



O professor e a educação para a diversidade:

DESAFIOS DIDÁTICOS ATUAIS

Angelo Antonio Puzipe Papim
Alessandra Ferreira Di Roma
Kátia de Abreu Fonseca
Anna Augusta Sampaio de Oliveira
organizadores

**O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: DESAFIOS
DIDÁTICOS ATUAIS**

Volume 2

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: DESAFIOS DIDÁTICOS ATUAIS

Volume 2



**CULTURA
ACADÊMICA** 
Editora

© 2023 Dos organizadores

Cultura Acadêmica – www.culturaacademica.com.br

Unesp – Universidade Estadual Paulista
Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas – Professora
Adriana Chaves (CDeP3)
Rua Dom Luis Lasagna 400 – CEP 04266-030 – São Paulo – SP
Tel. (11) 2066-5800
<https://www2.unesp.br/portal#!/cdep3>

Expediente

Editora-chefe: Profa. Dra. Maria Candida Soares Del-Masso

Preparação do texto: Antonio Netto Junior
Design da capa: Bruno Mitsuru Nisieimon
Diagramação e arte final: André Neri Sampaio de Oliveira
Revisão: Rony Farto Pereira

CIP - Catalogação na Publicação

- 958 O professor e a educação para a diversidade [recurso eletrônico] : desafios didáticos atuais / Angelo Antonio Puzipe Papim, Alessandra Ferreira Di Roma, Kátia de Abreu Fonseca, Anna Augusta Sampaio de Oliveira (organizadores) – São Paulo : Cultura Acadêmica, 2023.
2 v. ; livro digital (pdf).

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5954-435-6 (impresso)
978-65-5954-436-3 (digital)

1. Educação - Brasil. 2. Ensino - Metodologia. 3. Ensino a distância - Brasil. 4. Formação de professores. 5. Educação inclusiva. 6. Pandemia – COVID 19. I. Papim, Angelo Antônio Puzipe. II. Di Roma, Alessandra Ferreira. III. Fonseca, Kátia de Abreu. IV. Oliveira, Anna Augusta Sampaio de. V. Título.

CDD 370

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Reitor

Pasqual Barretti

Vice-Reitora

Maysa Furlan

Chefe de Gabinete

Cesar Martins

Pró-Reitora de Graduação

Celia Maria Giacheti

Pró-Reitora de Pós-Graduação

Maria Valnice Boldrin

Pró-Reitor de Pesquisa

Edson Cocchieri Botelho

Pró-Reitor de Extensão Universitária e
Cultura

Raul Borges Guimarães

Pró-Reitor de Planejamento Estratégico e
Gestão

Estevão Tomomitsu Kimpara

Secretário Geral

Erivaldo Antonio da Silva

Coordenadoria de Desenvolvimento
Profissional e Práticas Pedagógicas -
Professora Adriana Chaves (CDEP3)

Coordenação

Julio Cesar Torres

Vice-coordenação

Aleardo Manacero Junior

Coordenação Editorial

Maria Candida Soares Del-Masso

Tecnologia da Informação

Ana Paula Souza Nascimento

Anderson Norberto dos Santos

Fabiana Aparecida Rodrigues

João Antonio Fernandes Benine

Rafael Faine Lemos

Rodolfo Camarotto Santos

Rodrigo Patricio Carvalho

Wagner França Marques

Produção Pedagógica

Andréia Lopes de Carvalho

Fábio Arlindo Silva

Maria Luiza Ledesma Rodrigues

Soellyn Elene Bataliotti

Assessoria Técnica Administrativa

Anne Carolina Gonçalves de Aguiar

Celia Aparecida Gomes Fernandes
Gavaldão

Luciane de Oliveira Melo

Revisão

Antonio Netto Junior

Comunicação

André Neri

Bruno Mitsuru Nisieimon

CONSELHO EDITORIAL (Portaria Unesp 275/2014; Portarias Unesp 311 e 312/2016)

Prof^a. Dr^a. Maria Candida Soares Del-Masso, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas, São Paulo, Brasil

Prof^a. Dr^a. Daniela Melaré Vieira de Barros, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal

Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, São Paulo, Brasil

Prof. Dr. Jordi Quintana Albalat, Universidade de Barcelona, Faculdade de Formação de Professores, Ensino e Organização Educacional, Barcelona, Espanha

Prof. Dr. José Armando Valente, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Instituto de Artes, Campinas, São Paulo, Brasil

Prof. Dr. Juan Felipe Córdoba-Restrepo, Universidad del Rosario, Bogotá, Colômbia

Prof^a. Dr^a. Maria Elizabeth Bianconcini Almeida, Pontifícia Universidade Católica (PUC), Faculdade de Educação, São Paulo, SP, Brasil

Prof. Dr. Mário Hissamitsu Tarumoto, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP, Brasil

Comitê Científico do livro “O professor e a educação para a diversidade: desafios didáticos atuais”, 2 volumes

Anna Augusta Sampaio de Oliveira	http://lattes.cnpq.br/0053554769698449	Doutora
Adelso Fidelis de Moura	http://lattes.cnpq.br/8088770977420210	Mestre
Alessandra Ferreira Di Roma	http://lattes.cnpq.br/1281507569509345	Doutora
Alessandra Moreira Cavalieri	http://lattes.cnpq.br/0115206695478945	Doutora
Angelo Antonio Puzipe Papim	http://lattes.cnpq.br/5414579333122931	Doutor
Camila Parpineli Cavalcante	http://lattes.cnpq.br/9778560030905845	Doutoranda
Cassia Carolina Braz de Oliveira	http://lattes.cnpq.br/3106136147825986	Mestre
Cássia Aparecida Magna Oliveira	http://lattes.cnpq.br/4272358211223545	Mestre
Eliane Morais de Jesus Mani	http://lattes.cnpq.br/3262109594164736	Doutora
Amisse Alberto	http://lattes.cnpq.br/7936737303018757	Doutor
Fábio Arlindo Silva	http://lattes.cnpq.br/3975624288385169	Doutor
Fábio Colasso Schwarz	http://lattes.cnpq.br/9489948128165026	Doutorando
Fernanda Oscar Dourado Valentim	http://lattes.cnpq.br/5711222660873068	Doutora
Gabriely Cabestré Amorim	http://lattes.cnpq.br/7313948778301083	Doutora
Juliana Cristina Bomfim	http://lattes.cnpq.br/6940880835496541	Doutoranda
Kátia de Moura Graça Paixão	http://lattes.cnpq.br/7418357475310238	Doutora
Katia de Abreu Fonseca	http://lattes.cnpq.br/1500397314837210	Doutora
Ketilin Mayra Pedro	http://lattes.cnpq.br/0991868156805558	Doutora
Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins Peixoto	http://lattes.cnpq.br/4356150642542131	Doutoranda
Mirela Francelina Medeiros Telles	http://lattes.cnpq.br/7414943033721475	Mestre
Ricardo Ernani Sander	http://lattes.cnpq.br/3099210375012040	Doutor
Rubia Carla Donda da Silva	http://lattes.cnpq.br/0642806335169586	Doutora
Silvana Galvani Claudino Kamazaki	http://lattes.cnpq.br/4087962006409126	Doutora
Vera Lucia Messias Fialho Capellini	http://lattes.cnpq.br/9928758732344366	Doutora
Wagner Antonio Junior	http://lattes.cnpq.br/6882868539882874	Doutor

Prefácio

Antes mesmo de tratar da importância do tema deste livro, em tempos atuais, acredito ser necessário notarmos os nomes dos organizadores e do comitê científico.

Grandes nomes da área de Educação escrevem sobre as diferentes perspectivas dos desafios enfrentados em sala de aula e no sistema educacional. Os organizadores, com suas brilhantes carreiras e nomes renomados, na área de Educação, abrem a oportunidade para que jovens pesquisadores, como mestres, doutorandos e jovens doutores contribuam, a partir de seus olhares, examinando os novos desafios que surgem junto com novas gerações.

O livro traz discussões justamente sobre os desafios enfrentados pelo professor com uma nova geração de alunos, porém, dentro de um sistema educacional, social, econômico e político que ainda demonstra certa dificuldade em aceitar e pôr em prática novos modelos, novas técnicas e diferentes formas de ensino, os quais visam a respeitar a diversidade que encontramos em nosso país. Quando pensamos na pessoa com deficiência, várias histórias e exemplos nos vêm à mente, em relação à dificuldade da família em inserir a criança no ensino regular, e também quanto à dificuldade do adulto com deficiência em se sentir parte da sociedade, com oportunidades igualitárias e com acesso e respeito a todos os direitos que deve ter.

Entretanto, a inclusão não se limita somente ao fato de a criança com deficiência estar dentro da escola ou de o adulto ter oportunidades em universidades, mas se estende à forma como esse sujeito é ensinado e se suas potencialidades serão enxergadas e estimuladas pelo professor e por todo o sistema educacional que o rodeia.

O tema abordado pelos autores consegue se desvencilhar do foco na deficiência como desafio, e traz o olhar sobre as dificuldades e desafios dos educadores e demais profissionais em propor e aplicar novas práticas pedagógicas que possam incluir e respeitar a pessoa com deficiência, olhando menos para a deficiência e mais para a pessoa, com suas individualidades.

Devemos ter em vista, contudo, o momento social em que vivemos, quando, apesar de ainda limitado, se conta com acesso à internet e possibilidade de usar suas ferramentas, como aplicativos e softwares, a favor do ensino, sem deixar de lado métodos convencionais. Novamente, chamo a atenção para uma nova geração de

alunos que, independentemente da deficiência, vivem em uma sociedade híbrida e cada vez com mais demandas, para ser considerado apto a viver em sociedade.

O livro demonstra inovação, ao suscitar o debate da combinação de métodos de ensino e práticas pedagógicas, em diferentes tipos de deficiência, os quais, por sua vez, trazem inúmeras diversidades. Um exemplo é a área da surdez, que pode contar com sujeitos que fazem uso de dispositivos eletrônicos e se comunicam, através da linguagem oral e/ou LIBRAS, ou, ainda, que não fazem uso de nenhum tipo de dispositivo eletrônico e se comunicam somente pela LIBRAS.

A partir de tudo isso, é possível afirmar que os pontos abordados pelos autores mostram a diferentes gerações de professores a importância de fazer com que a inclusão inclua, de fato, diferentes realidades.

Letícia Sampaio de Oliveira

Introdução

O Brasil, antes de tudo, é um corpo em crescimento, cujo percurso de desenvolvimento está atrelado à ideologia do progresso. Tal crescimento motiva e determina um conjunto de condições sociais, culturais, econômicas e políticas, de complexidade desnorteante, enquanto parte do processo civilizatório, o que faz invocar para análise os fatos que derivam dessa complexidade, mas que mantêm os motivos primordiais, sua gênese, escamoteadas na ignorância de sua complexidade. Porém, há um lado da problemática, imposta por essa condição, que é preciso apreciar: a necessidade de inclusão de um número cada vez maior de indivíduos no modelo societário estabelecido. Esse movimento, calcado na cultura econômica e no capital cultural, se traduz na oferta de um modelo educacional formal, o qual precisa se reproduzir em larga escala, a fim de abarcar a quantidade dos que vão se posicionando à sua margem.

Assim, o modelo societário instaurado determina os primeiros passos da implementação de uma estrutura massificada de ensino, que forma pessoas com habilidades e competências especializadas. Contudo, a ampliação quantitativa da educação escolar não é acompanhada por um crescimento qualitativo da aprendizagem. Esse fato é de importância decisiva para o entendimento da adoção de modelos educacionais simplificados e focados na oferta do mínimo para as massas populares. Em virtude desse anseio, o modelo educacional tecnicista vislumbra para o ensino a aprendizagem de técnicas, as quais devem ser reproduzidas, amarradas ao espaço social e às rotinas do trabalho.

Entretanto, com a complexificação da sociedade e do trabalho, o modelo de educação tecnicista, objetivada em especializações e em ações que determinam a eficácia do modelo, não passa de um condicionamento infraestrutural. No contemporâneo, por exemplo, o exercício da docência se depara com o desafio de elencar os recursos e as estratégias didáticas que contemplem as necessidades interpessoais daqueles que ensinam e aprendem, levando em conta o contexto mais amplo, social, cultural, econômico e político. Portanto, são vários os caminhos que o professor pode adotar, para ensinar os conteúdos disciplinares, de sorte a orientar a aprendizagem dos alunos, a partir de suas diferenças.

Todavia, o problema permanece o mesmo: oferecer o mínimo de condições para forçar ou pelo menos permitir a penetração, na sociedade, de um contingente de

peças, as quais vão se posicionando à sua margem, quer pela falta de produção, quer pela falta de recepção de ideias. Em vista disso, ao romper com o ideário tecnicista, o professor desempenha o que seria o seu papel natural, o de oferecer aos diferentes alunos os meios de superar os próprios limites de ação e pensamento, formulando, em conjunto, as situações-problemas e suas soluções, as quais são construídas, não por ângulos parciais, mas por um ponto de vista que esgota a capacidade de análise e compreensão. Conseqüentemente, o objetivo desta coletânea visa a apresentar as práticas pedagógicas, nos diferentes níveis de ensino, no enfrentamento dos desafios de ensinar uma geração de alunos, considerando o paradigma da educação inclusiva, respondendo às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, com foco específico naqueles que são vulneráveis à marginalização e à exclusão.

O primeiro capítulo analisa, entre os anos de 2014 e 2018, as teses sobre a formação acadêmica de surdos, no ensino superior brasileiro, com ênfase nos discursos da diversidade e da inclusão, com base em três categorias: 1) Formação e práticas de professores surdos e professores de surdos, no Ensino Superior; 2) Políticas Educacionais, Políticas Linguísticas e Língua de sinais, no Ensino Superior; 3) Estudos e experiências sobre a inclusão de surdos, no Ensino Superior. Enlaçam-se, ao longo do texto, as tendências temáticas, a finalidade, os enfoques metodológicos, os resultados e principais conclusões dos trabalhos selecionados para o estudo.

Na sequência, evidencia-se que se está ciente de que o ingresso de estudantes surdos, no Ensino Superior, apesar de ser uma realidade da educação nacional, constitui um processo que estabelece necessidades institucionais e, conseqüentemente, pedagógicas, uma condição recente, a qual demanda maior análise e compreensão. Nesse sentido, o segundo capítulo se debruça acerca dos alunos surdos que ingressam nas Instituições de Ensino Superior, com domínio da língua de sinais e da língua portuguesa escrita, visto que as necessidades de seu processo de formação estão associadas às especificidades do âmbito acadêmico, que ultrapassam a atuação do intérprete de Libras.

Se há desafios na formação de jovens adultos surdos, no Ensino Superior, o processo de alfabetização de crianças surdas, discutido no terceiro capítulo, apresenta, através de entrevista com um professor ouvinte alfabetizador e uma universitária surda alfabetizada em escola regular, a diversidade das questões

pedagógicas e linguísticas de ensino e aprendizagem atuais. Assim, a formação do professor para trabalhar com alunos surdos, usuários de Libras, deve ser revista, a fim de capacitar o professor a orientar a aprendizagem de seus alunos.

Muitos são os campos que despontam na educação e que acrescentam novos horizontes ao debate de temas de ensino. As Altas Habilidades e Superdotação constituem um tema que se desenvolve no Brasil e conta com poucas pesquisas. Por isso, o quarto capítulo efetua a análise de um Plano Educacional Individualizado (PEI), nas áreas de Linguagem e Matemática, desenvolvido a partir dos domínios recomendados a serem trabalhados com um aluno do Ensino Fundamental I, identificado com AH/SD. O olhar que reconhece o potencial do aluno, em suas especificidades, consegue alinhar os objetivos do ensino, presentes no currículo de cada série, com as diferenças de aprendizagem de cada aluno que participa do contexto escolar.

No quinto capítulo, são demonstrados os resultados de um estudo sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento de quatro crianças com Transtorno do Espectro Autista, com idades entre 9 e 13 anos, em aula de Ciências, empregando o material disponibilizado no Projeto de Simulações Interativas (Phet) da Universidade do Colorado. Os processos de ensino indicam que, apesar do período de adaptação para interagir com as simulações, aprenderam, em maior ou menor proporção, o conteúdo dos simuladores. A utilização dos *softwares* constituiu uma atividade envolvente para os aprendizes, os quais demonstraram interesse na atividade, por meio de sua participação e colaboração com os colegas.

As possibilidades de ensino interdisciplinar entre Literatura Infantojuvenil e ensino de História são abordadas no sexto capítulo. O Levantamento Bibliográfico, feito no Banco de Dados Digital do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict Oasisbr), concluiu que a interdisciplinaridade entre Literatura Infantojuvenil e História seria favorável aos dois campos de conhecimento, pois essa interdisciplinaridade coopera na formação de leitores, capazes de entender as diversas relações mantidas entre o indivíduo, como sujeito histórico, em um contexto histórico-social. Por sua vez, a contextualização histórica das obras literárias permitiria que os estudantes pudessem compreender melhor as mudanças e permanências históricas e, ao mesmo tempo, seria possível fomentar o gosto pelas narrativas, pelos questionamentos, pela reflexão e imaginação.

O emprego de recursos didáticos, que explorem a linguagem cinematográfica na educação bilíngue de surdos e surdas, enfocados no sétimo capítulo, apresenta as perspectivas de professoras e estudantes de licenciaturas quanto aos usos de elementos da linguagem cinematográfica, na educação escolar, de sorte a ensejar o processo de produção, desde o roteiro à edição e exibição de curtas. As reflexões em torno do recurso didático que o cinema oferece para a Educação Inclusiva impacta, de um lado, a aprendizagem dos alunos, e, de outro, a formação continuada dos professores.

A Educação Especial, em todos os níveis, impõe desafios a todos os atores envolvidos no seu processo. O oitavo capítulo aponta, por meio de revisão sistematizada de artigos publicados na base de dados *Scielo*, o que os estudos revelam sobre as práticas inclusivas no Ensino Superior. Fica evidente a importância das políticas de inclusão e as ações promovidas em função de comissões de acessibilidade, núcleos de ensino e afins, que promovem o diálogo entre o aluno usuário dos serviços da Educação Especial e o Ensino Superior, possibilitando a remoção de barreiras significativas de acesso e permanência.

A inserção de pessoas com deficiência, no mercado de trabalho, abre um novo campo para a Educação Profissional, nos diferentes cursos de Tecnologia, conhecidos por demanda do aluno, especificidades que acompanham a trajetória histórica de implantação, organização administrativa e exigências profissionais. O nono capítulo retrata a experiência de formação de uma pessoa deficiente visual, no curso superior de Tecnologia em Alimentos, cujo processo de ensino, realizado com práticas pedagógicas inovadoras, permitiram sua aprendizagem e a conquista de uma profissão. Uma tarefa hercúlea, visto que o contexto histórico dos cursos de Tecnologia impacta o processo pedagógico, as condições de acesso e a compreensão do lugar social proporcionado pelo trabalho.

