devem contemplar temas voltados à tecnologia assistiva.

Art. 73. Caberá ao poder público, diretamente ou em parceria com organizações da sociedade civil, promover a capacitação de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais habilitados em Braille, audiodescrição, estenotipia e legendagem.

CAPÍTULO III DA TECNOLOGIA ASSISTIVA

Art. 74. É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida.

Art. 75. O poder público desenvolverá plano específico de medidas, a ser renovado em cada período de 4 (quatro) anos, com a finalidade de:

I - facilitar o acesso a crédito especializado, inclusive com oferta de linhas de crédito subsidiadas, específicas para aquisição de tecnologia assistiva;

II - agilizar, simplificar e priorizar procedimentos de importação de tecnologia assistiva, especialmente as questões atinentes a procedimentos alfandegários e sanitários;

III - criar mecanismos de fomento à pesquisa e à produção nacional de tecnologia assistiva, inclusive por meio de concessão de linhas de crédito subsidiado e de parcerias com institutos de pesquisa oficiais;

IV - eliminar ou reduzir a tributação da cadeia produtiva e de importação de tecnologia assistiva;

V - facilitar e agilizar o processo de inclusão de novos recursos de tecnologia assistiva no rol de produtos distribuídos no âmbito do SUS e por outros órgãos governamentais.

Parágrafo único. Para fazer cumprir o disposto neste artigo, os procedimentos constantes do plano específico de medidas deverão ser avaliados, pelo menos, a cada 2 (dois) anos.

CAPÍTULO IV DO DIREITO À PARTICIPAÇÃO NA VIDA PÚBLICA E POLÍTICA

Art. 76. O poder público deve garantir à pessoa com deficiência todos os direitos políticos e a oportunidade de exercê-los em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º À pessoa com deficiência será assegurado o direito de votar e de ser votada, inclusive por meio das seguintes ações:

I - garantia de que os procedimentos, as instalações, os materiais e os equipamentos para votação sejam apropriados, acessíveis a todas as pessoas e de fácil compreensão e uso, sendo vedada a instalação de seções eleitorais exclusivas para a pessoa com deficiência;

II - incentivo à pessoa com deficiência a candidatar-se e a desempenhar quaisquer funções públicas em todos os níveis de governo, inclusive por meio do uso de novas tecnologias assistivas, quando apropriado;

III - garantia de que os pronunciamentos oficiais, a propaganda eleitoral obrigatória e os debates transmitidos pelas emissoras de televisão possuam, pelo menos, os recursos elencados no art. 67 desta Lei;

IV - garantia do livre exercício do direito ao voto e, para tanto, sempre que necessário e a seu pedido, permissão para que a pessoa com deficiência seja auxiliada na votação por pessoa de sua escolha.

§ 2º O poder público promoverá a participação da pessoa com deficiência, inclusive quando institucionalizada, na condução das questões públicas, sem discriminação e em igualdade de oportunidades, observado o seguinte:

I - participação em organizações não governamentais relacionadas à vida pública e à política do País e em atividades e administração de partidos políticos;

II - formação de organizações para representar a pessoa com deficiência em todos os níveis;

III - participação da pessoa com deficiência em organizações que a representem.

TÍTULO IV DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Art. 77. O poder público deve fomentar o desenvolvimento científico, a pesquisa e a inovação e a capacitação tecnológicas, voltados à melhoria da qualidade de vida e ao trabalho da pessoa com deficiência e sua inclusão social.

§ 1º O fomento pelo poder público deve priorizar a geração de conhecimentos e técnicas que visem à prevenção e ao tratamento de deficiências e ao desenvolvimento de tecnologias assistiva e social.

§ 2º A acessibilidade e as tecnologias assistiva e social devem ser fomentadas mediante a criação de cursos de pós-graduação, a formação de recursos humanos e a inclusão do tema nas diretrizes de áreas do conhecimento.

§ 3º Deve ser fomentada a capacitação tecnológica de instituições públicas e privadas para o desenvolvimento de tecnologias assistiva e social que sejam voltadas para melhoria da funcionalidade e da participação social da pessoa com deficiência.

§ 4º As medidas previstas neste artigo devem ser reavaliadas periodicamente pelo poder público, com vistas ao seu aperfeiçoamento.

Art. 78. Devem ser estimulados a pesquisa, o desenvolvimento, a inovação e a difusão de tecnologias voltadas para ampliar o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias da informação e

comunicação e às tecnologias sociais.

Parágrafo único. Serão estimulados, em especial:

I - o emprego de tecnologias da informação e comunicação como instrumento de superação de limitações funcionais e de barreiras à comunicação, à informação, à educação e ao entretenimento da pessoa com deficiência;

II - a adoção de soluções e a difusão de normas que visem a ampliar a acessibilidade da pessoa com deficiência à computação e aos sítios da internet, em especial aos serviços de governo eletrônico.

LIVRO II

PARTE ESPECIAL

TÍTULO I DO ACESSO À JUSTIÇA

CAPÍTULO I DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 79. O poder público deve assegurar o acesso da pessoa com deficiência à justiça, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, garantindo, sempre que requeridos, adaptações e recursos de tecnologia assistiva.