O décimo capítulo relata os desafios e possibilidades do Ensino de Libras para não surdos, na modalidade Ensino a Distância. Com base no referencial teórico, o relato apresenta intervenções possíveis no ensino de Libras como segunda língua, expõe as principais vantagens dessa modalidade de ensino, nesse contexto, e as possibilidades de uso das diversas ferramentas digitais disponíveis. Diante da relação dos estudantes ouvintes com estudantes surdos(as), o ensino de Libras por professores não surdos configura uma ponte de imersão na Comunidade e Cultura Surdas.

O desafio de ensinar outra língua esbarra na dificuldade de consolidar o ensino da língua portuguesa. Ambos os movimentos formam um processo educacional, a partir do qual a importância central é garantir às crianças, desde a Educação de Ensino Fundamental, de forma integral e indissociável, a aprendizagem da interpretação, da leitura e da escrita. Este é o desafio para o professor, o qual precisa saber organizar as práticas pedagógicas, construindo criativamente os espaços, os materiais, as interações sociais, o contexto de sala de aula, ampliando o protagonismo dos aprendizes com a função da língua e ocasionando uma transformação interna, intimamente ligada à apropriação da língua.

Assim, no décimo primeiro capítulo, tem-se a experiência de um trabalho com a leitura e a escrita, realizado em sala de aula de instituição de Educação de Ensino Fundamental de um município do interior do estado do Paraná, considerando as necessidades apresentadas pelas crianças, em seu processo de alfabetização. O processo de ensino estreitado com a aprendizagem indicou um inegável alcance das condições de ensino sobre as necessidades de aprendizagem da leitura e da escrita.

Por fim, no décimo segundo capítulo, são analisadas as condições de ensino de estudantes com deficiência, na Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista os materiais disponíveis e as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto analisado. O resultado das entrevistas e observação da prática pedagógica apontaram a existência de práticas pedagógicas inclusivas, no entanto, as adequações pedagógicas necessitam de maior atenção, devido ao conteúdo e à faixa etária, heterogênea, atendida.

Espera-se, assim, que os leitores encontrem, nas páginas a seguir, a inspiração e boas referências para suas reflexões, seja no dia a dia do exercício profissional em sala de aula, seja para o referencial de suas pesquisas, de modo a avançarem e produzirem bons resultados, no campo do ensino e da aprendizagem.

Os organizadores

Sumário

ANÁLISE DO ESTADO DA ARTE DE TESES SOBRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA DE SURDOS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: DISCURSOS DA DIVERSIDADE E DA INCLUSÃO	16
DESAFIOS ENFRENTADOS POR DOCENTES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE UNIVERSITÁRIOS SURDOS.....	40
A INCLUSÃO E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA NOS ANOS INICIAIS: VISÃO DE UM PROFESSOR ALFABETIZADOR E DE UMA UNIVERSITÁRIA SURDA	56
O DESAFIO POSSÍVEL DE UM PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO A ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL	70
POSSIBILIDADE DE ESTRATÉGIA E RECURSOS PARA APRENDIZES COM AUTISMO EM AULAS DE CIÊNCIAS NO ENSINO REMOTO: UTILIZANDO O PROJETO DE SIMULAÇÕES INTERATIVAS (PHET) DA UNIVERSIDADE DO COLORADO.....	80
LITERATURA E HISTÓRIA: CAMINHOS, DESCAMINHOS E ENCRUZILHADAS ..	94
NARRANDO COM IMAGENS: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS E FUTURAS PROFESSORAS EM OFICINAS DE LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA	106
DIFERENTES PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO SUPERIOR.....	120
INCLUSÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: EM FOCO O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	134
ENSINO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS A DISTÂNCIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	149
A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO PROTAGONIZADOS PELO PROFESSOR E PELAS CRIANÇAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	170
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EJA.....	183

Capítulo 1
ANÁLISE DO ESTADO DA ARTE DE TESES SOBRE A FORMAÇÃO
ACADÊMICA DE SURDOS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: DISCURSOS
DA DIVERSIDADE E DA INCLUSÃO

Alessandra Ferreira Di Roma

Introdução e metodologia

Embora a inclusão de surdos no Ensino Básico e o seu processo de aprendizagem sejam temáticas há muito discutidas, no âmbito das pesquisas educacionais, diante do que pesquisamos até o momento, não existem ainda muitos estudos que abordam especificamente a inclusão e a formação acadêmica de surdos, no Ensino Superior brasileiro. Diante disso, nosso trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa sobre o estado da arte de Teses de Doutorado efetuadas no contexto brasileiro sobre a inclusão de surdos, no Ensino Superior, no período de 2014 a 2018, com a busca realizada no Catálogo de dados: CAPES.¹

O catálogo virtual da CAPES fornece dados para que seja possível acessar o texto na íntegra, e seu banco de dados é alimentado pelos programas de Pós-Graduação do país, em todas as áreas de conhecimento, dispensando a necessidade de acessar o PPG de todas as universidades.

Fizemos uma busca sistemática entre os meses de setembro, outubro, novembro e dezembro de 2019, das Teses de Doutorado, utilizando as seguintes palavras-chave: Inclusão, Surdos, Ensino Superior, Pós-Graduação e Língua de Sinais. Essas palavras-chave foram relacionadas, uma vez que o interesse da investigação foram os estudos que demonstrassem a correlação entre os objetos de estudo; assim, no campo de descrição, foram usadas as seguintes expressões: Inclusão de surdos, no Ensino Superior, Inclusão de surdos na Pós-Graduação, Língua de sinais, no Ensino Superior.

¹ Disponível em: <https://sdi.capes.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2022.

Para refinar a nossa pesquisa, definimos os seguintes critérios de busca, no Banco de dados da CAPES, conforme descrito a seguir:

Quadro 1 – Critérios de busca para a seleção das Teses de Doutorado

GRANDE ÁREA CONHECIMENTO	ÁREA CONHECIMENTO	ÁREA AVALIAÇÃO	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO
EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	EDUCAÇÃO ESPECIAL	LETRAS/LINGUÍSTICA	EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL
-	LETRAS	LINGUÍSTICA E LITERATURA	ESTUDOS DA LINGUAGEM
-	LINGUÍSTICA	-	LINGUAGENS E CULTURA
-	-	-	LINGUAGEM E EDUCAÇÃO
-	-	-	LINGUÍSTICA

Fonte: Elaborado pela autora.

Foram encontrados 4.137 resultados para as expressões buscadas, sendo consideradas apenas Teses dos últimos 5 anos que abordassem, em sua temática de estudo, a inclusão do surdo, no Ensino Superior, de forma direta. A escolha desse recorte se deu em função do objetivo específico de fazer o mapeamento das produções acadêmicas mais recentes acerca do tema buscado, em nível de pesquisas de Doutorado.

O primeiro refinamento dos materiais ocorreu através da leitura dos títulos de todos os trabalhos localizados, para investigar quais materiais tratavam da temática, de modo direto. Foram selecionadas 18 Teses, enquanto 4.119 foram excluídas, por não explicitarem, em seus títulos, nenhuma relação com a inclusão de surdos, no Ensino Superior ou sobre a Língua de Sinais, nesse contexto.

Os trabalhos excluídos, de maneira geral, abordavam a inclusão de estudantes com deficiência, no Ensino superior, não focalizando o sujeito surdo, em específico; indicavam a Educação de surdos em outras etapas de ensino, sem nenhuma relação com a inclusão de estudantes surdos, no Ensino Superior; e questões diversas da Linguística, sem nenhuma relação com a Língua de Sinais.

Após a triagem inicial, realizamos uma leitura integral das 18 Teses selecionadas, com foco em seus respectivos objetivos, metodologia, fundamentos teóricos, resultados, análises e conclusões. O Quadro 2 ilustra a catalogação das teses selecionadas.

Quadro 2 – Teses catalogadas envolvendo a temática da inclusão de surdos no Ensino Superior

AUTOR(A)	TÍTULO	ANO
BATISTA, ALINE CLEIDE	A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS SURDOS E OUVINTES: TENSÕES MULTICULTURAIS	2014
CRUZ, MAURICIO ROCHA	EXPERIÊNCIAS INSTITUINTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SURDOS NO INES	2016
FARIAS, ROSEJANE DA MOTA	PROFESSORES DE LIBRAS: IDENTIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	2016
FREITAS, GEISE DE MOURA	SINGULARIDADES ENTRELAÇADAS: OS CURSOS DE FORMAÇÃO/ESPECIALIZAÇÃO DE PROFESSORES DE DEFICIENTES AUDITIVOS – BRASIL E PORTUGAL (1950-1980)	2016
GONCALVES, ARLETE MARINHO	SINAIS DE ESCOLARIZAÇÃO E AS REPERCUSSÕES NOS PROJETOS DE VIDA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE UNIVERSITÁRIOS SURDOS	2016
KUMADA, KATE MAMHY OLIVEIRA	ACESSO DO SURDO A CURSOS SUPERIORES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS EM INSTITUIÇÕES FEDERAIS	2017
LIMA, MARISA DIAS	POLÍTICA EDUCACIONAL E POLÍTICA LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO DOS E PARA OS SURDOS	2018
LIPPE, ELIZA MARCIA OLIVEIRA	LIBRAS NA PEDAGOGIA: CONSONÂNCIAS E DISSONÂNCIAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	2017
MAROSTEGA, VERA LUCIA	OS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA SURDOS NA UFSM: A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO CAMPO DE SABER (1962-2009)	2015
MUNEIRO, MARIA DE LOURDES	PRÁTICAS SOCIAIS INTERATIVAS DE ALUNOS COM SURDEZ NO CONTEXTO DA SALA DE AULA DE PÓS-GRADUAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOMETRIA	2016
REIS, FLAVIANE	PROFESSORES SURDOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	2015

ROSA, ANDREA DA SILVA	A ALTERIDADE COMO FUNDAMENTO ÉTICO PARA A TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS NA SALA DE AULA	2016
ROSA, FABIANO SOUTO	O QUE O CURRÍCULO DE LETRAS LIBRAS ENSINA SOBRE LITERATURA SURDA	2017
SANTOS, ANGELA NEDIANE DOS	EFEITOS DISCURSIVOS DA INSERÇÃO OBRIGATÓRIA DA DISCIPLINA DE LIBRAS EM CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL	2016
SCHNEIDER, ROSELEIA	EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR PARA ALUNOS SURDOS: RESISTÊNCIAS E DESAFIOS	2017
SCHUBERT, SILVANA ELISA DE MORAIS	LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO (1990- 2017): IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES	2017
VIANNA, PATRICIA BEATRIZ DE MACEDO.	MOVIMENTOS INCLUSIVOS À PARTICIPAÇÃO DE SURDOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO ACESSÍVEIS	2016
WITCHS, PEDRO HENRIQUE	GOVERNAMENTO LINGUÍSTICO EM EDUCAÇÃO DE SURDOS: PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DO <i>SURDUS MUNDI</i> NO SÉCULO XX	2018

Fonte: Elaborado pela autora.

Na esfera administrativa, os trabalhos encontrados foram desenvolvidos em 13 Universidades diferentes, sendo 9 públicas e 4 privadas, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 3 – Número de Teses por Universidade pública ou privada

Instituição	Tipo de Instituição	Número de teses
1. UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ	PRIVADA	1
2. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	PÚBLICA	1
3. UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	PRIVADA	2
4. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	PÚBLICA	2
5. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	PÚBLICA	2
6. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	PÚBLICA	2
7. UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	PÚBLICA	1
8. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	PÚBLICA	1
9. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	PÚBLICA	3

10. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	PÚBLICA	1
11. UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	PÚBLICA	1
12. UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA	PRIVADA	1
13. UNIVERSIDADE PASSO FUNDO	PRIVADA	1

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da leitura parcial das teses, organizamos os trabalhos em um conjunto de três categorias, a saber: 1) Formação e práticas de professores surdos e professores de surdos, no Ensino Superior; 2) Políticas Educacionais, Políticas Linguísticas e Língua de sinais, no Ensino Superior; 3) Estudos e experiências sobre a inclusão de surdos, no Ensino Superior. O Quadro 4, a seguir, sintetiza a seleção das teses por categoria.

Quadro 4 – Relação de categorias elencadas a partir da leitura parcial das teses selecionadas

Categorias	Autor(a) e ano
1. FORMAÇÃO E PRÁTICAS DE PROFESSORES SURDOS E PROFESSORES DE SURDOS NO ENSINO SUPERIOR	Batista (2014); Cruz (2016); Farias (2016); Freitas (2016); Marostega (2015); Reis (2015); Schubert (2017).
2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS, POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E LÍNGUA DE SINAIS NO ENSINO SUPERIOR	Lima (2018); Lippe (2017); Rosa (2016); Rosa (2017); Santos (2016); Witches (2018).
3. ESTUDOS E EXPERIÊNCIAS SOBRE A INCLUSÃO DE SURDOS NO ENSINO SUPERIOR.	Gonçalves (2016); Kumada (2017); Muneiro (2016); Schneider (2017); Vianna (2016).

Fonte: Elaborado pela autora.

Resultados e discussões

Com base na organização dessas categorias, apresentaremos, na sequência, a análise das teses, em diálogo com a literatura especializada da área.

Formação e práticas de professores surdos e professores de surdos, no ensino superior

Para iniciar, verificamos a tese de Batista (2014), que buscou analisar perspectivas, potenciais e tensões multiculturais que ocorrem no contexto do

desenvolvimento do Curso Bilíngue de Pedagogia, no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. A autora desenvolve sua argumentação com base no pensamento multicultural, defendido por certos teóricos, como Hall (1997) e Skliar (1997).

Metodologicamente, a pesquisadora opta por uma investigação qualitativa, configurando-se em um estudo de caso, em que ela analisa discursos sobre o Curso Bilíngue, no contexto do seu Projeto Político-Pedagógico, bem como aqueles circulantes a partir das vozes dos alunos surdos, ouvintes e da gestão do curso em questão. Nessa perspectiva, a autora buscou compreender como se configura a experiência do curso, dentro de um universo específico – o do INES, objetivando apresentar as características, dificuldades, conquistas e desafios, a partir do ponto de vista de seus diferentes atores. As estratégias de coleta de dados se deram por meio de entrevistas, grupos focais, estudos de documentos e observação.

Nos resultados, a autora sinaliza que, dentre as tensões vivenciadas no interior do curso, destacaram-se os esforços pela concretização de uma visão de bilinguismo, no contexto de possíveis relações de poder entre as línguas – LIBRAS e Língua Portuguesa. Além disso, notamos que o estudo também evidencia a complexidade de processos de construção e reconstrução identitária de alunos surdos, passando por mecanismos de compreensão da identidade surda, os quais vão desde perspectivas de supremacia a tendências de sua negação. A pesquisa identifica ainda questões que remetem à diferença e ao hibridismo, procurando apontar possíveis caminhos para o aprimoramento constante das relações identitárias para perspectivas futuras de uma pedagogia que contemple a identidade surda e suas relações com as outras identidades culturais.

Em seguida, observamos que Cruz (2016) conduz uma pesquisa sobre o mesmo instituto, o INES, para tratar da formação de professores surdos. A partir da abordagem foucaultiana sobre “O Nascimento da Medicina Social”, o pesquisador traça uma aproximação com o surgimento do atendimento educacional especializado ao surdo, no Brasil. O autor discute a educação de surdos e o surgimento do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), destacando sua importância no cenário de transformações sociais para os surdos, no país.

Cruz (2016) expõe que a formação dos professores de surdos no INES entra em cena em meados do século XX; paralelamente a isso, focaliza os avanços das políticas públicas e das tendências pedagógicas para os surdos, no Brasil. A literatura sobre a surdez, em especial os “Estudos Surdos”, foi constantemente visitada pelo

autor, para desenvolver suas reflexões acerca das políticas. Por outro lado, Cruz (2016) reforça, em sua tese, as evidências da “linguistização da surdez”, no debate da literatura e nas práticas institucionais do próprio INES.

As Práticas Pedagógicas e Identidades dos Professores de Libras da Universidade Federal do Amazonas foram analisadas na tese de Farias (2016). O estudo teve por objetivo examinar as múltiplas e facetadas identidades dos professores de Libras da Universidade Federal do Amazonas, visando a compreender suas práticas pedagógicas, com base na constituição das culturas surda e ouvinte.

A autora optou por uma abordagem de pesquisa qualitativa e interpretativa, na intenção de compreender e explicar as dinâmicas das relações sociais. A investigação adotou, como participantes, 10 professores de Libras da UFAM, dos quais 06 surdos e 04 ouvintes. Questionários semiestruturados e técnica de entrevista individual foram utilizados pela pesquisadora, para a coleta de dados. Na análise dos dados, Farias (2016) apoiou-se na Análise do Discurso, sob uma perspectiva foucaultiana. Os resultados apontados pela autora identificam que as Práticas Pedagógicas dos professores são construídas a partir de sua própria identidade, num jogo de poder e saber que permeia o ambiente acadêmico.

Ainda no campo da Formação de Professores, a tese seguinte, de Freitas (2016), se ocupa da constituição sócio-histórica do Curso Normal (1951-1957) e dos Cursos de Especialização de Professores de Deficientes Auditivos (1957-1972/1981-1985), mantidos pelo Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM), atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), e dos cursos congêneres, em Portugal, oferecidos pelo Instituto Jacob Rodrigues Pereira – IJRP (1952-1956/1961-1963/1982-1984) e pelo Instituto António Aurélio da Costa Ferreira – IAACF (1976-1986).

A autora explica que esses cursos instituíram e compartilharam modelos de formação docente, tendo os seus discursos teórico-conceituais fundamentado a prática pedagógica, acabando por consubstanciar os programas institucionais, por meio das sucessivas socializações dos professores com os demais agentes escolares. Freitas (2016) defende que esses elementos podem ter influenciado diretamente as crenças, os sentimentos e os valores da grande maioria dos professores e alunos dessas instituições escolares, concorrendo para legitimar uma visão de surdos/surdez que pode apresentar vestígios, nos tempos atuais, mesmo com o declínio dos seus programas institucionais.

Para a análise do campo empírico, a autora busca a interlocução com teóricos como Dubet (2006), através dos conceitos de programa institucional e educação comparada, nos sentidos atribuídos por Nóvoa (1995). A investigação foi de cunho qualitativo e as fontes consultadas pela autora foram: textos legislativos, anteprojetos, regulamentos, regimentos, grades curriculares, fichas de matrículas e históricos de ex-normalistas e ex-cursistas, fichas funcionais de professores, periódicos, livros, manuais, ordens de serviço, relatórios e anais de Campanha. Esses documentos foram encontrados pela pesquisadora no Acervo Histórico, nos Arquivos corrente e permanente do INES, no Brasil, e no Centro de Documentação, Acervo Histórico e Biblioteca do Centro Cultural da Casa Piano e na Biblioteca Nacional de Portugal, em Lisboa.

Além disso, também houve a produção de entrevistas semiestruturadas com doze docentes, entre ex-normalistas, ex-cursistas e ex-professores dos cursos investigados. Para tanto, a pesquisadora apoiou-se na metodologia da História Oral. Em suas considerações finais, a tese aponta que a busca pelas identidades históricas das instituições investigadas passou pela compreensão da formação de professores que estas promoveram e, para a autora, essa foi a chave de leitura para a identificação de elementos que evidenciaram a circulação de um pensamento educacional e modelos de formação docente, na área do ensino de surdos, embasados na matriz oralista, que refletiram realidades globais enquanto resultado de como os agentes institucionais se relacionaram, compartilhando conhecimentos que ultrapassaram as escalas nacionais.

A tese seguinte, de Marostega (2015), descreve e analisa os discursos que constituem os currículos de formação de professores, problematizando o campo da Educação Especial como locus de formação de professor para surdos. Para tanto, a autora analisa sete currículos de cursos de formação de professores, desenvolvidos entre os anos de 1962 e 2009, na Universidade Federal de Santa Maria (RS). Ela utiliza como ferramenta teórico-metodológica o conceito de discurso, inspirada nos estudos foucaultianos em educação. A partir da pesquisa, Marostega (2015) constata três grandes ênfases discursivas nos currículos de formação de professores analisados: do campo da saúde (início em 1962), da Pedagogia (início em 1973) e da Educação Especial (início em 1984). Em cada ênfase, a autora afirma que é possível observar a recorrência de discursos sobre a deficiência e a diferença/diversidade.

Marostega (2015) observa que, desde 2004, começa a existir uma forte presença dos discursos da diversidade e da inclusão. A pesquisadora conclui que os discursos da diversidade, articulados aos da Educação Especial, são condição de possibilidade para a existência da diferença/identidade surda, nos cursos de Educação Especial, em Santa Maria. Ela também aponta que o currículo iniciado em 2004, comparativamente aos outros currículos, evidencia uma ampliação dos discursos pedagógicos, a diminuição dos discursos das deficiências e a ampliação dos discursos da surdez como diferença. A tese defendida pela autora é de que os currículos, ao se modificarem para serem atualizados, contemplam a diversidade e não a diferença surda.

Sobre a presença de professores surdos, no Ensino Superior, notamos que Reis (2015), em sua tese, desenvolve uma série de reflexões acerca das diferenças culturais que desafiam as relações de poder estabelecidas no espaço acadêmico, entre surdos e ouvintes. O autor sugere que, em função das diferenças, surgem os espaços de negociações com seus constantes embates sobre problemas que afetam a participação do professor surdo. A tese perpassa as práticas, resistência, resiliência e pensamento político do professor surdo, na Educação Superior.

Alguns autores, como Derrida (2003) e Foucault (2004), embasam o conceito das relações de poder que permeia a tese. A investigação partiu da questão: como os professores surdos se posicionam politicamente, nas relações de poder fixadas para a construção de suas narrativas, na Educação Superior? Teve o objetivo de identificar e mapear as narrativas dos professores surdos, na Educação Superior. Amparando-se na abordagem qualitativa do tipo entrevista-narrativa, o pesquisador constitui o *corpus* do estudo através das narrativas coletadas, as quais foram identificadas, a fim de se conseguir um mapeamento temático expresso no último capítulo do trabalho de Reis (2015), onde se desenrolam os fatos constantes dos embates nos espaços de negociação da Educação Superior.

Verificamos que os resultados revelam diferentes debates. Os professores surdos não só apresentam condições iniciais de angústia, dúvida e dificuldade, na Educação Superior, mas também disposição de discutir mais as redes de poder cotidianas, travadas pelos espaços de negociação, na Universidade. Segundo Reis (2015), a identificação das narrativas foi de vital importância para confirmar o valor do reconhecimento cultural e linguístico como estratégia de novas políticas para as estruturadas relações de poder, no contexto universitário.

E, por fim, a tese de Schubert (2017) teve como objeto de estudo os limites e as possibilidades da educação bilíngue para surdos, no contexto das políticas de inclusão, e as implicações para a formação de professores, no período de 1990 a 2017. A autora interroga quais são os limites e as possibilidades presentes nas políticas de inclusão, para que a educação bilíngue se efetive, e de que modo podem contribuir com a formação de professores para a educação básica de surdos.

Schubert (2017) justifica a importância do estudo com base nas dificuldades históricas que os surdos enfrentam, para que a Língua de Sinais seja reconhecida como necessária à sua educação e inserção social. O objetivo geral consiste em desvelar se há ou não presença de bilinguismo nas políticas de inclusão, o qual permita formação de professores para surdos e efetivação da educação bilíngue em Libras-Português.

Os objetivos específicos para a consecução da pesquisa de Schubert (2017) foram: 1) perquirir se o bilinguismo se faz presente nas políticas de inclusão, para a formação de professores; 2) interpelar os cursos de formação de professores, nomeadamente os de Pedagogia, em Curitiba e Região Metropolitana no Estado do Paraná, quanto à presença do componente curricular Libras e educação bilíngue; 3) analisar a realidade de professores que trabalham com surdos, a fim de constatar se há consonância com as políticas e se o bilinguismo para surdos está na formação continuada e nas práticas em sala de aula, suas condições, limites e possibilidades.

Para alcançar os objetivos, a autora realiza uma análise de documentos nacionais, internacionais e produzidos pelos movimentos sociais dos surdos sobre educação e inclusão. Ela também efetua entrevistas e questionários com gestores, professores surdos e ouvintes que trabalham com surdos, na Educação Básica e Ensino Superior, além de pesquisa de campo em instituições com matrículas de surdos. Schubert (2017) elege, para subsidiar a investigação, o Método da Economia Política, destacando, como categorias, totalidade, contradição e mediação e as categorias do objeto: política, inclusão, colonialismo e bilinguismo, as quais possibilitaram, com a contribuição da literatura pertinente, efetivar a análise dos dados empíricos e chegar à tese defendida pela autora, de que os limites e as possibilidades do bilinguismo e, por consequência, da educação bilíngue, estão no bojo das políticas para a inclusão, e que cada avanço no sentido da formação bilíngue se encontra no escopo da formulação e implementação dessas políticas.

O estudo conclui que, apesar de as políticas de inclusão favorecerem os debates sobre o bilinguismo na educação e formação de professores, ainda não garantiram a Libras como língua materna ou língua de referência para os surdos brasileiros e, quando defendida desse modo, é tensionada pela hegemonia da língua oral do país. A língua de sinais é predominantemente apresentada na formação de professores como instrumento de acesso à Língua Portuguesa, mas não como primeira língua para as mediações educacionais dos surdos.

Políticas educacionais, políticas linguísticas e língua de sinais no ensino superior

Sobre as políticas educacionais e linguísticas, notamos que a tese de Lima (2018) tem como objeto de análise a Política Educacional e Política Linguística, focada na formação dos surdos e/ou ouvintes, no que tange ao ensino de Libras e Português como segunda língua para surdos. Seu objetivo geral é realizar um estudo transversal dos referenciais teóricos que fundamentam as políticas educacionais e as políticas linguísticas públicas brasileiras, no tocante à Educação dos e para os surdos, de sorte a compreender e apreender as correlações e tensões existentes entre a legislação brasileira inclusiva, sua criação e desenvolvimento nas instituições públicas envolvidas com a educação dos e para os surdos, no período de 2005 a 2017.

É uma pesquisa qualitativa com ênfase na análise documental e do discurso cuja base teórica tem como enfoque políticas públicas educacionais e políticas linguísticas e, no que se refere a políticas de Educação dos e para os surdos, tem por instrumentos de coletas de dados o estudo documental e a entrevista semiestruturada com os profissionais das IES e das Instituições de Surdos.

A autora conclui o estudo, mostrando que as políticas educacionais e políticas linguísticas na Educação dos e para os surdos ainda se encontram em impasse, tanto nos órgãos governamentais quanto nas Instituições de Ensino Superior. Lima (2018) argumenta que é necessário aplicar uma proposta de negociação, para que se possa estabelecer a possibilidade de relação entre a Inclusão Escolar e a Educação dos Surdos/Ensino Bilíngue ser efetivada na formação, estruturas e ações pedagógicas.

A tese seguinte, de Lippe (2017), analisa uma das diversas dimensões da política educacional, particularmente a que regula a formação do pedagogo, nas universidades federais do Brasil, e a concernente à inclusão da disciplina Libras,

conforme Decreto nº 5.626/2005. A autora desenvolve as seguintes hipóteses para a investigação: a) o fato de que, a respeito da importância do referido Decreto na formação de professores, apenas a inserção da disciplina Libras, com carga horária mínima, de, por exemplo, 30 horas, é insuficiente para formar professores que atendam adequadamente à inclusão efetiva e abrangente do aluno surdo, no seu processo de escolarização; b) embora um professor seja fluente na Língua de Sinais, terá dificuldade de atender à turma com alunos surdos e ouvintes matriculados, com possível comprometimento da qualidade do ensino, não somente para o estudante surdo.

A pesquisa, de caráter documental, qualitativo e com entrevistas, reuniu dados sobre o conjunto de cursos de Pedagogia, abarcando a inserção da disciplina Libras com a respectiva carga horária, ementa e bibliografia, em dois momentos: em 2012 e 2016, com vistas a, de um lado, apreender o cumprimento do disposto no Decreto; e, por outro, analisar as correntes teóricas predominantes nessas instituições. A pesquisadora conduziu entrevistas com professores, através de roteiros semiestruturados, a fim de apreender os desafios pedagógicos cotidianos diante de estudantes surdos, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I.

Lippe (2018) conclui que a inclusão da disciplina Libras atende ao pressuposto legal determinado pelo Decreto, no entanto, a carga horária predominante é de 60 horas, considerada pelos entrevistados como insuficiente para apreender a complexidade do sistema linguístico espaço-visual. Ademais, percebemos que os dados coletados nos dois períodos evidenciaram, na pesquisa, o efetivo crescimento de cursos que tiveram a disciplina incluída em sua matriz curricular, mas não em sua totalidade; a corrente teórica prevalente é a concepção bilíngue, elucidando conteúdos relacionados ao sistema linguístico que possui uma gramática própria, aos estudos da tradução e interpretação de Libras/Língua Portuguesa, cultura surda e educação bilíngue.

A tese de Rosa (2016) insere-se na discussão sobre ética no fazer tradutório do intérprete de língua de sinais. O estudo investiga como o tradutor e intérprete de língua de sinais faz suas escolhas linguísticas, durante o ato interpretativo, e como resolve as questões éticas que emergem na sala de aula. O trabalho é acompanhado de um conjunto de três vídeos de tradução da língua de sinais em sala de aula e três entrevistas com os intérpretes que realizaram a tradução. As interpretações analisadas ocorrem em diferentes níveis de ensino: médio, especialização e

mestrado. Como suporte teórico, a pesquisadora utiliza as concepções pós-estruturalistas sobre tradução e a concepção de ética em Enrique Dussel e Bakhtin.

Em seu trabalho, Rosa (2016) apresenta a viabilidade ética posta em ação justamente quando o TILS (Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais) assume a responsabilidade por suas escolhas linguísticas, durante o processo tradutório. Esse ato responsável é desencadeado pelo TILS, na medida em que se coloca no lugar do outro e, por meio de suas mãos e corpo, constrói sentidos na língua de sinais para o outro e com o outro – e, nesse cenário, o outro é o aluno surdo. Portanto, segundo a autora, para o intérprete ser ético, cabe colocar-se mais na condição de aluno – aquele que tem o desejo de aprender – do que na de professor. Caso se coloque na condição de professor, pouco poderá significar ao aluno, visto que o professor é ouvinte, falante da língua majoritária. Assim, durante a interpretação, o intérprete arrisca-se a favorecer a língua e a cultura de partida, em detrimento da língua de chegada.

Como conclusão, a autora sustenta que a Libras na sala de aula deve oferecer ao aluno surdo igualdade de condições com relação ao aluno ouvinte, permitindo que ambos tenham acesso aos mesmos conhecimentos. Nessa direção, é fundamental que o TILS não atue como “facilitador” que domestica o surdo no momento da tradução, porém, como um produtor de conhecimentos para a comunidade surda, da mesma forma como são os tradutores das línguas orais.

A próxima tese, de Rosa (2017), tem como objetivo principal compreender os processos de organização curricular e os sentidos produzidos na disciplina de Literatura Surda, em cursos de Graduação em Letras Libras, em um contexto de produção e proliferação da Literatura Surda, no Brasil. O autor discute o conceito de Literatura e Literatura Surda, seus teóricos e fundamentos que auxiliaram na pesquisa. Também remete a obras — produções literárias impressas, digitais, projetos, festivais — que fazem parte da Literatura Surda brasileira.

Em uma perspectiva analítico-descritiva, a pesquisa de Rosa (2017) desenvolve-se a partir da análise de determinados documentos, como, por exemplo, os projetos dos cursos de graduação em Letras Libras da Universidade, como o primeiro curso na modalidade a distância, e da Universidade, como o primeiro curso na modalidade presencial. O pesquisador apoia-se ainda nos planos de ensino das disciplinas de Literatura Surda desses cursos, promovendo entrevistas semiestruturadas com dois professores, sendo um surdo e um ouvinte, e quatro

alunos surdos, egressos da disciplina de Literatura Surda dos cursos de Graduação em Letras Libras

Das análises dos materiais coletados, o autor divide as categorias em três focos: Literatura Surda, Curso de Letras Libras e Disciplina de Literatura Surda. Para as análises, ele tem como base os Estudos Culturais e os Estudos Surdos, naquilo que esses campos se relacionam, aproximam e potencializam, para entender a Literatura Surda como produtora de sentidos.

Durante as análises, Rosa (2017) percebe que há diferentes olhares sobre a disciplina de Literatura Surda e o seu currículo, pois professores e alunos têm suas experiências e visões que podem contribuir sobre como é a formação dos professores de Libras, com a disciplina de Literatura Surda. Os entrevistados acreditam que essa disciplina colaborou para entender melhor sobre literatura e sua importância. O autor externa, ainda, certa preocupação desses docentes com a educação de crianças surdas, salientando a relação entre Literatura Surda, cultura surda e identidade surda.

Santos (2016) analisa e problematiza, em sua tese, os efeitos discursivos da inserção da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de licenciatura de universidades federais, nas diferentes regiões brasileiras. A análise dos discursos empreendida em sua pesquisa é de inspiração foucaultiana. A análise se debruça sobre a rede discursiva formada pelos discursos inscritos nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura, nos programas analíticos das disciplinas de Libras e no Decreto Federal nº 5.626/2005, o qual, entre outras coisas, torna obrigatória a inserção dessa disciplina em todos os cursos que formam professores, no Brasil.

A autora expõe três conceitos-ferramenta colocados em operação para sua análise: governamentalidade neoliberal, inclusão como imperativo e currículo como prática de significação e como constituidor de modos de vida. Tais conceitos foram traçados a partir do campo dos estudos foucaultianos, dos estudos do currículo e das discussões acerca da contemporaneidade. Os efeitos discursivos da inserção da disciplina de Libras em cursos de licenciatura do Brasil, segundo a autora, são a constituição do professor inclusivo e do aluno surdo bilíngue-incluído.

Nesse sentido, Santos (2016) explica que tal inserção se configura como condição de possibilidade para a formação de subjetividades articuladas e necessárias à racionalidade política neoliberal e inclusiva. Além disso, também produz como efeito a constituição da educação bilíngue enquanto condição de possibilidade para a inclusão do surdo. Outro efeito discursivo para a autora – um duplo efeito – é

a promoção da legitimidade e a manutenção do *status* de língua a Libras; e, ao mesmo tempo, a sua redução a instrumento didático-pedagógico para a aprendizagem da Língua Portuguesa, com base na concepção de educação bilíngue constituída por essa mesma rede discursiva.

No entanto, Santos (2016) defende o fato de que a disciplina de Libras estar se constituindo como uma peça na engrenagem, a qual põe em funcionamento o imperativo da inclusão, não é uma fatalidade. Para ela, é justamente porque a inserção obrigatória da disciplina de Libras em todos os cursos de licenciatura é, ao mesmo tempo, um produto e um efeito discursivo, que se torna possível constituí-la, discursivamente, de outras formas.

Tendo em vista o conceito de matriz de experiência para realizar uma leitura da surdez, a tese seguinte, de Witches (2018), empreende uma análise dos modos pelos quais os surdos são linguisticamente conduzidos. Para tanto, o pesquisador faz uso de um conjunto de documentos mantidos pelo Acervo Histórico do Instituto Nacional de Educação de Surdos, os quais datam do período entre 1909 e 1989. Sob a perspectiva foucaultiana e dos Estudos Surdos em Educação, bem como da História Social da Língua e da Política Linguística, o autor adota os conceitos de governo e de subjetivação como ferramentas analíticas.

Com base na análise do material, Witches (2018) consegue distinguir práticas de governo linguístico em duas caracterizações do comportamento linguístico dos surdos: as condutas linguísticas almejadas e as condutas linguísticas abjetas. A partir de cada uma dessas caracterizações, o autor identifica práticas de exercício do governo linguístico que tinham, como finalidade, o desenvolvimento da nacionalidade nos surdos. Essas práticas foram distribuídas por três composições da educação de surdos: o currículo, a formação de professores e as práticas pedagógicas.

Diante disso, Witches (2018) defende a tese de que tais práticas operam na produção de uma subjetividade surda com características universais, o *surdus mundi*, que, embora possa utilizar uma língua de sinais e esteja orientada a uma tendência cosmopolita de ser surdo, abarca em si a potência de ser governada também pelo uso de línguas orais, ainda que em sua modalidade escrita.

Discursos sobre a inclusão e a formação de estudantes surdos: da Educação Básica ao Ensino Superior

Iniciamos este tópico com a apresentação da tese de Gonçalves (2016), a qual teve como objetivo analisar a constituição das Representações Sociais de Surdos universitários acerca dos processos de escolarização e as repercussões em seus projetos de vida. O estudo tem como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais de abordagem processual do tipo culturalista e os Estudos Surdos (Hall, 2012; Quadros, 1997; Strobel, 2008; Perlin, 2003).

A metodologia adotada pela pesquisadora é a de cunho descritivo e analítico. A abordagem é quanti-qualitativa. O lócus foi a Universidade Federal do Pará e a Universidade Federal do Oeste do Pará. Os sujeitos foram cinco universitários surdos de 19 a 29 anos de idade, usuários da Libras, matriculados em cursos de graduação. As técnicas utilizadas foram o questionário semiaberto, a entrevista e a Técnica de Associação Livre de Palavras. A autora emprega dois tipos de análise: a de mapa mental e a de conteúdo temático.