§ 1º A fim de garantir a atuação da pessoa com deficiência em todo o processo judicial, o poder público deve capacitar os membros e os servidores que atuam no Poder Judiciário, no Ministério Público, na Defensoria Pública, nos órgãos de segurança pública e no sistema penitenciário quanto aos direitos da pessoa com deficiência.

§ 2º Devem ser assegurados à pessoa com deficiência submetida a medida restritiva de liberdade todos os direitos e garantias a que fazem jus os apenados sem deficiência, garantida a acessibilidade.

§ 3º A Defensoria Pública e o Ministério Público tomarão as medidas necessárias à garantia dos direitos previstos nesta Lei.

Art. 80. Devem ser oferecidos todos os recursos de tecnologia assistiva disponíveis para que a pessoa com deficiência tenha garantido o acesso à justiça, sempre que figure em um dos polos da ação ou atue como testemunha, partícipe da lide posta em juízo, advogado, defensor público, magistrado ou membro do Ministério Público.

Parágrafo único. A pessoa com deficiência tem garantido o acesso ao conteúdo de todos os atos processuais de seu interesse, inclusive no exercício da advocacia.

Art. 81. Os direitos da pessoa com deficiência serão garantidos por ocasião da aplicação de sanções penais.

Art. 82. (VETADO).

Art. 83. Os serviços notariais e de registro não podem negar ou criar óbices ou condições diferenciadas à prestação de seus serviços em razão de deficiência do solicitante, devendo reconhecer sua capacidade legal plena, garantida a acessibilidade.

Parágrafo único. O descumprimento do disposto no **caput** deste artigo constitui discriminação em razão de deficiência.

CAPÍTULO II DO RECONHECIMENTO IGUAL PERANTE A LEI

Art. 84. A pessoa com deficiência tem assegurado o direito ao exercício de sua capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º Quando necessário, a pessoa com deficiência será submetida à curatela, conforme a lei.

§ 2º É facultado à pessoa com deficiência a adoção de processo de tomada de decisão apoiada.

§ 3º A definição de curatela de pessoa com deficiência constitui medida protetiva extraordinária, proporcional às necessidades e às circunstâncias de cada caso, e durará o menor tempo possível.

§ 4º Os curadores são obrigados a prestar, anualmente, contas de sua administração ao juiz, apresentando o balanço do respectivo ano.

Art. 85. A curatela afetará tão somente os atos relacionados aos direitos de natureza patrimonial e negocial.

§ 1º A definição da curatela não alcança o direito ao próprio corpo, à sexualidade, ao matrimônio, à privacidade, à educação, à saúde, ao trabalho e ao voto.

§ 2º A curatela constitui medida extraordinária, devendo constar da sentença as razões e motivações de sua definição, preservados os interesses do curatelado.

§ 3º No caso de pessoa em situação de institucionalização, ao nomear curador, o juiz deve dar preferência a pessoa que tenha vínculo de natureza familiar, afetiva ou comunitária com o curatelado.

Art. 86. Para emissão de documentos oficiais, não será exigida a situação de curatela da pessoa com deficiência.

Art. 87. Em casos de relevância e urgência e a fim de proteger os interesses da pessoa com

deficiência em situação de curatela, será lícito ao juiz, ouvido o Ministério Público, de ofício ou a requerimento do interessado, nomear, desde logo, curador provisório, o qual estará sujeito, no que couber, às disposições do [Código de Processo Civil](#).

TÍTULO II

DOS CRIMES E DAS INFRAÇÕES ADMINISTRATIVAS

Art. 88. Praticar, induzir ou incitar discriminação de pessoa em razão de sua deficiência:

Pena - reclusão, de 1 (um) a 3 (três) anos, e multa.

§ 1º Aumenta-se a pena em 1/3 (um terço) se a vítima encontrar-se sob cuidado e responsabilidade do agente.

§ 2º Se qualquer dos crimes previstos no **caput** deste artigo é cometido por intermédio de meios de comunicação social ou de publicação de qualquer natureza:

Pena - reclusão, de 2 (dois) a 5 (cinco) anos, e multa.

§ 3º Na hipótese do § 2º deste artigo, o juiz poderá determinar, ouvido o Ministério Público ou a pedido deste, ainda antes do inquérito policial, sob pena de desobediência:

I - recolhimento ou busca e apreensão dos exemplares do material discriminatório;

II - interdição das respectivas mensagens ou páginas de informação na internet.

§ 4º Na hipótese do § 2º deste artigo, constitui efeito da condenação, após o trânsito em julgado da decisão, a destruição do material apreendido.

Art. 89. Apropriar-se de ou desviar bens, proventos, pensão, benefícios, remuneração ou qualquer outro rendimento de pessoa com deficiência:

Pena - reclusão, de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa.

Parágrafo único. Aumenta-se a pena em 1/3 (um terço) se o crime é cometido:

I - por tutor, curador, síndico, liquidatário, inventariante, testamenteiro ou depositário judicial; ou

II - por aquele que se apropriou em razão de ofício ou de profissão.

Art. 90. Abandonar pessoa com deficiência em hospitais, casas de saúde, entidades de abrigo ou congêneres:

Pena - reclusão, de 6 (seis) meses a 3 (três) anos, e multa.