Os resultados apontados por Gonçalves (2016) indicam que a maior parte dos estudantes surdos faz opção pelo uso da Língua de Sinais como forma de comunicação. Aprendeu a Libras em contato com amigos surdos, intérpretes e professores bilíngues. A maioria deles recebe salários baixíssimos e assume profissões limitadas. As mulheres recebiam valores abaixo de um salário-mínimo e os homens, até o valor de mil reais. Os elementos que constituíram a escolarização dos estudantes surdos foram ancorados em denúncias, enfrentamentos, superações, estratégias afetivas, realização acadêmica, expectativas futuras para a escola e os projetos de si.

Em face desses resultados, a pesquisadora sustenta a tese de que as Representações Sociais dos universitários surdos sobre seus processos de escolarização foram ancoradas em sinais de exclusões, de emoções e de esperanças. As objetivações, ou imagens dessas representações, foram reunidas em torno dos elementos da trajetória escolar. Esses elementos, segundo a autora, provocaram efeitos ou repercussões nas projeções futuras dos universitários surdos, embasadas em sinais profissionais objetivados por escolhas no campo da docência (professor ou instrutor de surdos) e da formação continuada (acadêmica). Essas representações foram desveladas por Gonçalves (2016) em função das necessidades subjetivas dos sujeitos surdos que lutam por uma escola de mais acesso, permanência e garantia de acessibilidade, seja na universidade, seja na sala regular de ensino ou escola/classe

específica para surdos, onde possa ser oferecido ensino bilíngue, de fato e de direito, a essa comunidade.

Em seguida, a tese de Kumada (2016) propõe como objetivo geral de sua investigação analisar o acesso dos surdos a cursos superiores de formação de professores de Libras, em instituições federais. Para isso, a pesquisadora apoia-se nos pressupostos metodológicos da abordagem qualitativa, especialmente sobre a pesquisa documental e a análise de conteúdo. Para geração dos dados, o *corpus* do estudo decorre de 80 editais (e seus respectivos 217 documentos anexos e complementares) de processos seletivos para ingresso em cursos de educação superior voltados à formação de professores de Libras, sendo adotado como recorte o período de 2006 a 2015 e os editais pertencentes às instituições federais.

Ancorada em uma ótica da surdez como diferença, Kumada (2016) busca aporte nos Estudos Culturais e Estudos Surdos em Educação e na Linguística Aplicada. À luz dessa fundamentação teórica, ela organiza os dados para apresentação e discussão dos resultados, em três eixos, onze categorias e três subcategorias de análise. Os resultados apontaram para um número escasso de vagas ofertadas nacionalmente para a formação de professores de Libras, sobretudo no segmento que abrange a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisadora constatou ainda uma grande dificuldade, por parte das instituições federais investigadas, em: propiciar as condições de acessibilidade durante os processos seletivos, sendo muitas vezes observada a omissão de adequações ou a burocratização no seu deferimento; interpretar a prioridade reservada aos candidatos surdos, evidenciando o dissenso sobre quais critérios adotar ou quantas vagas devem ser destinadas a esse grupo de pessoas; realizar a articulação entre a prioridade para surdos e a Política de Ação Afirmativa para estudantes de escolas públicas, autodeclarados pretos, pardos e indígenas ou com baixa condição socioeconômica, aceitando que o indivíduo pode ser, simultaneamente, concebido como surdo, pobre, negro ou índio. Ademais, a autora verificou a presença da concepção patológica do surdo, ainda muito presente nas exigências e nos textos dos editais e provas analisadas.

A tese seguinte, de Muneiro (2016), se insere no campo das relações sociais, circunscrito às situações interpessoais estabelecidas entre alunos com surdez e demais colegas ouvintes da classe de Pós-Graduação. A pesquisa fundamenta-se nos

pressupostos da Teoria Moreniana (1987), procurando amparo nos conceitos de interação social, encontro, espontaneidade e criatividade, além de conserva cultural, no contexto da Sociometria. A investigação ocorre a partir de dificuldades constatadas pela própria pesquisadora, para formação de grupos de trabalho em sala de aula na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico, envolvendo alunos surdos e ouvintes.

Mais especificamente, Muneiro (2016) investiga como alunos surdos escolhem e são escolhidos para atividades em grupo de sala de aula da Pós-Graduação e busca identificar se a diferença determinada pela surdez pode ser um organizador de subgrupos e possibilidade de rejeição, conforme revelam estudos já realizados na área educacional da inclusão. Participaram do estudo vinte alunos, cinco dos quais com surdez, pós-graduandos de uma Instituição de Ensino Superior do Estado do Paraná. Os dados foram coletados pela aplicação do Teste Sociométrico e confrontados com um Parecer escrito pelo participante sobre suas escolhas.

Para análise do conteúdo dos pareceres, Muneiro (2016) utiliza-se dos pressupostos metodológicos de Bardin (1979). Os dados apresentados pela pesquisadora enfatizam que as dificuldades na língua vocal determinam a formação de subgrupos, que participantes surdos, na maioria das vezes, se escolhem entre si e são escolhidos com menos frequência pelos ouvintes, indicando, segundo a autora, possibilidades de rejeição de estudantes surdos por estudantes ouvintes.

A tese de Schneider (2017) traz como temática central a Educação Inclusiva, no Ensino Superior para alunos surdos. Para tanto, a pesquisadora busca analisar as concepções e práticas que predominam no processo de inclusão do aluno com surdez, nesse nível de formação, investigando a cultura que predomina nas instituições de ensino superior em relação a esses alunos, as marcas dessa cultura e como ela se reproduz, tendo como referência a Universidade de Passo Fundo-UPF e o Instituto Federal Farroupilha-IFF, Câmpus de Santo Ângelo.

Para esse estudo, foram entrevistados professores universitários, alunos surdos e intérpretes. O material empírico foi gerado por meio de entrevistas semiestruturadas, questionários e observações, tendo sido analisado através da triangulação de dados e com base nas seguintes categorias de análise: o domínio teórico/conceitos; o ingresso e a acolhida do acadêmico; a aceitação e o compromisso. Cada uma dessas categorias foi composta por uma série de questões, abertas e ordenadas sequencialmente.

O estudo está apoiado no paradigma analítico-interpretativo, nos referenciais teóricos que discutem a surdez e em obras de Carlos Skliar, Martha Nussbaum e Norbert Elias. Com o trabalho desenvolvido, Schneider (2017) constata que o processo de inclusão do aluno surdo no Ensino Superior significa mais do que oferecer vagas e aceitar as pessoas surdas nos cursos de graduação. Segundo a autora, esse processo requer compromisso da instituição com uma cultura de inclusão e com a presença de docentes instrumentalizados e suficientemente humanizados para ensinar, independentemente das diferenças das condições físicas, cognitivas e subjetivas de seus alunos.

Os resultados encontrados pela pesquisadora evidenciam o despreparo dos professores e a carência de intérpretes, o que, para ela, compromete o processo de inclusão dos alunos surdos no Ensino Superior, gerando conflitos, pois eles se sentem isolados e não reconhecidos, em sua cultura, pelos alunos ouvintes e pelos próprios professores. Assim, Schneider (2017) defende a importância de os professores ampararem o seu debate pedagógico nas arenas da ética e da justiça, não bastando, para isso, o título acadêmico, pois a docência é uma profissão que requer competências específicas e especializadas. O estudo conclui que a viabilização da inclusão do aluno surdo no Ensino Superior deve passar pelo conhecimento do processo de inclusão e de seus princípios, de maneira que nenhum aluno surdo seja excluído do seu direito de estar na universidade. Dessa forma, segundo a autora, a educação inclusiva no Ensino Superior pode vir a ser pautada por relações de reconhecimento mútuo e de respeito às diferenças linguísticas e culturais.

Por fim, a tese de Vianna (2016) assume como foco de investigação os movimentos inclusivos para a participação de sujeitos surdos em um curso de extensão, na modalidade de EaD, reunindo estudos nas áreas de Educação, Educação Especial e Ciência da Computação. A pesquisa buscou identificar estruturas de apoio da participação de alunos surdos nesse curso, demonstrando metodologias que possam qualificar a participação deles, em tal modalidade de educação.

A investigação objetivou responder ao seguinte problema de pesquisa: “Que estruturas de apoio favorecem a inclusão de alunos surdos na modalidade de EaD, na Educação Superior?” A pesquisa é de abordagem qualitativa, com caráter descritivo, tendo como método o estudo de caso. A unidade-caso dessa investigação foi composta por alunos de algumas turmas do curso de Formação de Professores em

Tecnologias de Informação e Comunicação Acessíveis, oferecido por intermédio de uma parceria entre a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na modalidade de Educação Superior a Distância.

Os dados foram coletados no próprio ambiente do curso e complementados com a realização de um grupo focal, composto por sujeitos surdos, universitários e com experiência na modalidade de Educação a Distância. Os dados foram analisados com base na técnica de análise textual discursiva. A partir da análise, Vianna (2016) verificou que grande parte dos problemas enfrentados pelos alunos surdos se refere ao acesso às informações, pois sua primeira língua é a Libras, enquanto a Língua Portuguesa é sua segunda língua. A autora aponta as mediações realizadas por professores/tutores, instrumentos e signos, como fundamentais para o processo de Ensino a Distância.

Considerações finais

Nosso trabalho teve por finalidade apresentar o estado da arte de teses sobre a formação acadêmica de surdos, no ensino superior brasileiro, de 2014 a 2018, com ênfase nos discursos da diversidade e da inclusão. Essas teses foram acessadas no Catálogo de Dados da CAPES. Buscamos destacar, ao longo do texto, as tendências temáticas, a finalidade, os enfoques metodológicos, os resultados e as principais conclusões dos trabalhos que selecionamos para nosso estudo.

Para tanto, organizamos as pesquisas em um conjunto de três categorias: 1) Formação e práticas de professores surdos e professores de surdos, no Ensino Superior; 2) Políticas Educacionais, Políticas Linguísticas e Língua de sinais, no Ensino Superior; 3) Estudos e experiências sobre a inclusão de surdos, no Ensino Superior.

Na análise geral das teses arroladas na primeira categoria, observamos que a Libras é apresentada como essencial à formação de professores surdos e professores de surdos, mas, além disso, a presença do bilinguismo e da educação bilíngue seria fundamental no contexto acadêmico, para práticas verdadeiramente favoráveis à construção da identidade e da cultura surda, nesses espaços.

Na segunda categoria, identificamos que os pesquisadores analisam as Políticas Educacionais, Políticas Linguísticas e a Língua de Sinais, no contexto do Ensino, com ênfase na Educação Bilíngue, tal como evidenciado na primeira

categoria, relacionando a legislação às práticas inclusivas em sala de aula, em diferentes etapas de Educação, incluindo o Ensino Superior. A obrigatoriedade da inserção da disciplina Libras nos cursos de Licenciatura, no Brasil, também foi foco de discussão em alguns trabalhos nessa categoria, problematizando-se a carga horária como insuficiente para a formação de professores que atuam junto a estudantes surdos.

A terceira categoria abordou os discursos sobre a inclusão e a formação de estudantes surdos, da Educação Básica ao Ensino Superior. Tais estudos verificaram, em sua maioria, fortes marcas de exclusão e preconceitos, presentes durante toda a trajetória escolar dos estudantes surdos e que, não raro, permanecem durante o processo de acesso à Universidade e, posteriormente, os que conseguem acesso encontram dificuldades de permanência, em decorrência da falta de acessibilidade linguística, supervalorização da língua portuguesa em detrimento da língua de sinais, despreparo do professor, falta de intérpretes, entre outros problemas, constatados na graduação, na pós-graduação e mesmo em cursos EaD.

Na análise geral das produções, observamos o predomínio da metodologia qualitativa de investigação e de autores do campo dos Estudos Foucaultianos e dos Estudos Surdos em Educação, com destaque para Foucault (2004), Hall (1997, 2012), Quadros (1997), Skliar (1997), Strobel (2008), entre outros.

Ainda, pelo levantamento das palavras de busca, observamos a prevalência de trabalhos que tematizam a surdez, nos últimos anos, mas poucos deles estavam ligados diretamente aos critérios definidos em nosso levantamento, o qual teve por finalidade traçar um panorama das publicações que têm como tema a inclusão do surdo, no Ensino Superior. Consideramos que muitos dos trabalhos se dedicaram a problematizar a oferta da disciplina de Libras, na formação de professores e de formação de professores surdos, no contexto atual, caracterizando a preocupação e os investimentos das pesquisas nesse tema. Concluímos que ainda são escassos os trabalhos que problematizam a formação do surdo, no Ensino Superior, indicando a necessidade de estudos que se debrucem sobre essa temática, haja vista que o ingresso de estudantes surdos, nesse nível de ensino, tem-se constituído uma realidade, no Brasil.

Por fim, acreditamos que nosso mapeamento das produções acadêmicas, em nível de Doutorado, acerca do tema da formação do surdo, no nível superior, o qual consistiu em um exercício de síntese e seleção, em função do grande quantitativo de

pesquisas identificadas e excluídas da nossa catalogação, com base nos critérios e objetivos do nosso trabalho, não esgotou a possibilidade de outros exames mais pormenorizados ou direcionados a critérios de busca mais abrangentes e que abarquem demais pesquisas sobre o tema. Assim, esperamos que nosso artigo possa contribuir como base para novas pesquisas, tais como meta-análises de recortes temáticos das pesquisas aqui apresentadas ou outras investigações, e que possa colaborar para a realização de estudos que problematizem a inclusão dos surdos, no contexto acadêmico.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BATISTA, A. C. **A Formação de Pedagogos Surdos e Ouvintes: Tensões Multiculturais**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- CRUZ, M. R. **Experiências Instituintes na Formação de Professores de Surdos no INES**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.
- DERRIDA, J. **La différence in Marges de la Philosophie**. Paris: Les Editions de Minuit, 2003 (Collection «Critique»).
- DUBET, F. **El declive de la institución-profesores, sujetos e individuos ante la reforma del Estado**. Barcelona, Espanha: Gedisa, 2006.
- FARIAS, R. M. **Professores de Libras : Identidades e práticas pedagógicas**. 2016 Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.
- FOUCAULT, M. Os intelectuais e o poder. *In: Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2004.
- FREITAS, G. M. **Singularidades entrelaçadas: os cursos de formação/especialização de professores de deficientes auditivos – Brasil e Portugal (1950-1980)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- GONÇALVES, A. M. **Sinais de escolarização e as repercussões nos projetos de vida: Representações Sociais de Universitários Surdos**. 2016. 253 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.
- HALL, S. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997.

HALL, S. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

KUMADA, K. M. O. **Acesso do surdo a cursos superiores de formação de professores de Libras em instituições federais**. 2016. 252f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2016.

LIMA, M. D. **Política educacional e política linguística na educação dos e para os surdos**. 2018. 454f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

LIPPE, E. M. O. **Libras na pedagogia: consonância e dissonâncias nas políticas educacionais**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

MAROSTEGA, V. L. **Os currículos de formação de professores para surdos na UFSM: a Educação Especial como campo de saber (1962-2009)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2015.

MUNEIRO, M. L. **Práticas sociais interativas de alunos com surdez no contexto da sala de aula de pós-graduação: contribuições da sociometria**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

NÓVOA, A. S. Modelos de análise em educação comparada: o campo e a carta. **Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, n. 2-3, p. 9-61, 1995.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. A performatividade em educação de Surdos. *In*: SÁ, N. L. **Surdos: qual escola?** Manaus: Valer e Edua, 2011.

QUADROS, Ronice Müller de. **A educação dos surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REIS, F. **Professores Surdos na Educação Superior**. 2015, Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

ROSA, A. S. **A alteridade como fundamento ético para a tradução e interpretação da língua de sinais na sala de aula**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, 2016.

ROSA, F. S. **O que o currículo de Letras Libras ensina sobre literatura surda**. 2017. 302f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

SANTOS, A. N. **Efeitos discursivos da inserção obrigatória da disciplina de Libras em cursos de licenciatura no Brasil**. 2016. 402 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

SCHUBERT, S. E. M. **Limites e possibilidades da educação bilíngue para surdos no contexto das políticas de inclusão (1990-2017):** implicações à formação de professores. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

SKLIAR, C. **Educação & Exclusão:** abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

STROBEL, K. L. Surdos: **Vestígios Culturais não Registrados na História.** Florianópolis, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

VIANNA, P. B. M. **Movimentos inclusivos à participação de surdos na educação a distância:** um estudo de caso no curso de formação continuada em tecnologias da informação e comunicação acessíveis. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

WITCHES, P. H. **Governo linguístico em educação de surdos:** práticas de produção do *Surdus Mundi* no século XX. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2018.

Capítulo 2

DESAFIOS ENFRENTADOS POR DOCENTES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE UNIVERSITÁRIOS SURDOS

**Natália Gavalvão
Rubia Carla Donda da Silva**

Introdução

A expansão universitária, iniciada no Brasil desde a década de 1990, vem reconfigurando a composição do Ensino Superior. Outrora majoritariamente ocupadas pela elite brasileira, nos últimos anos, as universidades precisaram ceder espaço para outras culturas e alteridades até então excluídas desse meio. Contudo, mesmo com nosso ordenamento jurídico e ações afirmativas voltadas à inclusão de estudantes com deficiência, com baixa renda, minorias linguísticas, negros e indígenas, no Ensino Superior, suas diferenças e demandas educacionais, linguísticas, culturais e identitárias ainda não são significativamente contempladas, no contexto formativo.

Nesse ínterim, nós nos propomos investigar a situação vivenciada pelo estudante que convive com a experiência da surdez, dentro da universidade. Isso posto, admitimos a existência e a presença daqueles que, ao inscrever-se no princípio biológico, se afirmam deficientes da audição e optam por intervenções clínico-terapêuticas que lhes permitam reabilitar-se e aproximar-se da condição ouvinte. No diálogo aqui proposto, focalizamos aqueles que se intitulam surdos e que, inscritos em uma perspectiva cultural e socioantropológica da surdez, frisam sua diferença linguística e sensorial e resistem ao enquadramento ao modo ouvinte de ser, buscando coabitar o mundo com outra língua, identidade e cultura.

A população surda, sobre quem este texto diz respeito, por mais de um século, vem enfrentando impedimentos para ter acesso ao Ensino Superior, em função da manutenção de uma organização educativa que tende a perpetuar a ideologia hegemônica e dominante de silenciamento da sua diferença linguística, social e cultural, mediante a imposição das línguas orais nas práticas educacionais realizadas com os estudantes surdos (Lodi, 2013; Peluso; Lodi, 2015).

Os números revelam sua chegada gradativa a esse nível de ensino. Com base nos resultados do censo divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Martins e Lacerda (2015) apontaram a existência

de um total de 1.582 matrículas de estudantes com surdez e 4.078 de estudantes com deficiência auditiva, no Ensino Superior, no ano de 2011. Ao consultar os resultados mais atuais do “Censo da Educação Superior”, divulgados pelo INEP, constatamos que, em 2019, o número de matrículas de estudantes com surdez no Ensino Superior subiu para 2.556, e de estudantes com deficiência auditiva, para 6.569 matrículas.