Parágrafo único. Na mesma pena incorre quem não prover as necessidades básicas de pessoa com deficiência quando obrigado por lei ou mandado.

Art. 91. Reter ou utilizar cartão magnético, qualquer meio eletrônico ou documento de pessoa com deficiência destinados ao recebimento de benefícios, proventos, pensões ou remuneração ou à realização de operações financeiras, com o fim de obter vantagem indevida para si ou para outrem:

Pena - detenção, de 6 (seis) meses a 2 (dois) anos, e multa.

Parágrafo único. Aumenta-se a pena em 1/3 (um terço) se o crime é cometido por tutor ou curador.

TÍTULO III DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 92. É criado o Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Cadastro-Inclusão), registro público eletrônico com a finalidade de coletar, processar, sistematizar e disseminar informações georreferenciadas que permitam a identificação e a caracterização socioeconômica da pessoa com deficiência, bem como das barreiras que impedem a realização de seus direitos.

§ 1º O Cadastro-Inclusão será administrado pelo Poder Executivo federal e constituído por base de dados, instrumentos, procedimentos e sistemas eletrônicos.

§ 2º Os dados constituintes do Cadastro-Inclusão serão obtidos pela integração dos sistemas de informação e da base de dados de todas as políticas públicas relacionadas aos direitos da pessoa com deficiência, bem como por informações coletadas, inclusive em censos nacionais e nas demais pesquisas realizadas no País, de acordo com os parâmetros estabelecidos pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

§ 3º Para coleta, transmissão e sistematização de dados, é facultada a celebração de convênios, acordos, termos de parceria ou contratos com instituições públicas e privadas, observados os requisitos e procedimentos previstos em legislação específica.

§ 4º Para assegurar a confidencialidade, a privacidade e as liberdades fundamentais da pessoa com deficiência e os princípios éticos que regem a utilização de informações, devem ser observadas as salvaguardas estabelecidas em lei.

§ 5º Os dados do Cadastro-Inclusão somente poderão ser utilizados para as seguintes finalidades:

I - formulação, gestão, monitoramento e avaliação das políticas públicas para a pessoa com deficiência e para identificar as barreiras que impedem a realização de seus direitos;

II - realização de estudos e pesquisas.

§ 6º As informações a que se refere este artigo devem ser disseminadas em formatos acessíveis.

Art. 93. Na realização de inspeções e de auditorias pelos órgãos de controle interno e externo, deve ser observado o cumprimento da legislação relativa à pessoa com deficiência e das normas de acessibilidade vigentes.

Art. 94. Terá direito a auxílio-inclusão, nos termos da lei, a pessoa com deficiência moderada ou grave que:

I - receba o benefício de prestação continuada previsto no [art. 20 da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993](#), e que passe a exercer atividade remunerada que a enquadre como segurado obrigatório do RGPS;

II - tenha recebido, nos últimos 5 (cinco) anos, o benefício de prestação continuada previsto no [art. 20 da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993](#), e que exerça atividade remunerada que a enquadre como segurado obrigatório do RGPS.

Art. 95. É vedado exigir o comparecimento de pessoa com deficiência perante os órgãos públicos quando seu deslocamento, em razão de sua limitação funcional e de condições de acessibilidade, imponha-lhe ônus desproporcional e indevido, hipótese na qual serão observados os seguintes procedimentos:

I - quando for de interesse do poder público, o agente promoverá o contato necessário com a pessoa com deficiência em sua residência;

II - quando for de interesse da pessoa com deficiência, ela apresentará solicitação de atendimento domiciliar ou fará representar-se por procurador constituído para essa finalidade.

Parágrafo único. É assegurado à pessoa com deficiência atendimento domiciliar pela perícia médica e social do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), pelo serviço público de saúde ou pelo serviço privado de saúde, contratado ou conveniado, que integre o SUS e pelas entidades da rede socioassistencial integrantes do Suas, quando seu deslocamento, em razão de sua limitação funcional e de condições de acessibilidade, imponha-lhe ônus desproporcional e indevido.

Art. 96. O § 6º-A do art. 135 da [Lei nº 4.737, de 15 de julho de 1965 \(Código Eleitoral\)](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 135.”

[§ 6º-A.](#) Os Tribunais Regionais Eleitorais deverão, a cada eleição, expedir instruções aos Juizes Eleitorais para orientá-los na escolha dos locais de votação, de maneira a garantir acessibilidade para o eleitor com deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive em seu entorno e nos sistemas de transporte que lhe dão acesso.

.....” (NR)

Art. 97. A [Consolidação das Leis do Trabalho \(CLT\), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943](#), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 428.”

[§ 6º](#) Para os fins do contrato de aprendizagem, a comprovação da escolaridade de aprendiz com deficiência deve considerar, sobretudo, as habilidades e competências relacionadas com a profissionalização.

[§ 8º](#) Para o aprendiz com deficiência com 18 (dezoito) anos ou mais, a validade do contrato de aprendizagem pressupõe anotação na CTPS e matrícula e frequência em programa de aprendizagem desenvolvido sob orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica.” (NR)

“Art. 433.”

[I -](#) desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz, salvo para o aprendiz com deficiência quando desprovido de recursos de acessibilidade, de tecnologias assistivas e de apoio necessário ao desempenho de suas atividades;

.....” (NR)

Art. 98. A [Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989](#), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“[Art. 3º](#) As medidas judiciais destinadas à proteção de interesses coletivos, difusos, individuais homogêneos e individuais indisponíveis da pessoa com deficiência poderão ser propostas pelo Ministério Público, pela Defensoria Pública, pela União, pelos Estados, pelos Municípios, pelo Distrito Federal, por associação constituída há mais de 1 (um) ano, nos termos da lei civil, por autarquia, por empresa pública e por fundação ou sociedade de economia mista que inclua, entre suas finalidades institucionais, a proteção dos interesses e a promoção de direitos da pessoa com deficiência.

.....” (NR)

“[Art. 8º](#) Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa:

I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno

em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência;
 II - obstar inscrição em concurso público ou acesso de alguém a qualquer cargo ou emprego público, em razão de sua deficiência;

III - negar ou obstar emprego, trabalho ou promoção à pessoa em razão de sua deficiência;

IV - recusar, retardar ou dificultar internação ou deixar de prestar assistência médico-hospitalar e ambulatorial à pessoa com deficiência;

V - deixar de cumprir, retardar ou frustrar execução de ordem judicial expedida na ação civil a que alude esta Lei;

VI - recusar, retardar ou omitir dados técnicos indispensáveis à propositura da ação civil pública objeto desta Lei, quando requisitados.

§ 1º Se o crime for praticado contra pessoa com deficiência menor de 18 (dezoito) anos, a pena é agravada em 1/3 (um terço).

§ 2º A pena pela adoção deliberada de critérios subjetivos para indeferimento de inscrição, de aprovação e de cumprimento de estágio probatório em concursos públicos não exclui a responsabilidade patrimonial pessoal do administrador público pelos danos causados.

§ 3º Incorre nas mesmas penas quem impede ou dificulta o ingresso de pessoa com deficiência em planos privados de assistência à saúde, inclusive com cobrança de valores diferenciados.

§ 4º Se o crime for praticado em atendimento de urgência e emergência, a pena é agravada em 1/3 (um terço).” (NR)

Art. 99. O art. 20 da [Lei nº 8.036, de 11 de maio de 1990](#), passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XVIII:

“Art. 20.

[XVIII](#) - quando o trabalhador com deficiência, por prescrição, necessite adquirir órtese ou prótese para promoção de acessibilidade e de inclusão social.

.....” (NR)

Art. 100. A [Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990 \(Código de Defesa do Consumidor\)](#), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 6º

[Parágrafo único.](#) A informação de que trata o inciso III do **caput** deste artigo deve ser acessível à pessoa com deficiência, observado o disposto em regulamento.” (NR)

“Art. 43.

[§ 6º](#) Todas as informações de que trata o **caput** deste artigo devem ser disponibilizadas em formatos acessíveis, inclusive para a pessoa com deficiência, mediante solicitação do consumidor.” (NR)

Art. 101. A [Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991](#), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 16.

[I](#) - o cônjuge, a companheira, o companheiro e o filho não emancipado, de qualquer condição, menor de 21 (vinte e um) anos ou inválido ou que tenha deficiência intelectual ou mental ou deficiência grave;

.....

[III](#) - o irmão não emancipado, de qualquer condição, menor de 21 (vinte e um) anos ou inválido ou que tenha deficiência intelectual ou mental ou deficiência grave;

.....” (NR)

“Art. 77.

[II](#) - para o filho, a pessoa a ele equiparada ou o irmão, de ambos os sexos, pela emancipação ou ao completar 21 (vinte e um) anos de idade, salvo se for inválido ou tiver deficiência intelectual ou mental ou deficiência grave;

§ 4º (VETADO).

.....” (NR)

“Art. 93. (VETADO):

I - (VETADO);

II - (VETADO);

III - (VETADO);

IV - (VETADO);

[§ 1º](#) A dispensa de pessoa com deficiência ou de beneficiário reabilitado da Previdência Social ao final de contrato por prazo determinado de mais de 90 (noventa) dias e a dispensa imotivada em contrato por prazo indeterminado somente poderão ocorrer após a contratação de outro trabalhador com deficiência ou beneficiário reabilitado da Previdência Social.

§ 2º Ao Ministério do Trabalho e Emprego incumbe estabelecer a sistemática de fiscalização, bem como gerar dados e estatísticas sobre o total de empregados e as vagas preenchidas por pessoas com deficiência e por beneficiários reabilitados da Previdência Social, fornecendo-os, quando solicitados, aos sindicatos, às entidades representativas dos empregados ou aos cidadãos interessados.

§ 3º Para a reserva de cargos será considerada somente a contratação direta de pessoa com deficiência, excluído o aprendiz com deficiência de que trata a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

§ 4º (VETADO).” (NR)

“[Art. 110-A.](#) No ato de requerimento de benefícios operacionalizados pelo INSS, não será exigida apresentação de termo de curatela de titular ou de beneficiário com deficiência, observados os procedimentos a serem estabelecidos em regulamento.”