De acordo com o glossário da Educação Especial – Censo Escolar 2020 (Brasil, 2020), para efeito de cadastro no Censo, deficiência auditiva e surdez

[c]onsiste em impedimentos permanentes de natureza auditiva, ou seja, na perda parcial (deficiência auditiva) ou total (surdez) da audição que, em interação com barreiras comunicacionais e atitudinais, podem impedir a plena participação e aprendizagem do aluno. Dessa forma, são necessários recursos didáticos que valorizem a visualidade e possibilitem a superação das dificuldades de aprendizagem, especialmente da língua.

Cabe destacar que os alunos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras) demandam a priorização e valorização desta língua, como primeira língua, e a organização de todo o processo educacional na perspectiva da educação bilíngue. (Brasil, 2020).

Atentas a essas demandas, propomos discorrer sobre os desafios docentes enfrentados no processo de formação de universitários surdos, nesse ambiente erudito e envolto de conteúdos complexos e específicos, onde se pressupõe um público estudantil com efetiva formação, ao longo da vida escolar, o qual tenha qualificação e autonomia suficiente para apreender os novos conhecimentos. No caso específico dos surdos, há a expectativa de que acessem as instituições de ensino superior (IES) com total domínio da língua de sinais e da língua portuguesa escrita, visto que o entendimento prevalecente acerca do atendimento às suas especificidades, no âmbito acadêmico, é o de que apenas a atuação do profissional tradutor e intérprete de Libras seja suficiente para suprir as necessidades formativas dessas pessoas.

No que concerne aos estudantes surdos, Karnopp (2015) e Lacerda (2013) destacam que as conceituações que marcam e constituem o processo educacional entre a Educação Básica e o nível universitário nem sempre promovem o desenvolvimento efetivo, especialmente por suas peculiaridades linguísticas e educacionais não serem reconhecidas e consideradas com a devida seriedade.

Conforme as autoras, a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes e, portanto, crescem em ambientes onde a língua visual e gestual se faz ausente. Em

vista disso, como previsto no Decreto Federal nº 5.626/2005 (Brasil, 2005) e no “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” (Brasil, 2014), as crianças surdas necessitam que a interação em língua de sinais lhes seja garantida, no ambiente escolar, desde os primeiros anos da Educação Infantil até a conclusão dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de que possam ter as mesmas possibilidades de desenvolvimento linguístico asseguradas às crianças ouvintes.

Todavia, essa proposta de organização educacional para os estudantes surdos ainda não se concretiza, na grande maioria das escolas regulares brasileiras. Diante desse cenário, inúmeras lacunas formativas que se estabelecem durante o processo de escolarização vão manifestar-se no Ensino Superior, mostrando que, quando muito, a presença de um profissional tradutor e intérprete de Libras ainda se fará insuficiente, pois o ingresso, a permanência e o sucesso do estudante surdo, também nesse nível de ensino, dependem de um processo formativo capaz de promover o desenvolvimento da sua língua e valorizar sua cultura. Essa formação vai de encontro à tirania da uniformização linguística e cultural, a qual limita, oprime e traduz as relações de poder existentes entre ouvintes e surdos e entre línguas orais e línguas de sinais, em detrimento da Libras, o que, muitas vezes, gera o fracasso acadêmico dos surdos.

Por enquanto, a maioria dos surdos que estão adentrando as IES públicas e privadas brasileiras provêm dessa realidade que os estigmatiza pelas lentes da incapacidade e da subordinação da língua de sinais à língua portuguesa oral e majoritária no país, e é nessa via que este texto, tecido com uma parcela dos dados oriundos da pesquisa de Mestrado intitulada *Acessibilidade a estudantes surdos na educação superior: análise de professores sobre o contexto pedagógico* (Gavaldão, 2017), buscará evidenciar os desafios enfrentados por docentes no desenvolvimento do processo educacional com uma graduanda surda, como explicitado a seguir.

Da geração à seleção dos dados: um elo dialógico entre pesquisador e docentes

Este texto é produto de um estudo de caso de caráter qualitativo, desenvolvido em uma universidade pública do estado de São Paulo, no qual se buscou a compreensão dos sentidos presentes nos enunciados de professores universitários sobre as condições para a apropriação dos conhecimentos por uma graduanda surda, matriculada no curso de Arquivologia.

Trata-se de uma aluna surda sinalizante da Libras e, portanto, usuária do serviço de interpretação e tradução em língua de sinais, com necessário reconhecimento da singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa, adoção de mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua e/ou possibilidade de meios alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, disponibilização de equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos adequados à promoção da visualidade, para apoiar sua educação, conforme previsto no artigo 14 do Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005).

Para gerar o conjunto de dados constitutivos do *corpus* da pesquisa, qual seja, os enunciados dos professores universitários acerca do fazer docente na relação com a estudante surda, convidamos dez professores do curso de Arquivologia, os quais, na ocasião da coleta, ministravam disciplinas à estudante. Cinco dos dez convites foram aceitos, de modo que os enunciados gerados para composição do estudo foram provenientes de quatro participantes do sexo feminino e um participante do sexo masculino, com idades entre 36 e 56 anos.

As formações das docentes e do docente participantes da pesquisa são variadas, sendo duas delas formadas em Biblioteconomia, uma em *Design*, outra em História e um em Letras. Cabe observar também que todos os participantes possuem Doutorado. Ademais, uma delas possui Pós-Doutorado e outro, Livre-Docência. Quanto à docência no Ensino Superior, o tempo de atuação declarado oscilou entre, no mínimo, cinco e, no máximo, 21 anos.

A estratégia utilizada para gerar os enunciados dos professores universitários e atender ao objetivo da pesquisa foi a realização de entrevistas individuais com cada docente, na própria universidade, com duração média de uma hora. As questões elaboradas foram abertas e semiestruturadas, com vistas a permitir que os participantes ficassem à vontade para se manifestarem sobre os temas propostos, apresentando e/ou se resignificando, compreendendo que, mediante o encontro com o *Outro*², estamos sempre em num diálogo ininterrupto, cujo acabamento será sempre provisório (Bakhtin, 2011).

2 Neste texto, Eu e o Outro serão empregados com letra inicial maiúscula, indicando que a identidade e a alteridade são construídas nas inter-relações dialógicas em que Eu e o Outro se constituem, na arquitetura do Eu para mim, do Eu para o Outro e do Outro para mim, conforme a concepção bakhtiniana.

As entrevistas foram filmadas e, de posse das gravações, assistimos e transcrevemos as falas. Para demarcar ocorrências nas falas, utilizamos o seguinte sistema de notação: reticências entre colchetes para representar os silêncios [...], fonte em caixa alta para indicar entoação enfática e fonte em itálico para os enunciados. Com vistas a assegurar que as identidades dos participantes não fossem reveladas, optamos por identificá-los pela letra P, de professor, seguida de um número de referência, definido pela ordem das entrevistas.

Em cada um dos encontros havidos, pesquisador e participante favoreceram a produção de um diálogo que colocou em jogo significações, posicionamentos e repertórios interpretativos acerca do assunto tratado. Pinheiro (2013) explica que a entrevista pressupõe uma situação provavelmente definida com a presença do entrevistador e entrevistado, dando voz a cada sujeito, mas absorvendo a presença de outras vozes trazidas e ouvidas no momento dialógico desse encontro.

Os sentidos produzidos foram identificados no processo de leitura, análise e reflexão das transcrições, dando origem aos temas e descrições que conduziram às análises, como pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 1 – Organização das entrevistas – temas

TEMA	DESCRIÇÃO
1- A ação pedagógica afetada pela presença inusitada da discente surda	Formação e experiência profissional e a compreensão dos docentes sobre o processo de ensino e aprendizagem na esfera superior.
2- Ser surdo no Ensino Superior: o ângulo de visão catedrático	Concepção dos docentes sobre a constituição do sujeito surdo.
3- Ponderações acerca do letramento da discente surda no contexto acadêmico	Visão docente sobre a escrita em língua portuguesa da estudante surda e os impactos na permanência e conclusão da graduação.
4- A interferência das lacunas de formação dos surdos reveladas no processo de ensino e aprendizagem	A complexidade dos conteúdos e o vocabulário presentes na graduação em Arquivologia e como o processo formativo influencia a compreensão ou não desses conceitos.

Fonte: Adaptado de Gavaldão (2017).

Para a organização de cada tema, recorreremos à abordagem metodológica da produção de sentidos e práticas discursivas elaborada por Spink (2010). Com a mencionada finalidade, a autora propõe a construção de mapas conceituais, os quais possibilitam ao pesquisador preservar e visualizar o diálogo intacto entre participantes, bem como os questionamentos provenientes do encadeamento dos sentidos produzidos pelos docentes. Dessa maneira, contribuem com o processo de

compreensão e análise, consistindo num aparato norteador, na medida em que legitimam e dão forma aos “[...] aspectos formais da construção linguística, dos repertórios utilizados nessa construção e da dialogia implícita na produção de sentido.” (Pinheiro, 2013, p. 84).

Realizamos a análise dos trechos de fala, sob a ótica da compreensão, não nos limitando ao que o sujeito disse, mas por que falou, de onde falou e como falou. Tal esforço culminou na apreensão de uma variedade de sentidos presentes nos enunciados analisados, conforme exposto a seguir.

Os desafios narrados pelos professores no fazer docente com universitários surdos

Apresentamos, nesta seção, os sentidos produzidos a partir das enunciações e da subjetividade que floresceram em cada encontro com os participantes desta pesquisa, num processo dialógico no qual nossos pontos de vista se consubstanciaram com os deles.

Nesse processo, procuramos compreender a narrativa de cada docente universitário, a respeito dos desafios enfrentados no processo de formação da graduanda surda. Constatamos diferentes visões em torno dos temas, que, em comum, pontuam a ausência de informações sobre as questões de ensino e aprendizagem, em função de um processo pautado exclusivamente no conhecimento de sua área de atuação, pressupondo um único tipo de aluno. Assim, ao serem perguntados sobre o que sabiam sobre os surdos, enunciaram:

P1: Eu sei que a surdez é limitadora de um dos sentidos, que é um sentido localizador, é um sentido que lhe dá a habilidade de lidar com o outro, né, de uma forma que talvez seja nesse sentido, junto a fala seja o mais [...] o cego tem mais facilidade de se comunicar, menos dificuldades do que um surdo no sentido da interação humana, né. Eu acho muito complicado para um surdo interagir. Eu tô falando pela experiência na minha casa, que tenho uma parenta surda.

P2: Eu sei da angústia que é para um surdo ver que os outros estão conversando e não compreender, não conseguir participar, ter problemas de isolamento social, [...] fora essa experiência que eu tenho, uma outra moça com surdez, tinha sido muito bem preparada para o mundo e ela era presidente da associação dos surdos, então ela tinha muita facilidade para aprender e muita autonomia e eu fiquei (muito) surpreendida com a capacidade que ela tinha; isso foi há muitos anos.

P3: Não tô capacitada para conversar com uma aluna dessas, por exemplo, a Libras tem uma complexidade de outra língua. E pra mim

a surdez ela é [...], ela tem esses limites, mas por outro lado, a capacidade que a gente tem de aprender pode ser mobilizada pra entender um pouco essas outras potencialidades do surdo, ele não é, ele não tem só limites, ele tem potencialidades.

P4: É uma aluna, no caso, com deficiência auditiva, representa na sua perspectiva diferente, quer dizer, no convívio com o mundo sem o sons; conseqüentemente, então, o processo dela, assim, de contato dela com a realidade, segue um processo diferente um pouco do nosso, conseqüentemente você tem que providenciar caminhos, entre aspas, para que ela absorva essa realidade.

P4: A N. é surda de nascença, então existe vários graus de surdez, pode ser congênita, pode ser adquirida por doenças, alguma coisa, mas é superficial que eu sei (silêncio). Às vezes, é uma bênção, às vezes não ouço coisas tão boas.

P5: O que eu sei é que tem vários graus diferentes, às vezes, a pessoa nasce assim, causada por diferentes motivos, depende de cada caso. Eu acho importante ter um espaço de discussão sobre o assunto e para outros tipos de deficiência, não só a surdez.

Temos diferentes modos de significar os surdos, que nos levam a refletir sobre a controvérsia existente e a constituição do olhar sobre esses indivíduos, pois, mesmo com o reconhecimento político enquanto minoria linguística e cultural, numa perspectiva socioantropológica, existe também a conceituação do surdo enquanto deficiente auditivo que necessita de reabilitação e muito desconhecimento sobre suas peculiaridades.

Segundo Volóchinov (2018/1929, p. 109, grifos do autor), “[...] todo signo surge entre indivíduos socialmente organizados no processo de sua interação. Portanto, *as formas do signo são condicionadas, antes de tudo, tanto pela organização social desses indivíduos quanto pelas condições mais próximas da sua interação.*”

Os docentes se referem à surdez com base nas experiências pessoais e informações que receberam, ao longo das trajetórias, e a ambivalência presente em cada diálogo é reflexo de como o surdo é visto, historicamente e socialmente. Dessa maneira, os enunciados não significam necessariamente preconceito, mas indicam uma rede de significações que descrevem as relações e valores existentes para com o surdo, os quais modificam sua forma de interagir e afetam o modo como ele receberá sua formação.

Em vários momentos, os sentidos presentes nos repertórios linguísticos foram sobre o reconhecimento das questões linguísticas implicadas no processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo. A esse respeito, os docentes se expressam:

P1: *Ah, então, como ela tem a deficiência auditiva, então ela tem acesso aos textos, mas aí eu fiquei ali numa encruzilhada, quando eu soube que o português não era o mesmo, então falei: “Eita, e agora?” – porque os textos são teóricos, daí falei: “Bom, vou continuar assim”, porque fica uma situação complicada pra gente, a gente não tem uma coisa voltada para isso. (grande pausa e expressão de dúvidas e incômodo).*

P2: *Nós tínhamos um projeto que se chama Escrevivendo, porque nós recebemos alunos do ensino público, então esses alunos também tinham que ser incluídos na universidade e eles não têm deficiência, eles têm deficiência na formação, porque o ensino público despreza a língua que as pessoas têm que aprender [...], nós temos muitas pessoas que têm problemas com o português, com a língua.*

Pesquisadora: *Como a aluna é encorajada a expressar suas opiniões em sala de aula?*

P2: *De vez em quando, parava, perguntava se ela estava entendendo, mas muito pouco, não há respostas nisso, talvez a gente devesse fazer outro tipo de interação, outro tipo de aula. Mas aí isso tem que ser planejado. Tem que estar explicitado nas políticas e talvez tenhamos que ser ensinados porque não conheço o universo dela. O curso tem uma vertente mais científica que é muito difícil pra ela, porque primeiro ela precisa do domínio do português e um bom nível instrumental. Nós temos uma ciência que tem um primeiro nível instrumental, então, ela é uma ciência social aplicada e aí [...] nesse nível mais científico, você tem que ter domínio escolar e da língua portuguesa. Ela deve ter o domínio da Libras, mas os suportes são tradicionais e, na minha ignorância, não sei como pode ser feito, entendeu? A organização frasal dela é de criança e oportunidade foram poucas pra ela se desenvolver.*

P3: *As pessoas não estão preparadas, né, eu precisava mandar o texto com antecedência pra ela ler, pra poder tirar dúvida comigo coisas assim. Acho que o principal seria garantir que ela tivesse um intérprete contratado, porque os intérpretes que estão com ela são voluntários e não podem assumir esse compromisso.*

P4: *No começo do curso, estava falando justamente a questão de língua e linguagens e aí veio a questão da Libras, então, a aluna conduziu a aula para mim passando para os colegas exatamente como funciona a Libras, com muita habilidade.*

P4: *Realmente, foi minha primeira experiência, então, eu pensava na conversa com a intérprete, a Libras é uma língua que não contempla, por exemplo, coisas como: metáforas, figuras de linguagem, então tentava facilitar o máximo.*

Pesquisadora: *Como o estudante surdo tem vivenciado o processo educacional, na universidade?*

P5: *Ela teve dificuldade para informações muito específicas [...] existem muitos conceitos sem sinal para traduzir [...] Talvez por conta dessa disciplina ser específica e técnica demais, eu não senti um interesse muito grande da parte dela, eu acho que ela deve ter achado*

difícil e a intérprete também, é uma disciplina difícil principalmente pra quem não tinha palavras pra entender essas questões mais específicas.

Os excertos apresentados evidenciam que P1 localizou a “deficiência auditiva” como impeditivo para o acesso aos textos e, sem mais orientações, continuou seu trabalho da forma como está habituada, mantendo as exigências quanto à desenvoltura no português.

Durante a conversa, a docente P2 foi muito enfática, ao relatar que a estudante surda não sabia língua portuguesa, apresentando uma escrita de nível primário, mas explicando que o mesmo fato ocorre com alguns ouvintes vindos da escola pública. Para ela, as defasagens acontecem devido ao desprezo que a língua portuguesa recebe na escola, o que exige do docente universitário buscar alternativas para resolver essa questão, já que todos os graduandos necessitarão adquirir habilidades na língua portuguesa, para exercer a profissão.

No caso da estudante surda, ela compreende a língua portuguesa enquanto segunda língua e, mesmo entendendo a posição “estrangeira” da estudante, se colocando no lugar dela, faz ressalvas sobre a necessidade de escrever bem em português, para ter acesso aos materiais escritos no percurso acadêmico e profissional.

Ademais, P2 relata que sua tentativa de suprir as lacunas da estudante surda com relação à escrita não teve êxito e, com isso, ressaltou que é difícil para um surdo, que não teve oportunidades ao longo de sua escolarização de aprender a escrita do português como segunda língua, se tornar fluente e escrever de acordo com a norma-padrão.

Para facilitar o acesso da estudante aos conteúdos da disciplina teórica, a docente P3 enviava os textos antecipadamente, entretanto, as dificuldades não foram minoradas. Outro ponto levantado foi a necessidade da contratação de tradutores e intérpretes de Libras – língua portuguesa (Tilsp) efetivos, visto que, no contexto investigado, a intérprete atuava na condição de bolsista voluntária.

Quanto ao P4, ministrou a disciplina Expressão e Escrita em Língua Portuguesa e enunciou sobre as diferenças na escrita e leitura da estudante surda. Com consciência da sua responsabilidade enquanto docente, buscou orientações com a bolsista TILSP sobre como proceder. Dessas trocas, teceu considerações sobre as diferenças entre Libras e língua portuguesa, mas enfatizou que a língua de sinais não

contempla aspectos como figuras de linguagem e gírias usuais, numa visão sobre Libras enquanto código de tradução.

Entretanto, refletimos juntos sobre situações que ocorrem em conversas com os surdos e ele admitiu estar diante de outra língua, demonstrando o quanto o processo de contato com outras culturas é novo e surpreendente, no contexto universitário, onde a inter-relação com o outro é uma ponte que o leva para um ambiente imprevisível.