Art. 102. O art. 2º da [Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991](#), passa a vigorar acrescido do seguinte

§ 3º:

“Art. 2º

§ 3º Os incentivos criados por esta Lei somente serão concedidos a projetos culturais que forem disponibilizados, sempre que tecnicamente possível, também em formato acessível à pessoa com deficiência, observado o disposto em regulamento.” (NR)

Art. 103. O art. 11 da [Lei nº 8.429, de 2 de junho de 1992](#), passa a vigorar acrescido do seguinte inciso IX:

“Art. 11.

[IX](#) - deixar de cumprir a exigência de requisitos de acessibilidade previstos na legislação.” (NR)

Art. 104. A [Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993](#), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 3º

§ 2º

[V](#) - produzidos ou prestados por empresas que comprovem cumprimento de reserva de cargos prevista em lei para pessoa com deficiência ou para reabilitado da Previdência Social e que atendam às regras de acessibilidade previstas na legislação.

§ 5º Nos processos de licitação, poderá ser estabelecida margem de preferência para:

I - produtos manufaturados e para serviços nacionais que atendam a normas técnicas brasileiras; e

II - bens e serviços produzidos ou prestados por empresas que comprovem cumprimento de reserva de cargos prevista em lei para pessoa com deficiência ou para reabilitado da Previdência Social e que atendam às regras de acessibilidade previstas na legislação.

.....” (NR)

“[Art. 66-A.](#) As empresas enquadradas no inciso V do § 2º e no inciso II do § 5º do art. 3º desta Lei deverão cumprir, durante todo o período de execução do contrato, a reserva de cargos prevista em lei para pessoa com deficiência ou para reabilitado da Previdência Social, bem como as regras de acessibilidade previstas na legislação.

Parágrafo único. Cabe à administração fiscalizar o cumprimento dos requisitos de acessibilidade nos serviços e nos ambientes de trabalho.”

Art. 105. O art. 20 da [Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993](#), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 20.

§ 2º Para efeito de concessão do benefício de prestação continuada, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 9º Os rendimentos decorrentes de estágio supervisionado e de aprendizagem não serão computados para os fins de cálculo da renda familiar **per capita** a que se refere o § 3º deste artigo.

§ 11. Para concessão do benefício de que trata o **caput** deste artigo, poderão ser utilizados outros elementos probatórios da condição de miserabilidade do grupo familiar e da situação de vulnerabilidade, conforme regulamento.” (NR)

Art. 106. (VETADO).

Art. 107. A [Lei nº 9.029, de 13 de abril de 1995](#), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“[Art. 1º](#) É proibida a adoção de qualquer prática discriminatória e limitativa para efeito de acesso à relação de trabalho, ou de sua manutenção, por motivo de sexo, origem, raça, cor, estado civil, situação familiar, deficiência, reabilitação profissional, idade, entre outros, ressalvadas, nesse caso, as hipóteses de

proteção à criança e ao adolescente previstas no [inciso XXXIII do art. 7º da Constituição Federal.](#)” (NR)
 “Art. 3º Sem prejuízo do prescrito no art. 2º desta Lei e nos dispositivos legais que tipificam os crimes resultantes de preconceito de etnia, raça, cor ou deficiência, as infrações ao disposto nesta Lei são passíveis das seguintes cominações:

“Art. 4º

[I](#) - a reintegração com ressarcimento integral de todo o período de afastamento, mediante pagamento das remunerações devidas, corrigidas monetariamente e acrescidas de juros legais;

Art. 108. O art. 35 da [Lei nº 9.250, de 26 de dezembro de 1995](#), passa a vigorar acrescido do seguinte

§ 5º:

“Art. 35.

[§ 5º](#) Sem prejuízo do disposto no [inciso IX do parágrafo único do art. 3º da Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003](#), a pessoa com deficiência, ou o contribuinte que tenha dependente nessa condição, tem preferência na restituição referida no inciso III do art. 4º e na alínea “c” do inciso II do art. 8º.” (NR)

Art. 109. A [Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997 \(Código de Trânsito Brasileiro\)](#), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 2º

[Parágrafo único.](#) Para os efeitos deste Código, são consideradas vias terrestres as praias abertas à circulação pública, as vias internas pertencentes aos condomínios constituídos por unidades autônomas e as vias e áreas de estacionamento de estabelecimentos privados de uso coletivo.” (NR)

“[Art. 86-A.](#) As vagas de estacionamento regulamentado de que trata o inciso XVII do art. 181 desta Lei deverão ser sinalizadas com as respectivas placas indicativas de destinação e com placas informando os dados sobre a infração por estacionamento indevido.”

“[Art. 147-A.](#) Ao candidato com deficiência auditiva é assegurada acessibilidade de comunicação, mediante emprego de tecnologias assistivas ou de ajudas técnicas em todas as etapas do processo de habilitação.

§ 1º O material didático audiovisual utilizado em aulas teóricas dos cursos que precedem os exames previstos no art. 147 desta Lei deve ser acessível, por meio de subtítuloção com legenda oculta associada à tradução simultânea em Libras.

§ 2º É assegurado também ao candidato com deficiência auditiva requerer, no ato de sua inscrição, os serviços de intérprete da Libras, para acompanhamento em aulas práticas e teóricas.”

“Art. 154. (VETADO).”

“Art. 181.

[XVII](#) -

Infração - grave;

Art. 110. O inciso VI e o § 1º do art. 56 da [Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998](#), passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 56.

[VI](#) - 2,7% (dois inteiros e sete décimos por cento) da arrecadação bruta dos concursos de prognósticos e loterias federais e similares cuja realização estiver sujeita a autorização federal, deduzindo-se esse valor do montante destinado aos prêmios;

[§ 1º](#) Do total de recursos financeiros resultantes do percentual de que trata o inciso VI do **caput**, 62,96% (sessenta e dois inteiros e noventa e seis centésimos por cento) serão destinados ao Comitê Olímpico Brasileiro (COB) e 37,04% (trinta e sete inteiros e quatro centésimos por cento) ao Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB), devendo ser observado, em ambos os casos, o conjunto de normas aplicáveis à celebração de convênios pela União.

Art. 111. O art. 1º da [Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

“[Art. 1º](#) As pessoas com deficiência, os idosos com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, as gestantes, as lactantes, as pessoas com crianças de colo e os obesos terão atendimento prioritário, nos termos desta Lei.” (NR)

Art. 112. A [Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000](#), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 2º

[I](#) - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

III - pessoa com deficiência: aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas;

IV - pessoa com mobilidade reduzida: aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso;

V - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal;

VI - elemento de urbanização: quaisquer componentes de obras de urbanização, tais como os referentes a pavimentação, saneamento, encanamento para esgotos, distribuição de energia elétrica e de gás, iluminação pública, serviços de comunicação, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;

VII - mobiliário urbano: conjunto de objetos existentes nas vias e nos espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos de urbanização ou de edificação, de forma que sua modificação ou seu traslado não provoque alterações substanciais nesses elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, terminais e pontos de acesso coletivo às telecomunicações, fontes de água, lixeiras, toldos, marquises, bancos, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

VIII - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IX - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

X - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva.” (NR)

“[Art. 3º](#) O planejamento e a urbanização das vias públicas, dos parques e dos demais espaços de uso público deverão ser concebidos e executados de forma a torná-los acessíveis para todas as pessoas, inclusive para aquelas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Parágrafo único. O passeio público, elemento obrigatório de urbanização e parte da via pública, normalmente segregado e em nível diferente, destina-se somente à circulação de pedestres e, quando possível, à implantação de mobiliário urbano e de vegetação.” (NR)

“Art. 9º

[Parágrafo único.](#) Os semáforos para pedestres instalados em vias públicas de grande circulação, ou que deem acesso aos serviços de reabilitação, devem obrigatoriamente estar equipados com mecanismo que emita sinal sonoro suave para orientação do pedestre.” (NR)

“[Art. 10-A.](#) A instalação de qualquer mobiliário urbano em área de circulação comum para pedestre que ofereça risco de acidente à pessoa com deficiência deverá ser indicada mediante sinalização tátil de alerta no piso, de acordo com as normas técnicas pertinentes.”

“[Art. 12-A.](#) Os centros comerciais e os estabelecimentos congêneres devem fornecer carros e cadeiras de rodas, motorizados ou não, para o atendimento da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.”

Art. 113. A [Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001 \(Estatuto da Cidade\)](#), passa a vigorar com as

seguintes alterações:

“Art. 3º

III - promover, por iniciativa própria e em conjunto com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, programas de construção de moradias e melhoria das condições habitacionais, de saneamento básico, das calçadas, dos passeios públicos, do mobiliário urbano e dos demais espaços de uso público;

IV - instituir diretrizes para desenvolvimento urbano, inclusive habitação, saneamento básico, transporte e mobilidade urbana, que incluam regras de acessibilidade aos locais de uso público;

“Art. 41.

§ 3º As cidades de que trata o **caput** deste artigo devem elaborar plano de rotas acessíveis, compatível com o plano diretor no qual está inserido, que disponha sobre os passeios públicos a serem implantados ou reformados pelo poder público, com vistas a garantir acessibilidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida a todas as rotas e vias existentes, inclusive as que concentrem os focos geradores de maior circulação de pedestres, como os órgãos públicos e os locais de prestação de serviços públicos e privados de saúde, educação, assistência social, esporte, cultura, correios e telégrafos, bancos, entre outros, sempre que possível de maneira integrada com os sistemas de transporte coletivo de passageiros.” (NR)

Art. 114. A Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 3º São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil os menores de 16 (dezesesseis) anos.

I - (Revogado);

II - (Revogado);

III - (Revogado).” (NR)

“Art. 4º São incapazes, relativamente a certos atos ou à maneira de os exercer:

II - os ébrios habituais e os viciados em tóxico;

III - aqueles que, por causa transitória ou permanente, não puderem exprimir sua vontade;

Parágrafo único. A capacidade dos indígenas será regulada por legislação especial.” (NR)

“Art. 228.