De modo geral, os professores sentem lacunas do processo de letramento e alguns conseguem detectar a diferença linguística para a apropriação de uma segunda língua, colocando-se na posição da estudante e considerando a necessidade de lidar com a aprendizagem, que não é pela língua de orientação, e percebendo que pode haver diferenças nas produções escritas. Outros professores já se prendem na concepção de a surdez acarretar problemas de desenvolvimento e que a Libras, nesse caso, seria uma ferramenta para aqueles surdos que não aprenderam a falar ou a ler lábios.

Nessa lógica, percebemos que o entrecruzamento da Libras com a língua portuguesa escrita é peculiar, e muitas normas não são contempladas, levando os docentes a sentir um estranhamento, uma vez que o texto não atinge as expectativas. Para autoras como Góes (2012) e Karnopp (2015), é comum a educação de surdos se distanciar da formação linguística em sua primeira língua, acarretando-lhes dificuldades para a compreensão da estrutura da segunda língua.

Vale destacar que a estudante em questão teve uma trajetória escolar difícil, pois nunca recebeu uma educação pautada em sua língua, apoio e garantias para sua aprendizagem. Estudou em escola regular, sem a presença de professor surdo, nem bilíngue ou TILSP, contando apenas com o auxílio dos colegas e familiares, de sorte que seu acesso à língua portuguesa foi restrito e segmentado. Por vezes, ela parou de estudar, e chegou à universidade carregando toda essa história de marginalização de sua língua e descaso educacional.

Nesse sentido, Góes (2012) aponta que a falta de acesso à língua de sinais, de forma integral, acarreta impeditivos intelectuais e linguísticos; enfatiza que, nas etapas posteriores de ensino, o desempenho dos surdos será considerado inferior ao dos ouvintes, fato que intensifica a desmotivação pelos estudos, afeta a autoestima e pode levá-los ao abandono do curso.

Embora os surdos tenham o direito de escrever como surdos, o estranhamento dos docentes é compreensível, pela falta de familiaridade com a história desses sujeitos e sua constituição cultural, bem como o desconhecimento de algumas leis que garantem a flexibilidade no olhar sobre essa escrita (Brasil, 2005, 2014). Dessa maneira, é preciso compreender a história da própria estudante e entender os motivos das dificuldades de acesso à língua portuguesa, enquanto segunda língua, para acolher essa diferença e utilizá-la em sala de aula, a fim de que ela possa avançar.

A respeito dos reflexos dessa trajetória escolar e as dificuldades enfrentadas no âmbito da universidade, os enunciados foram:

P1: Numa educação especial, eu tenho que ter um outro profissional que me dê suporte, porque no caso da N. ficamos pensando o que vamos fazer com uma estudante deficiente auditiva. Então eu acho que a gente tem que ter um profissional voltado pra isso. No ensino médio ou no ensino fundamental, na alfabetização, os professores até podem trabalhar de uma forma mais intensa essa pessoa, mas a gente na universidade não. Olha, eu faço pesquisa, eu faço gestão, eu participo disso, daquilo e um monte de coisas, e aí? Eu ainda vou ter que estudar Libras? Oh. meu Deus do céu! (Indignação).

Pesquisadora: Como o estudante surdo tem vivenciado o processo educacional na universidade?

P2: Esse recorte que foi meio transversal, a estudante tem muita dificuldade, um nível primário, entendeu? Porque, se ela tivesse na infância tido boa formação, teria mais oportunidades. Começa no Ensino Fundamental, como é que esse aluno é tratado no Ensino Fundamental.

Pesquisadora: Que disciplina ministra para a estudante surda?

P2: A primeira disciplina se chama História da Cultura, é uma disciplina bastante complexa para um aluno surdo.

Pesquisadora: Por quê?

P2: Tem complexidade para qualquer aluno, mas para um aluno surdo é uma disciplina eminentemente teórica e eu acho que ela vai se dar melhor nas disciplinas práticas.

Pesquisadora: São palavras novas?

P2: Sim, são palavras novas e conceitos novos, são traduções que ela tem que fazer. Eu mudei a forma de avaliar, geralmente faço duas provas e, dessa vez, fizemos 13 trabalhos para ela ter a oportunidade de se colocar.

P3: Eu preciso apresentar a disciplina de uma maneira que ela não fique por fora, que ela entenda olhando os slides. Infelizmente, essa é uma disciplina técnica.

Pesquisadora: Por quê?

P3: Fica difícil para ela, se fosse uma disciplina optativa que ofereço para a turma de Arquivo, trabalho muito com filmes e vídeos e, tudo bem, tem os legendados, se não fosse tão rápida eu poderia ter revisto uma maneira para que ela não ficasse de fora, pois eu não posso pensar “É só uma aluna e tudo bem”... NÃO, porque fica de fora, perde a discussão e o conteúdo. Então, não vou dizer que esses alunos precisam ser tratados de forma diferente, mas devo pensar na minha atuação de professora, numa maneira que eu consiga incluir a turma inteira, inclusive ela.

P4: Você tem que perceber que existe uma barreira linguística e não cognitiva, porque obviamente uma pessoa que passou por toda educação formal tem todo o arcabouço para estar ali, nesse momento é pra tentar, falei sinceramente, gostaria de ter sido mais profícuo em Libras, aprender alguma coisa em Libras.

Pesquisadora: Para os outros estudantes, isso é complicado?

P5: Sim, também estão começando, mas eles anotam a palavra e rapidamente explico com outras que eles já têm contato. Muitas vezes, para a estudante surda, isso vai mais além.

Conforme podemos constatar, nos enunciados, a trajetória educacional da estudante é o alvo central da questão. Assinalamos que, por ser o contato inicial com a diferença linguística dos surdos, a educação bilíngue não é mencionada, fato compreensível. Nesse caso, a docente P1 assume que os pedagogos detêm soluções para minorar tais barreiras.

Essa pressuposição se repete na fala dos docentes P1 e P4, ao manifestar a necessidade do atendimento educacional especializado, como continuidade da escolarização, e na fala da docente P3, com a utilização de recursos para a promoção da acessibilidade.

Remetendo-se à trajetória escolar da estudante, P2 destaca que ela precisaria ter tido um bom preparo educacional, para ter mais facilidade para aprender, deslocando o sentido, ao indicar que o impeditivo para o êxito no curso de graduação já não é o ouvido defeituoso, no entanto, consequência das problemáticas advindas de um processo de escolarização deficitário.

Em continuidade, os docentes relatam que suas disciplinas possuem características eminentemente teóricas e científicas, sendo muito complexas para a estudante surda. Conforme explicitado, P2 acredita que a discente poderia ter maior sucesso nas disciplinas práticas, remetendo essa constatação à trajetória escolar vivenciada pela estudante, a qual não lhe ensejou o desenvolvimento da habilidade para compreender os complexos conceitos presentes na universidade.

Os enunciados analisados evidenciam o posicionamento unânime dos docentes de que, para estar no Ensino Superior, todo estudante deveria passar por um processo escolar de qualidade, pois a universidade não pode retroceder em seus encaminhamentos, a fim de sanar as lacunas trazidas, realçando que, em disciplinas teóricas, é preciso “competência” na leitura para operar e compreender os conceitos envolvidos e reelaborar novas aprendizagens sem sentir-se frustrado.

Essa forma de significar revela que, no âmbito da universidade, existem discursos balizados na defesa de um público homogêneo. Nesse sentido, as diferenças são interpretadas em função de um padrão de normalidade, e os grupos socialmente desprivilegiados – que, em número pequeno, estão se tornando parte desse processo – sofrem com a estigmatização e tentativas de emolduramento de suas existências, e, não podendo ser outros, convivem com as expectativas de enquadramento às normas da maioria.

Os sentidos colhidos na conversa permitem concluir que os professores compreendem as limitações educacionais da estudante e se preocupam com sua formação profissional. Todavia, a docente P2 declara que tem dúvidas sobre como proceder e, portanto, não fez modificações curriculares pensadas para a estudante. A estratégia desencadeada nas aulas era o contato pessoal, para saber se a estudante compreendia o conteúdo; porém, a docente relata que jamais obteve respostas. Esse silêncio, por parte da aluna, traz tensão e expõe a necessidade de mudanças de estratégias para receber o surdo na universidade.

Em alguns momentos da conversa, os professores questionaram a própria prática e a formação técnica e científica do curso. Assim, alguns refletiram sobre as incompatibilidades no processo de desenvolvimento do ensino, frente às demandas da discente surda. Alguns apontaram a busca de alternativas para viabilizar o acesso aos conteúdos e minorar as barreiras existentes, como a disponibilização das aulas em formato digital, visto que, para o surdo, o uso de recursos visuais facilita a compreensão.

Refletimos que os estudantes ouvintes que iniciam a jornada no Ensino Superior também enfrentam dificuldades em relação à complexidade dos gêneros textuais, que circulam no contexto, e certos conceitos, mas eles têm acesso à língua do professor, que pode rapidamente elencar explicações e contextualizar suas dúvidas e necessidades, de modo a favorecer o acesso ao conteúdo. Já um estudante surdo, além de ser usuário de uma língua diferente, traz lacunas de uma formação

que jamais respeitou essa diferença e se depara com palavras e conceitos distantes do seu repertório linguístico.

Considerações finais

A partir dos desafios elencados pelos professores, quanto às demandas desencadeadas pela presença de uma graduanda surda, com quem se depararam, ao lecionar no curso de Arquivologia, em uma universidade pública do interior de São Paulo, constatamos que há muito a ser observado, reconsiderado, revivido e renovado, no que tange à atuação docente no Ensino Superior.

Com base nos enunciados, concluímos que o processo de inclusão do surdo é repleto de contradições e obstáculos, em diferentes âmbitos do seu processo formativo – comunicacional, atitudinal, metodológico, procedimental, entre outros.

Os docentes investigados manifestaram que, apesar da conquista do acesso à universidade, existem defasagens e dificuldades escolares que prejudicaram a formação e compreensão aos conceitos mais elaborados por parte da estudante surda. Tal posicionamento denuncia uma visão cristalizada, isto é, pautada na expectativa de que o alunado universitário deva apresentar total competência na apreensão dos novos saberes, por vezes técnicos e científicos.

Ademais, existe uma convicção de que os saberes profissionais e técnicos dos professores universitários sejam suficientes para oferecer conteúdo e saberes a estudantes supostamente preparados. Todavia, com a recente heterogeneidade estudantil, na universidade, os catedráticos queixam-se de que a formação docente é científica e específica, não havendo preparo para intervir nas necessidades estudantis e condições de aprendizagem. Além disso, vislumbram um direcionamento, mas avaliam que a universidade não oferta nenhum tipo de apoio.

As políticas educacionais inclusivas fomentam o acesso às IES, mas não consideram que essa reconfiguração do Ensino Superior impõe uma série de mudanças à atuação docente. Arriscamos afirmar que os documentos que embasam a perspectiva de inclusão educacional incumbem os professores de organizarem e adaptarem suas aulas, para atender a todas as demandas e sanar a exclusão, porém, não pontuam as especificidades e as condições para tornar a educação viável e acessível para todos os que ali se encontram.

Acerca das diferenças na relação estabelecida com a estudante surda, temos o estranhamento dos docentes à sua escrita peculiar, desconhecimento da Libras,

concepção de surdez pautada na deficiência e baixa expectativa na possibilidade de compreender e apreender conceitos científicos.

Com efeito, apesar de alguns professores realizarem pequenas modificações, por meio de trabalhos e avaliações em diferentes formatos, os relatos denotam o valor preponderante atribuído à língua portuguesa, em detrimento da língua de sinais. Nas entrelinhas, é possível notar que a marginalidade da Libras impede a estudante de compreender o conteúdo e demonstrar seus conhecimentos, sendo que a prevalência da competência em língua portuguesa como requisito mínimo para o aproveitamento deixa a estudante surda em situação de desvantagem.

Outro ponto a ser levado em conta é o fato de a universidade em questão não ter contratado um TILSP efetivo para atuar junto aos docentes, no processo de formação da estudante surda, e a situação ter sido amenizada com uma ação voluntária de uma estudante bolsista do curso de Pedagogia. Contudo, é preciso salientar que, embora a efetivação desse profissional devidamente formado e parceiro dos professores faça muita diferença, no curso, há palavras novas que precisam ter os significados organizados e contextualizados em Libras. Isso posto, defendemos, além da presença desse profissional, a utilização de recursos visuais e a circulação da Libras nos textos acadêmicos e nas avaliações, a fim de atender estudantes surdos no Ensino Superior e dar-lhes condições efetivas para permanecer e concluir os cursos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. (Publicação original: 1920).

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013**. Subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEESP, 27 fev. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Censo da Educação Superior 2019** – Relatório dos resultados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Estatísticas Educacionais, Ministério da Educação, out. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Glossário da educação especial: Censo Escolar 2020** [recurso eletrônico]. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. 21 p.: il.

GAVALDÃO, N. **Acessibilidade a estudantes surdos na educação superior: análise de professores sobre o contexto pedagógico**. 2017. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KARNOPP, L. B. Práticas de leitura e escrita entre surdos. *In*: LODI, A. C. B. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 125-133.

LACERDA, C. F. Surdez e linguagem: implicações para as práticas Educacionais. *In*: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 171-202.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n° 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

MARTINS, D. A.; LACERDA, C. B. F. Exame Nacional do Ensino Médio e acesso de estudantes surdos ao Ensino Superior Brasileiro. **Proposições**, Campinas, v. 26, n. 3 (78), p. 83-101, set./dez. 2015.

PELUSO, L.; LODI, A. C. B. La experiencia visual de los sordos: consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. **Pro-posições**, Campinas, v. 26, n. 3 (78), p. 59-81, set./dez. 2015.

PINHEIRO, O. G. Entrevista: uma prática discursiva. *In*: SPINK, M. J. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013. p. 156-187.

SILVA, R. C. D.; MARTINS, S. E. S. O. Surdez e alteridade: “o encontro entre o tilintar das vozes e o tremular das mãos”. **Pro-posições**, Campinas, v. 31, e20170167, p. 01-21, 2020.

SPINK, M. J. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo de filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018.

Capítulo 3

A INCLUSÃO E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA NOS ANOS INICIAIS: VISÃO DE UM PROFESSOR ALFABETIZADOR E DE UMA UNIVERSITÁRIA SURDA

Amanda Cristina de Paiva Silva
Vanessa Aparecida Palermo Campos

1 Introdução

A alfabetização consiste no desenvolvimento das capacidades e de ler e escrever de forma adequada. Em vista disso, os docentes que atuam nos anos iniciais, isto é, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, investem, sobretudo, no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. No processo de alfabetização, quando o aluno ouvinte entende o vínculo entre letras e sons produzidos pelas palavras, ou seja, a relação grafofônica, ele se apropria da decodificação, passando a compreender o funcionamento do sistema alfabético da língua escrita. Mas como transmitir esse ensinamento ao aluno, partindo da oferta de um ensino por uma língua a que biologicamente, pela condição não ouvinte, ele não pode ter acesso? (Martins, 2016).

Dessa forma, a educação para os alunos surdos prevê o ensino de duas línguas. A primeira língua a ser ensinada é a Libras³, a qual permitirá o suporte para a aprendizagem de uma segunda língua, que pode ser a escrita. Atualmente, é importante frisar que as práticas pedagógicas das salas de alfabetização precisam dar atenção também ao aluno surdo, incluindo-o e providenciando estratégias para que seja alfabetizado em Libras, como sua língua materna, sendo a escrita do português uma língua da qual precisa se apropriar, com vistas a obter amplo acesso e possibilidade de âmbito social em que está inserido.

Cabe unir a escola, a família e a sociedade para a função social de acolher todas as crianças, jovens e adultos, independentemente de suas condições, sejam elas físicas, intelectuais ou sociais. Somente dessa maneira podemos conviver em uma sociedade mais desenvolvida, humana e que, acima de tudo, saiba respeitar as diferenças, uma vez que é isso que torna os seres humanos únicos.

³ Língua Brasileira de Sinais, língua utilizada pela comunidade surda.

Perante esse contexto, a pesquisa parte das seguintes problemáticas: quais as dificuldades encontradas pelo professor alfabetizador de uma escola municipal de Ourinhos/SP? E quais as dificuldades relatadas por uma aluna alfabetizada em escola regular de Ipaussu/SP?

O sistema educacional é constituído de especificidades que precisam ser pesquisadas e repensadas, para que seja possível assegurar a oferta de um ensino igualitário e de qualidade. Entre elas, focalizamos a alfabetização e a inclusão do aluno surdo, e defendemos que a função do docente é fundamental, haja vista que está diretamente ligado ao processo de ensino e aprendizagem desse aluno. Embora se tenha uma enorme produção teórica, nesse campo, com contribuições vindas de várias áreas do conhecimento, os órgãos responsáveis pelo sistema educacional brasileiro ainda não providenciaram medidas para resolver esse problema. Por isso, ainda são necessários estudos que busquem entender essa problemática, com a finalidade de colaborar para o seu enfrentamento e busca de soluções.

A situação da inclusão escolar do surdo

A educação do surdo é um tema repleto de apreensão, no meio escolar; nesse sentido, foram realizados estudos, no Brasil, que apontam uma excessiva quantidade de alunos surdos que permanecem vários anos na escola e, quando dela saem, nem sempre têm obtido um bom aproveitamento, mesmo que mostrem aptidões cognitivas similares às dos alunos ouvintes.

Contudo, segundo indica o artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996, é função dos sistemas de ensino garantir aos alunos com deficiência o acesso a uma educação de qualidade, currículos, métodos, técnicas, docentes especializados, recursos educativos apropriados para atender às necessidades dos educandos, bem como a educação voltada para o trabalho, com o intuito de efetivar sua inclusão para a vida na sociedade em que eles vivem (Brasil, 1996).

Enfatizam as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue– Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. (Brasil, 1996, p. 11).

De acordo com o Ministério da Educação,

[i]nclusão significa responsabilidade governamental (secretários de educação, diretores, professores), bem como significa reestruturação da escola que hoje existe, de forma que ela se torne apta a dar respostas às necessidades educacionais especiais de seus alunos, inclusive dos surdos. (Brasil, 2006, p. 14).

Ainda assim, percebemos que a realidade das escolas no Brasil nem sempre está em conformidade ao que se estabelece, em nossa legislação. Conforme o Plano Nacional de Educação (PNE), no ano de 2014, foram apontadas 593.403 matrículas de educandos com deficiência, nas escolas, sendo que 13% destes eram problemas de audição. Entretanto, das 5.507 cidades brasileiras, 59,8% não ofertavam Educação Especial. Referente ao material didático-pedagógico, foi constatada a insuficiência, além da inadequação e precariedades em diversos centros que atendem esses alunos.

Dessa maneira, os estudos mostram fracassos no processo de integração escolar, especialmente no suporte ao aluno surdo. As escolas brasileiras têm uma realidade muito distante do que preconiza a legislação do Brasil, a qual prevê a oferta de uma educação de qualidade para todas as crianças. Todavia, o que se tem observado são as ausências da ordem de práticas pedagógicas, docentes despreparados, superlotação das salas de aula e falta de materiais, entre outros problemas encontrados em algumas escolas brasileiras.

Os obstáculos acarretados pela condição do não ouvir acabam deixando o aluno surdo em uma posição desfavorável em relação aos outros, mas estudos mostraram que a surdez não constitui um empecilho para que eles obtenham o conhecimento. Com isso, é necessário elaborar propostas educacionais apropriadas, a fim de atender às necessidades do aluno, desenvolvendo-o integralmente.

A importância da Língua de Sinais para o processo de alfabetização

A educação dos surdos vem sendo motivo de debates e de mudanças, nos últimos trinta anos. Ora, o atendimento à criança surda, no decorrer da história da educação brasileira, caracteriza-se pelo uso de metodologias educacionais e de filosofias diversas. No que diz respeito às metodologias, estas são baseadas em três tipos de abordagem: a Comunicação Total, o Oralismo e o Bilinguismo (Valente, 2010).

O Oralismo consiste no aumento de habilidades de concentração, observação e reprodução dos movimentos labiais e expressões faciais, ressaltando a linguagem oral, em termos terapêuticos, de maneira a provocar a recuperação da pessoa surda. Essa perspectiva foi dominante para o surdo, durante décadas, no entanto, perante o baixo aproveitamento do surdo, em geral, foi perdendo forças, dando espaço ao aparecimento de outras abordagens, como a Comunicação Total e o Bilinguismo (Valente, 2010).

A Comunicação Total dispõe-se, segundo Vélez (2008, p. 6), como “[...] uma filosofia de trabalho volvida para o atendimento e a educação de pessoas surdas.” Os adeptos da comunicação total acreditam que, ao existir um desbloqueio no convívio social, ocorrerá no percurso do desenvolvimento humano das crianças e jovens que não ouvem mais interações simbólicas. Assim, tem sempre como objetivo principal a oralização, embora a criança surda possua o acesso a diferentes métodos auxiliares, para que chegue até a fala.

Para Lodi *et al.* (2002), o Bilinguismo implica a presença da língua de sinais como língua de instrução de todas as disciplinas. De acordo com o regulamento da educação bilíngue, a língua de sinais tem o estatuto de primeira língua dos surdos, devendo ser adquirida em um ambiente de comunicação natural, ou seja, no encontro ou inter-relação com outros surdos sinalizantes, os quais podem atuar como agentes de construção cognitiva, linguística e de identidade.

O uso da língua de sinais, na educação de surdos, sempre fez surgir adversários e defensores; ainda que haja discordâncias, a língua de sinais foi bastante usada até o final do século XIX, no mundo todo. Desde então, passou-se a utilizar o modo oral, mediante novas tecnologias, porque se acreditava na possibilidade de ensinar o surdo a falar.

A Libras é uma língua de carácter visual e espacial. Em vista da situação de os surdos não ouvirem a língua oral, eles aumentam as habilidades linguísticas, através do espaço e da visão. Há alguns anos, a língua de sinais era tomada como mímicas, gesticulações ou um conjunto de comunicação ífero que não continha gramática alguma. Essa visão passou a se modificar, a partir de 1960, com os estudos do linguista norte-americano Willian Stokoe, os quais atestaram que a língua de sinais é completa, sob o ponto de vista linguístico (Valente, 2010).

Desde os anos 1980, a cultura surda passa a ser apreciada, aparecendo uma nova visão em relação à língua de sinais e a necessidade de não a misturar com a língua oral (Goldfeld, 1997).

Segundo Quadros (2004), a língua de sinais é considerada uma língua natural e compartilha de uma série de atributos que a diferem dos outros sistemas de comunicação; contém várias particularidades que lhe conferem carácter exclusivo como um sistema linguístico autêntico, não podendo ser vista como uma disfunção da linguagem ou problema do surdo.

A Libras foi reconhecida como língua oriunda da comunidade surda brasileira, por meio da Lei nº 10.436, em 2002, concebida como forma legal de comunicação e expressão do surdo, com um sistema gramatical próprio. Em 22 de dezembro de 2005, foi sancionado o Decreto nº 5.626, que regula a referida lei, inserindo a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de docentes em nível médio e superior, além de determinar a utilização e a propagação da Libras, assegurando o acesso de pessoas surdas à educação.

Assinala Silva:

A língua de sinais é de suprema importância para o processo de desenvolvimento do aprendizado do indivíduo surdo, lembrando assim, a sua condição bilíngue ao analisar as condições de sua produção escrita no ensino do português. (Silva, 2010, p. 23).

Para a autora, a Libras vem revelando um papel muito importante, no âmbito escolar e no processo de formação do conhecimento da pessoa surda. De acordo com ela, a utilização da língua de sinais se estabelece como atividade intelectual e linguística e permite ao surdo ter a capacidade de fazer suas próprias escolhas.

Metodologia

Neste tópico, serão evidenciados os percursos e as possibilidades que serviram de suporte para a coleta de dados do estudo. Tendo em vista tais aspectos, este capítulo tem como objetivo analisar as práticas de alfabetização e inclusão desenvolvidas por um professor alfabetizador de uma escola municipal de Ourinhos/SP, explicitando as adversidades encontradas por uma aluna surda alfabetizada, em uma escola de ensino regular. Para auxiliar o olhar sobre esse fenômeno, recorreremos a uma abordagem qualitativa, a qual permite

[d]esvelar processos sociais que ainda são pouco conhecidos e que pertencem a grupos particulares, sendo seu objetivo e indicação final, proporcionar a construção e/ou revisão de novas abordagens, conceitos e categorias referente ao fenômeno estudado. (Minayo, 2010, p. 23).

Conforme Lüdke e André (1986), as pesquisas que utilizam a abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por sujeitos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos. Ou seja, essa abordagem concede uma maior aproximação entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa e, com isso, uma melhor compreensão do problema analisado.

Dessa forma, esta pesquisa teve como norte a percepção do mundo real. Nessa direção, buscamos analisar as práticas de alfabetização e inclusão adotadas pelo professor alfabetizador de uma escola pública do Ensino Fundamental da cidade de Ourinhos/SP, em paralelo com os relatos de uma universitária surda do Curso de Pedagogia, acerca das práticas de alfabetização e inclusão vivenciadas por ela, durante os anos iniciais de escolarização.

Participaram deste estudo um professor alfabetizador, que trabalha em uma escola do município de Ourinhos/SP, e uma universitária surda do Curso de Pedagogia, alfabetizada em escola regular na cidade de Ipaussu/ SP.

O docente participante tem 30 anos de idade, atua em sala de aula há 10 anos, possui Doutorado em Educação e licenciatura em Pedagogia. A universitária surda tem 31 anos de idade.

Foi empregado um questionário semiestruturado para geração dos dados com cada um dos participantes. Para o docente, as perguntas voltaram-se para a concepção acerca da inclusão, procedimentos utilizados no ensino da leitura e da escrita, uso da língua de sinais, presença do intérprete de Libras e língua portuguesa em sala de aula, progressos e dificuldades dos alunos surdos da escola regular de ensino. Para a aluna surda, as perguntas visaram à sua percepção de como foi seu processo de inclusão e de alfabetização desenvolvidos por seus professores ouvintes, assim como as metodologias adotadas por esses docentes, o uso da Libras em sala de aula, a necessidade de um tradutor intérprete de Libras em sala de aula e suas dificuldades enquanto aluna surda, em uma sala de aula regular majoritariamente ocupada e organizada para o ensino de estudantes surdos.

As perguntas dos questionários foram elaboradas, tendo como base os objetivos da pesquisa e nossas inquietações, posteriormente à realização de uma pesquisa bibliográfica com a finalidade de melhor conhecer e problematizar a temática. O questionário, de fato, é um instrumento de pesquisa fundamental. Esse procedimento possibilita ao pesquisador ir além da coleta de dados e se autoavaliar, com o propósito de indagar, analisar e fazer diferença na própria prática profissional. E, acima de tudo, compreender o fenômeno, qualitativamente.

Os resultados e discussões expostos a seguir foram construídos a partir da leitura das respostas dos entrevistados e do referencial teórico apresentado.

Resultados e Discussões

Sobre os recursos que eram empregados pelos professores, para auxiliar em seu processo de alfabetização, a participante surda investigada respondeu que não recebeu nenhum tipo de apoio ou estratégia direcionada a atender à sua especificidade.

Quando o professor alfabetizador participante deste estudo, ao ser indagado sobre quais recursos utilizava, nos dias atuais, com seus alunos surdos em processo de alfabetização, respondeu que se serve de muitos recursos visuais, em sala de aula, como, por exemplo, imagens projetadas, recortes, impressões. Ademais, possui conhecimento básico em língua de sinais e, sendo assim, a usa como apoio, na medida do possível, além de contar com uso da orofacial e de aplicativos de celular com acessibilidade em Libras.

Ao comparar as duas respostas, percebemos uma grande diferença, pois ambas são retratadas em contextos e períodos diferentes.

A resposta da aluna remete a um contexto de vinte e dois anos atrás, momento em que ainda prevalecia o apreço pela oralidade e, portanto, os professores não precisavam saber e ter a fluência na língua de sinais, tampouco existia a lei de Libras, a qual assegurava os direitos linguísticos dos surdos, dando garantia de meios que suprissem as suas necessidades de aprendizagem e possibilitando-lhes o desenvolvimento afetivo e cognitivo. A presença do intérprete de Libras, dentro de sala de aula, para intermediar a comunicação entre o professor e os estudantes surdos e colaborar com o processo de ensino e aprendizagem também era praticamente inexistente, nesse momento da história da educação de surdos.

Já nas respostas do professor, podemos notar que faz referência ao contexto atual, no qual é possível ao docente recorrer a muitos recursos, mostrando que há uma direção pedagógica e didática a favor do aluno surdo, além de ter a tecnologia para auxiliá-lo no processo de alfabetização.

Segundo Carvalho e Barbosa (2008), um ambiente de colaboração, onde as atividades são compartilhadas entre surdos e ouvintes, é o ideal para que aconteça o processo de inclusão, pois serão respeitadas e aceitas as diferenças individuais. Logo, observamos a necessidade de parar e refletir sobre uma didática flexível, que propicie o mesmo conteúdo curricular e respeite as particularidades do aluno surdo, sem que haja a perda da qualidade de seu ensino e aprendizagem.

Ao ser indagado sobre como é a participação dos alunos surdos, em sala de aula, o professor alfabetizador expõe que é dificultosa, uma vez que, no processo dinâmico da sala de aula, o aluno acaba tendo dificuldade com a língua portuguesa. Quanto à universitária surda, relata que sua participação na aula era rara e não havia comunicação com os demais colegas. Recorda-se ainda de que era a única estudante surda na sala: apenas ficava quieta, sem ter nenhum tipo de comunicação com os demais à sua volta.

Ao analisar as duas respostas, é perceptível a diferenciação do contexto histórico em que ambos estão inseridos. A aluna vivia em um contexto no qual o aluno não era o principal agente da sala de aula, não tinha voz ativa – e, sendo a única aluna surda da sala, não havia nenhuma comunicação com o professor ou com os colegas, fazendo com que se retraísse ainda mais, com vergonha, ficando sem interagir com os demais.

Por outro lado, apesar de o contexto em que o professor está inserido ser atual, ainda podemos identificar a existência de uma dificuldade na participação dos alunos surdos, pois, na prática da interação, ficam em desvantagem, devido à preponderância do uso da língua portuguesa, o que exige do professor a providência de um espaço para que o aluno tenha a oportunidade de participar e interagir em sala de aula. O docente também pontua que a interação e a participação dos alunos surdos, em sala de aula, no processo de alfabetização, são muito escassas.

Em suma, tanto o docente quanto a universitária, participantes da investigação, expõem, em suas respostas, a real dificuldade encontrada por esses alunos, para participar da aula, comunicando-se em uma língua que não dominam, no caso, a língua portuguesa, isolando-se do contato com os professores, os demais colegas e a aula.

Equivocadamente, a inclusão não pode ser vista apenas como a presença física do aluno na sala de aula. Conforme Santos (2001), muitos acham que a inclusão é somente a prática de colocar pessoas com deficiência juntas com outras não deficientes. O início de uma educação inclusiva é que todos os alunos aprendam juntos, independentemente das suas dificuldades ou diferenças.

Ao perguntarmos sobre como trabalha a inclusão do aluno surdo, na sala, assim com a respeito das dificuldades que esses alunos enfrentam, o professor responde que normalmente administra a aula, contando com os recursos que têm. Inicialmente, realiza atividades avaliativas, com o intuito de compreender a realidade desses alunos, seus saberes e competências. Em um segundo momento, promove uma flexibilização no currículo, que, nesse caso, se refere a uma mescla entre o currículo do ano letivo e as potencialidades do aluno. Frente a isso, encontra recursos que possibilitam o desenvolvimento do aluno.

No que tange às dificuldades, o professor admite a existência de lacunas na relação interpessoal, pelas barreiras de comunicação, bem como no desenvolvimento do ensino, posto que é todo ministrado em português, não contemplando os elementos básicos para a aprendizagem do aluno surdo, já que a língua incompatível torna o conteúdo inacessível. Ademais, o professor sugere, em sua fala, a presença do intérprete para apoiar o aluno surdo em sala de aula, desresponsabilizando-se da obrigação de ensinar o aluno surdo.

Quanto às impressões da universitária surda sobre como foi seu processo de inclusão em sala de aula, ela narra que, primeiramente, estudou em uma escola

comum de ensino regular localizada no município de Ipaussu/SP, na qual havia somente alunos ouvintes matriculados e ela era a única surda; depois, foi estudar em uma escola regular pertencente ao município de Ourinhos/SP, onde recebia o apoio da sala de recursos e participava de projetos para surdos, porém, avalia como sendo uma escola sem acessibilidade.

A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2004) define acessibilidade, por meio da norma NRB 9050, como a possibilidade e a condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaços, mobiliários, equipamentos urbanos e elementos. A mesma norma define o termo *acessível* como espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que possa ser alcançado, acionado, usado e vivenciado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida. O termo *acessível* implica tanto acessibilidade física como de comunicação.

A universitária ainda enfatiza que teve dificuldades, sem a presença do tradutor-intérprete, na sala de aula, de sorte que sofria muito pela falta de comunicação, não tendo clareza a propósito dos conteúdos abordados em sala.

Percebemos, pelo relato do professor, a preocupação em buscar a melhor maneira de trabalhar com os alunos surdos, procurando ajudá-los em seu aprendizado e desenvolvimento social e cognitivo.

Já as respostas da aluna deixam muito claro que não pôde vivenciar um processo educacional inclusivo, pois os professores não tinham formação e a preocupação em atender suas necessidades educacionais específicas. Além disso, por não contar com a presença e apoio do intérprete de Libras, teve muita dificuldade em interagir e se comunicar, em sala de aula, já que não possuía o domínio da língua portuguesa.

A educação inclusiva compreende a educação como um direito de todos, sendo uma base para uma sociedade mais justa e solidária. Dessa forma, nada mais fundamental do que entender qual a visão do professor e da aluna, acerca do processo de inclusão, no ensino regular. Em suas respostas, o professor manifesta que esse processo ainda é muito falho, visto que o sistema social não é inclusivo. Em sua fala, ele admite que as pessoas devem se adaptar à escola – e não o inverso. Acredita também que, para pensar a inclusão, devemos dar maior ênfase a realidade local, às necessidades da sala e dos indivíduos que ali estão. Porém, retoma a posição de que

as cobranças de uniformidade geram um modelo-padrão de indivíduo a que todos devem procurar corresponder e se encaixar.

De acordo com a visão da aluna, sua inclusão foi parcial. Na escola de Ourinhos/SP, ela pôde contar com alguns recursos que a ajudavam, todavia, na escola de Ipaussu/SP, ela não tinha nada que a incluísse. Segundo ela, quando estudou na escola de Ourinhos/SP, a professora lhe mostrou os sinais básicos de Libras, ela aprendeu muito com o visual, por meio de desenhos, de ilustrações junto de palavras. Também contava com a presença de um fonoaudiólogo, o qual a ensinava a falar o alfabeto, palavras, frases e textos, a ler livros e a escrever. Porém, sofria muito na escola, pois não tinha intérprete de Libras, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nunca houve esse profissional, na escola; assim, tinha que estudar em casa, se esforçar e ir além, realizar pesquisas para adquirir cada vez mais experiências e conhecimentos, de modo que procurava palavras com seus significados, pesquisava em livros de biblioteca, porque não tinha computador, naquela época.

Nessa questão, notamos que a universitária surda participante da pesquisa teve duas vertentes diferentes de inclusão. Em uma das duas escolas que frequentou, ela recebeu auxílio no processo de aprendizagem da Libras, no processo da aprendizagem da escrita e da leitura do português, e acompanhamento com fonoaudiólogo, que a orientou no processo de aprendizagem da leitura orofacial. Já na outra escola, não teve nenhum auxílio, para que fosse incluída de forma adequada nesse ensino regular, até porque, conforme citado anteriormente, os professores não sabiam lidar com situação de ter uma aluna surda em sala de aula.

Ao ser comparado com o relato da universitária surda, o relato feito pelo professor nos leva a concluir que, mesmo com o passar dos anos, o processo de inclusão ainda é falho. Nessa perspectiva, para se pensar em inclusão, é preciso considerar o contexto no qual os indivíduos estão inseridos e questionar as cobranças de uniformidade, pois acabam nos fazendo acreditar na possibilidade de existência de correspondência a um modelo-padrão de indivíduo.

Debates intensos são feitos sobre a necessidade urgente de transformação do sistema regular de ensino em um ambiente mais justo democrático. No entanto, existem muitas resistências e o progresso ainda é pouco, limitado:

Escolas Inclusivas são escolas que devem levar em contas TODAS as crianças e suas necessidades educacionais, pessoais, emocionais, familiares etc. Uma escola inclusiva deve ser humanística, no sentido de assumir a formação integral da criança e o jovem como sua finalidade primeira e última. Uma escola inclusiva não pode somente se referir a um grupo social em desvantagem e excluído (mais frequentemente conhecido como o grupo das crianças com deficiência), mas deve, ao invés disso, se comprometer e lutar pelo direito de todos aqueles que vivem em situação de risco, como resultado de uma sociedade injusta e desigual que privilegia os que têm em detrimento daqueles que nada possuem. (Ferreira, 2005 p. 43).

Em nossa realidade profissional, existem muitos docentes com atitudes inclusivas, em suas práticas pedagógicas, e, mesmo sendo precárias as condições presentes nas escolas, reconhecem o aluno como único, no processo ensino-aprendizagem, promovem a autonomia, criam igualdade de oportunidades, contribuem na construção de sua cidadania. Por outro lado, também há os docentes que não se sentem preparados para receber em sua sala um aluno com necessidades educacionais especiais e, pior, se recusam a recebê-los, alegando que não “levam jeito” ou não tiveram formação para isso (Ferreira, 2005).