II - (Revogado);

III - (Revogado);

§ 1º

§ 2º A pessoa com deficiência poderá testemunhar em igualdade de condições com as demais pessoas, sendo-lhe assegurados todos os recursos de tecnologia assistiva.” (NR)

“Art. 1.518. Até a celebração do casamento podem os pais ou tutores revogar a autorização.” (NR)

“Art. 1.548.

I - (Revogado);

“Art. 1.550.

§ 1º

§ 2º A pessoa com deficiência mental ou intelectual em idade núbia poderá contrair matrimônio, expressando sua vontade diretamente ou por meio de seu responsável ou curador.” (NR)

“Art. 1.557.

III - a ignorância, anterior ao casamento, de defeito físico irremediável que não caracterize deficiência ou de moléstia grave e transmissível, por contágio ou por herança, capaz de pôr em risco a saúde do outro cônjuge ou de sua descendência;

IV - (Revogado).” (NR)

“Art. 1.767.

I - aqueles que, por causa transitória ou permanente, não puderem exprimir sua vontade;

II - (Revogado);

III - os ébrios habituais e os viciados em tóxico;

IV - (Revogado);

“Art. 1.768. O processo que define os termos da curatela deve ser promovido:

IV - pela própria pessoa.” (NR)

“Art. 1.769. O Ministério Público somente promoverá o processo que define os termos da curatela:

I - nos casos de deficiência mental ou intelectual;

III - se, existindo, forem menores ou incapazes as pessoas mencionadas no inciso II.” (NR)

“Art. 1.771. Antes de se pronunciar acerca dos termos da curatela, o juiz, que deverá ser assistido por

equipe multidisciplinar, entrevistará pessoalmente o interditando.” (NR)

“[Art. 1.772](#). O juiz determinará, segundo as potencialidades da pessoa, os limites da curatela, circunscritos às restrições constantes do art. 1.782, e indicará curador.

Parágrafo único. Para a escolha do curador, o juiz levará em conta a vontade e as preferências do interditando, a ausência de conflito de interesses e de influência indevida, a proporcionalidade e a adequação às circunstâncias da pessoa.” (NR)

“[Art. 1.775-A](#). Na nomeação de curador para a pessoa com deficiência, o juiz poderá estabelecer curatela compartilhada a mais de uma pessoa.”

“[Art. 1.777](#). As pessoas referidas no inciso I do art. 1.767 receberão todo o apoio necessário para ter preservado o direito à convivência familiar e comunitária, sendo evitado o seu recolhimento em estabelecimento que os afaste desse convívio.” (NR)

Art. 115. O [Título IV do Livro IV da Parte Especial da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 \(Código Civil\)](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

“TÍTULO IV

Da Tutela, da Curatela e da Tomada de Decisão Apoiada”

Art. 116. O [Título IV do Livro IV da Parte Especial da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 \(Código Civil\)](#), passa a vigorar acrescido do seguinte Capítulo III:

“CAPÍTULO III

Da Tomada de Decisão Apoiada

[Art. 1.783-A](#). A tomada de decisão apoiada é o processo pelo qual a pessoa com deficiência elege pelo menos 2 (duas) pessoas idôneas, com as quais mantenha vínculos e que gozem de sua confiança, para prestar-lhe apoio na tomada de decisão sobre atos da vida civil, fornecendo-lhes os elementos e informações necessários para que possa exercer sua capacidade.

§ 1º Para formular pedido de tomada de decisão apoiada, a pessoa com deficiência e os apoiadores devem apresentar termo em que constem os limites do apoio a ser oferecido e os compromissos dos apoiadores, inclusive o prazo de vigência do acordo e o respeito à vontade, aos direitos e aos interesses da pessoa que devem apoiar.

§ 2º O pedido de tomada de decisão apoiada será requerido pela pessoa a ser apoiada, com indicação expressa das pessoas aptas a prestarem o apoio previsto no **caput** deste artigo.

§ 3º Antes de se pronunciar sobre o pedido de tomada de decisão apoiada, o juiz, assistido por equipe multidisciplinar, após oitiva do Ministério Público, ouvirá pessoalmente o requerente e as pessoas que lhe prestarão apoio.

§ 4º A decisão tomada por pessoa apoiada terá validade e efeitos sobre terceiros, sem restrições, desde que esteja inserida nos limites do apoio acordado.

§ 5º Terceiro com quem a pessoa apoiada mantenha relação comercial pode solicitar que os apoiadores contra-assinem o contrato ou acordo, especificando, por escrito, sua função em relação ao apoiado.

§ 6º Em caso de negócio jurídico que possa trazer risco ou prejuízo relevante, havendo divergência de opiniões entre a pessoa apoiada e um dos apoiadores, deverá o juiz, ouvido o Ministério Público, decidir sobre a questão.

§ 7º Se o apoiador agir com negligência, exercer pressão indevida ou não adimplir as obrigações assumidas, poderá a pessoa apoiada ou qualquer pessoa apresentar denúncia ao Ministério Público ou ao juiz.

§ 8º Se procedente a denúncia, o juiz destituirá o apoiador e nomeará, ouvida a pessoa apoiada e se for de seu interesse, outra pessoa para prestação de apoio.

§ 9º A pessoa apoiada pode, a qualquer tempo, solicitar o término de acordo firmado em processo de tomada de decisão apoiada.

§ 10. O apoiador pode solicitar ao juiz a exclusão de sua participação do processo de tomada de decisão apoiada, sendo seu desligamento condicionado à manifestação do juiz sobre a matéria.

§ 11. Aplicam-se à tomada de decisão apoiada, no que couber, as disposições referentes à prestação de contas na curatela.”

Art. 117. O art. 1º da [Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

“[Art. 1º](#) É assegurado à pessoa com deficiência visual acompanhada de cão-guia o direito de ingressar e de permanecer com o animal em todos os meios de transporte e em estabelecimentos abertos ao público, de uso público e privados de uso coletivo, desde que observadas as condições impostas por esta Lei.

[§ 2º](#) O disposto no **caput** deste artigo aplica-se a todas as modalidades e jurisdições do serviço de transporte coletivo de passageiros, inclusive em esfera internacional com origem no território brasileiro.”

(NR)

Art. 118. O inciso IV do art. 46 da [Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009](#), passa a vigorar acrescido da seguinte alínea “k”:

“Art. 46.

k) de acessibilidade a todas as pessoas.

.....” (NR)

Art. 119. A [Lei nº 12.587, de 3 de janeiro de 2012](#), passa a vigorar acrescida do seguinte art. 12-B: [“Art. 12-B.](#) Na outorga de exploração de serviço de táxi, reservar-se-ão 10% (dez por cento) das vagas para condutores com deficiência.

§ 1º Para concorrer às vagas reservadas na forma do **caput** deste artigo, o condutor com deficiência deverá observar os seguintes requisitos quanto ao veículo utilizado:

I - ser de sua propriedade e por ele conduzido; e

II - estar adaptado às suas necessidades, nos termos da legislação vigente.

§ 2º No caso de não preenchimento das vagas na forma estabelecida no **caput** deste artigo, as remanescentes devem ser disponibilizadas para os demais concorrentes.”

Art. 120. Cabe aos órgãos competentes, em cada esfera de governo, a elaboração de relatórios circunstanciados sobre o cumprimento dos prazos estabelecidos por força das [Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000](#), e [nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000](#), bem como o seu encaminhamento ao Ministério Público e aos órgãos de regulação para adoção das providências cabíveis.

Parágrafo único. Os relatórios a que se refere o **caput** deste artigo deverão ser apresentados no prazo de 1 (um) ano a contar da entrada em vigor desta Lei.

Art. 121. Os direitos, os prazos e as obrigações previstos nesta Lei não excluem os já estabelecidos em outras legislações, inclusive em pactos, tratados, convenções e declarações internacionais aprovados e promulgados pelo Congresso Nacional, e devem ser aplicados em conformidade com as demais normas internas e acordos internacionais vinculantes sobre a matéria.

Parágrafo único. Prevalecerá a norma mais benéfica à pessoa com deficiência.

Art. 122. Regulamento disporá sobre a adequação do disposto nesta Lei ao tratamento diferenciado, simplificado e favorecido a ser dispensado às microempresas e às empresas de pequeno porte, previsto no [§ 3º do art. 1º da Lei Complementar nº 123, de 14 de dezembro de 2006](#).

Art. 123. Revogam-se os seguintes dispositivos: [\(Vigência\)](#)

I - o [inciso II do § 2º do art. 1º da Lei nº 9.008, de 21 de março de 1995](#);

II - os [incisos I, II e III do art. 3º da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002](#) (Código Civil);

III - os [incisos II e III do art. 228 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002](#) (Código Civil);

IV - o [inciso I do art. 1.548 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002](#) (Código Civil);

V - o [inciso IV do art. 1.557 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002](#) (Código Civil);

VI - os [incisos II e IV do art. 1.767 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002](#) (Código Civil);

VII - os [arts. 1.776 e 1.780 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002](#) (Código Civil).

Art. 124. O [§ 1º do art. 2º desta Lei](#) deverá entrar em vigor em até 2 (dois) anos, contados da entrada em vigor desta Lei.

Art. 125. Devem ser observados os prazos a seguir discriminados, a partir da entrada em vigor desta Lei, para o cumprimento dos seguintes dispositivos:

I - [incisos I e II do § 2º do art. 28](#), 48 (quarenta e oito) meses;

II - [§ 6º do art. 44](#), 48 (quarenta e oito) meses;

III - [art. 45](#), 24 (vinte e quatro) meses;

IV - [art. 49](#), 48 (quarenta e oito) meses.

Art. 126. Prorroga-se até 31 de dezembro de 2021 a vigência da [Lei nº 8.989, de 24 de fevereiro de 1995](#).

Art. 127. Esta Lei entra em vigor após decorridos 180 (cento e oitenta) dias de sua publicação oficial. Brasília, 6 de julho de 2015; 194ª da Independência e 127ª da República.

DILMA ROUSSEF

Marivaldo de Castro Pereira

Joaquim Vieira Ferreira Levy

Renato Janine Ribeiro

Armando Monteiro

Nelson Barbosa

Gilberto Kassab

Luis Inácio Lucena Adams

Gilberto José Spier Vargas

Guilherme Afif Domingos

Este texto não substitui o publicado no DOU de 7.7.2015