Considerações finais

No desenvolvimento deste trabalho, foram retratados acontecimentos da história e teorias que transpassam a educação para surdos.

O professor participante da pesquisa não se sente totalmente preparado para trabalhar as questões pedagógicas com o aluno surdo, apontando ter um conhecimento básico sobre a língua de sinais, a qual, sempre que pode, utiliza com seus alunos. Em sua fala, deixa evidente que a falta de recursos e de um profissional intérprete de Libras tornam o processo educacional inclusivo do surdo inviável, na sala comum do ensino regular, uma vez que a aula é ministrada em português, sendo inacessível para os surdos, para quem a língua materna é a Libras. Esses encargos do sistema educacional colocam em questão a sua ideia própria de inclusão como política que meramente sugere a inserção dos alunos, nos ambientes escolares. Para ele, as práticas escolares devem ser revistas, de maneira que capacitem o educador diante dessa realidade.

É indicado que o docente não possua apenas o conhecimento da respectiva disciplina, mas deve ter também um olhar interdisciplinar, que propicie condições de disponibilizar aos alunos possibilidades de desenvolvimento, a partir do fazer pedagógico, que procure dar valor às relações e o respeito à desigualdade, que incentive o aluno para uma metodologia de aprendizagem mais eficaz.

As instituições escolares inclusivas precisam ter espaços educativos de construção de suas particularidades, nos quais os alunos vão aprender a ser pessoas. Na escola, os estudantes também aprendem a dar valor às diferenças, pelo convívio com os demais colegas, pelo exemplo dos docentes, pelas práticas pedagógicas e pelas relações determinadas em toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. NBR 9050. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-06/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 16 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, jan. 2007. Disponível em: www.mec.gov.br/especial.pdf Acesso em: 06 maio 2019.

FERREIRA, J. R. Política Educacional e Inclusão. **Revista de Educação do Cogeime**, Ano II, n. 21, p. 17-24, dez. 2005.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2. ed. São Paulo: Plexus, 1997.

LODI, A. C. HARRISON, K.; CAMPOS, S.; TESKE, O. (org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

SANTOS, M. P. dos. Surdez: Desafios para o Próximo Milênio. *In*: SEMINÁRIO SURDEZ: DESAFIOS PARA O PRÓXIMO MILÊNIO, 2000, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES, 2001.

SILVA, M. P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

VALENTE, S. M. P. A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *In*: VITALIANO, C. R. **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: Eduel, 2010.

VÉLEZ, M. B. Vínculos entre famílias e profissionais na construção do projeto educativo. **Revista Pátio Educação Infantil**, ano VI, n. 17, p. 14-17, jul./out. 2008.

Capítulo 4

O DESAFIO POSSÍVEL DE UM PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO A ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Taís Crema Remoli Ferreira

1 INTRODUÇÃO

O tema Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) vem adquirindo mais interessados, ao longo dos últimos anos, especialmente entre os educadores, visto que estudantes com essas características costumam despertar a atenção de professores atentos, mas que nem sempre estão preparados para atender a essas especificidades.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pessoas com AH/SD caracterizam-se pelo potencial elevado em qualquer das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: “[...] intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (Brasil, 2008, p. 321), apresentando também os três seguintes traços interlaçados: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade (Renzulli; Reis, 1997).

Possuir desenvolvimento intelectual inicial maior, em comparação com pessoas da mesma idade, e grande capacidade em relação a um ou mais aspectos de inteligência são características de pessoas com AH/SD, de acordo com Mosquera, Stobaus e Freitas (2014). Por isso, o grande desafio da educação para pessoas com AH/SD é ampliar o investimento tradicional na produção do capital intelectual e criativo, desenvolvendo essas habilidades em idades precoces (Renzulli, 2018).

Renzulli (1990) destaca que a quantidade de estudantes com essas características que tem sido encontrada por ele em escolas é de 15%, ressaltando que, mesmo em instituições de ensino nas quais os níveis de aproveitamento estão abaixo das normas nacionais, existe um grupo que precisa de serviços além daqueles fornecidos para a maior parte da população escolar.

Salienta-se que, ao contrário do que muitos pensam, pessoas com AH/SD nem sempre aprendem de maneira autônoma e, sem meios para que a aprendizagem de fato ocorra, o aluno pode se desmotivar (Remoli; Oliveira; Capellini, 2015). Por isso, é importante o conhecimento sobre o tema, o incentivo aos diversos estilos de aprendizagem e à criatividade, a fim de estimular seu potencial para a excelência nas diferentes áreas (Freeman, 2015).

Segundo Renzulli (2014, p. 225), “[...] alguém pode ser superdotado em um domínio e não em outro”; por esse motivo, é essencial que as práticas educacionais de ensino e aprendizagem reconheçam os interesses dos alunos (Piske; Stoltz, 2013).

Nesse sentido, Almeida, Fleith e Oliveira (2013) descrevem o papel de agentes e instituições educativas como favoráveis ao contexto de desenvolvimento e de aprendizagem, considerando a capacidade intelectual importante, mas não suficiente.

Dessa forma, além da capacitação dos professores sobre a temática, também é imperioso que haja conscientização das famílias, para que possam identificar as crianças (Reynaud; Rangni, 2017). Após a identificação, é necessário um trabalho direcionado às especificidades desse aluno, também público da Educação Especial e com direito a atendimento diferenciado.

Renzulli (2018), ao avaliar o papel da educação para pessoas com AH/SD, enfatiza a importância de se proporcionar o máximo de oportunidades para autorrealização, para que se tornem produtores de conhecimento, adultos potencialmente criativos, solucionadores de problemas e pessoas que terão relevantes contribuições, na próxima geração, em diferentes áreas da produção humana.

Por isso, a recomendação aos educadores é que disponibilizem aulas desafiadoras e oportunidades para as conquistas (Freeman, 2004), auxiliando a criança a traçar metas realistas a serem alcançadas, com início e fim bem definidos, a partir de áreas de interesse (Virgolim, 2014).

Após compreender um pouco mais sobre a temática e as recomendações para os docentes, ações concretas são importantes. Caso a instituição de ensino tenha alunos com AH/SD, o que é muito provável, a partir da porcentagem destacada por Renzulli (1990), de acordo com as escolas que avaliou, um plano de ação individualizado deve ser traçado.

Uma das formas de se trabalhar com crianças com tais características é por meio do enriquecimento curricular. Ressalta-se que, neste artigo, o conceito de

enriquecimento curricular está apoiado nas concepções de Sabatella (2008), que o descreve em três situações: nos conteúdos curriculares, com base em adaptações ou ampliações dos assuntos, em determinado contexto de aprendizagem com flexibilização ou diversificação do currículo e por meio de projetos independentes (de maneira individual ou em pequenos grupos).

Após identificar os alunos com AH/SD e optar pela forma de trabalho mais pertinente a suas especificidades, como o enriquecimento curricular, é fundamental que um plano de ação seja traçado e documentado, por exemplo, através de um Plano Educacional Individualizado (PEI).

Um PEI é uma estratégia implementada de forma individualizada, periodicamente avaliada e revisada, em função de um olhar para habilidades, conhecimentos, desenvolvimento, idade cronológica e nível de escolarização do aluno (Glat; Vianna; Redig, 2012). Seu objetivo principal é proporcionar o desenvolvimento de estratégias pedagógicas compatíveis com as necessidades individuais do estudante (Munster *et al.*, 2014).

Assim, a fim de compartilhar uma espécie de enriquecimento curricular, a partir da visão descrita anteriormente, este texto objetiva apresentar e analisar trechos de um Plano Educacional Individualizado (PEI), elaborado em 2020, por uma instituição privada de ensino, a partir das áreas de domínio sinalizadas no relatório de identificação de AH/SD de um aluno de 4º ano do Ensino Fundamental I, descrevendo os passos utilizados na elaboração do documento.

2 METODOLOGIA

O método empregado nesta pesquisa é a análise documental, realizado por uma abordagem qualitativa que focaliza trechos de um PEI elaborado em 2020. A fim de não expor criança ou instituição de ensino, apenas parte do documento será exposta, visando a exemplificar o trabalho efetuado.

Destaca-se que o documento foi desenvolvido para um aluno que apresentou relatório de AH/SD à escola com áreas de domínio relacionadas à Linguagem, Matemática e Habilidades Sociais. Por isso, essas foram as áreas acadêmicas contempladas no documento mencionado.

Dessa maneira, serão exemplificadas as possibilidades de enriquecimento curricular de determinada série, implementado em sala comum, a partir das

expectativas para a turma e das áreas identificadas como potenciais a serem expandidas pelo aluno com AH/SD, procurando-se englobar os três tipos de enriquecimento: ampliações dos conteúdos curriculares, diversificação do currículo e projetos individuais (Sabatella, 2008).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com o propósito de se elaborar um plano de trabalho diferenciado, é fundamental conhecer o aluno em questão e suas áreas de domínio, antes da preparação do PEI. Também é importante compreender as expectativas que se têm para determinada turma/faixa etária para, a partir daí, pensar no enriquecimento curricular.

O documento que será apresentado foi estruturado a partir das três áreas indicadas no relatório submetido à instituição de ensino pela família, porém, a fim de não expor aluno, família e instituição de ensino, apenas trechos das áreas acadêmicas, de Linguagem e Matemática, serão apresentados e discutidos como forma de exemplificação do trabalho realizado.

Após ler cuidadosamente o documento e conhecer as habilidades do aluno, ao longo do primeiro mês de aula, a escola optou por organizar um PEI semestral, destacando os objetivos a serem trabalhados com a turma na qual o estudante estava matriculado e de que maneira os conteúdos seriam enriquecidos a ele. A seguir, são reproduzidos trechos do PEI, por área do conhecimento, apontando de que forma o plano seria implementado na sala de aula comum.

Em Língua Portuguesa, coordenação pedagógica e professora da turma estabeleceram que, para o primeiro semestre letivo, os objetivos de Leitura para a turma seriam: expandir o conhecimento de diferentes gêneros textuais: narração, histórias em quadrinhos, lendas e contos de herói, texto dramático, entrevista, notícias, relatos de viagens e legenda. Após, contando também com o apoio da psicóloga escolar, foram elencados os objetivos para o aluno com AH/SD, conforme a Figura 1.

Figura 1 – PEI de Linguagem para AH/SD para 4º ano

Objetivos educacionais específicos por período	Estratégias, materiais e recursos	Responsáveis
Em fevereiro de 2020, com suporte de um adulto, o aluno terá completado a leitura de um livro do gênero narrativa e interpretação de história em quadrinhos.	<p>Professora e / ou professora assistente apresentará duas opções de livro dentro do gênero narrativa ao aluno e permitirá que este faça a escolha de acordo com seus interesses pessoais;</p> <p>Professora e / ou professora assistente determinará juntamente com o aluno, quais são as expectativas de compreensão que se espera ao término da leitura do livro;</p> <p>Professora e/ ou professora assistente construirá o cronograma de leitura para o mês juntamente com o aluno, retomando que alguns capítulos serão feitos por ele em casa como lição;</p> <p>A leitura será realizada com apoio de um adulto em seus três primeiros capítulos nas duas primeiras semanas do mês;</p> <p>Nas últimas duas semanas a leitura deverá ser realizada pelo aluno individualmente em sala de aula e em casa;</p> <p>Ao término das quatro semanas, a professora e / ou professora assistente retomará com o aluno a compreensão da história e o avaliará de acordo com as expectativas alinhadas com o aluno.</p>	Professora e / ou professora assistente.
Em abril de 2020, com suporte de um adulto, o aluno terá completado a leitura de um livro do gênero narrativo dramático.	<p>Professora e / ou professora assistente apresentará duas opções de livro dentro do gênero narrativo dramático ao aluno e permitirá que este faça a escolha de acordo com seus interesses pessoais;</p> <p>Professora e / ou professora assistente determinará juntamente com o aluno, quais são as expectativas de compreensão que se espera ao término da leitura do livro;</p> <p>Professora e/ ou professora assistente construirá o cronograma de leitura para o mês juntamente com o aluno;</p> <p>A leitura será realizada com apoio de um adulto e através de leitura individual em sala.</p> <p>Ao término das seis semanas, a professora e / ou professora assistente retomará com o aluno a compreensão da história e o avaliará de acordo com as expectativas alinhadas com o aluno.</p>	Professora e / ou professora assistente.

Fonte: Trecho do PEI elaborado por uma escola do Ensino Fundamental I, em 2020.

Observa-se que o documento escolar foi configurado de modo a apresentar os “Objetivos educacionais por período” (estipulados de acordo com o cronograma do professor e da escola, para a série em questão), as “Estratégias, materiais e recursos” que seriam utilizados (pensando-se nas adaptações que seriam feitas, em vista das características do aluno, seus interesses e necessidades), bem como os “Responsáveis” pela condução das atividades na sala de aula comum.

Nota-se que, a partir das propostas apresentadas, a criança teria papel ativo na sua aprendizagem, nesse caso, escolhendo o livro para leitura – dentre opções pré-selecionadas pelo educador, de acordo com o gênero textual em estudo –, em face de suas preferências pessoais e participando da elaboração de seu cronograma e expectativas de leitura. Assim, percebe-se a possibilidade de fazer escolhas conforme o propósito acadêmico para o semestre, estando em consonância com as

recomendações de Freeman (2004) e Virgolim (2014). Destaca-se que objetivos de Linguagem também foram selecionados, de sorte a englobar habilidades de escrita, ou seja, no documento oficial, havia uma outra tabela destinada a essa habilidade, bem como para as mesmas habilidades em Língua Inglesa, contemplando-se, desse modo, as áreas de Linguagem.

A seguir, mostra-se o trabalho idealizado de acordo com a segunda área de potencialidade do relatório do aluno em questão: Matemática.

Figura 2 – PEI de Matemática para AH/SD para 4º ano

Objetivos educacionais específicos por período	Estratégias, materiais e recursos	Responsáveis
Em março de 2020, o aluno será capaz de identificar, ler e escrever números convencionalmente, realizando somas e subtrações com até 4 dígitos, bem como realizando adição e subtração mentalmente (com suporte de um adulto se necessário).	Professora ou professora assistente disponibilizará diferentes modelos de atividades para que o aluno possa construir suas próprias estratégias de aprendizado de maneira independente, além de oferecer desafios com as operações mencionadas ao finalizar as atividades propostas para a turma.	Professor e / ou professora assistente.
Em abril de 2020, o aluno, com o suporte de um adulto, descreverá e construirá formas congruentes, será capaz de medir ângulos e de analisar e classificar formas geométricas.	Professora ou professora assistente apresentará os diferentes locais nos quais as formas geométricas são usadas, incentivando o aluno a realizar suas próprias tentativas de construção, enriquecendo o trabalho com ângulos e formas.	Professor e / ou professora assistente.

Fonte: Trecho do PEI elaborado por uma escola do Ensino Fundamental I, em 2020.

Assim como em Língua Portuguesa, também foram estabelecidos os objetivos educacionais por período, as estratégias, os recursos e os materiais que seriam utilizados e os responsáveis pela condução das atividades na sala de aula comum para as habilidades relacionadas à área da Matemática (Figura 2). Observa-se que foram trabalhadas diferentes estratégias para a realização das operações matemáticas, favorecendo que o estudante tivesse conhecimento de diversas maneiras de se chegar ao resultado esperado, a fim de que fosse capaz de optar pela forma com a qual mais se identificava ou mesmo pudesse criar sua própria maneira de resolver situações-problema envolvendo as operações, a partir do pensamento lógico desenvolvido. O mesmo aconteceu em geometria, ensejando que, após os

estudos introdutórios sobre o tema, a criança pudesse fazer suas próprias tentativas de construções com figuras e sólidos geométricos.

Dessa forma, verifica-se que, além do enriquecimento curricular proporcionado pela ampliação do conteúdo, também foi propiciada a diversificação e pequenos projetos individuais, em função das preferências e aplicação dos conteúdos curriculares, com base no que se tinha como objetivos iniciais aos alunos do quarto ano.

Durante o semestre, os objetivos principais da disciplina no quarto ano foram: padrões numéricos, ângulos e formas geométricas, estimativa, adição e subtração com 4 dígitos, multiplicação e divisão com 2 dígitos e medidas de capacidade. No caso do estudante em questão, o foco principal para essa disciplina, discutido por coordenação pedagógica, professora e psicóloga escolar, foi no trabalho autônomo para aplicação de conceitos, resolução de problemas e comunicação dos resultados obtidos, conforme pontuado por Renzulli (2018). Outras atividades extras, impressas ou executadas por meio de *site* específico, também foram empregadas como forma de enriquecimento dos tópicos estudados, objetivando-se estimular o interesse da criança (Piske; Stoltz, 2013).

Destaca-se que, para a organização do documento apresentado, foram realizadas diferentes reuniões escolares sobre o tópico e auxílio aos professores para a organização do trabalho. Por isso, o suporte na instituição escolar, mostrando-se favorável ao contexto de desenvolvimento e de aprendizagem, configura-se como essencial (Almeida; Fleith; Oliveira, 2013).

Após a estruturação do documento, coordenação escolar e setor da Psicologia expuseram o PEI aos familiares, que se demonstraram favoráveis ao trabalho por meio da conscientização promovida com a família (Reynaud; Rangni, 2017). A equipe docente que conduziu o plano em causa relatou benefícios dessa forma diferenciada de ensino na sala comum, com ganhos no interesse do aluno pelas atividades desafiadoras e seu maior envolvimento com as disciplinas escolares, por se sentir pertencente, durante a elaboração de cronogramas para alcançar as metas de cada tema, bem como por meio das oportunidades de explorar os tópicos de outras formas, criando a partir do que era proposto ao restante da turma.

Por isso, sugere-se que novas propostas de enriquecimento sejam desenvolvidas na sala comum, em função das áreas de interesse e potencialidade dos alunos com AH/SD, a fim de que possam melhor se integrar ao ambiente escolar

e desenvolver plenamente suas habilidades e potencialidades, tornando-se mais criativos e protagonistas de seu aprendizado. Ressalta-se que, conforme mencionado anteriormente, é muito importante o conhecimento a respeito do aluno para o qual o PEI está sendo desenvolvido, porque alunos diferentes provavelmente terão áreas de interesse diversas. Assim, o Plano Educacional Individualizado dificilmente poderá ser replicado em sua totalidade, como se fosse uma única receita. Dessa maneira, os trechos apresentados neste texto devem ser vistos apenas como exemplos de trabalho prático que vem gerando bons frutos, de modo a inspirar outros educadores a preparar seus próprios planos e estratégias voltados a seus estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto apresentou parte de um Plano Educacional Individualizado (PEI), elaborado em 2020, por uma instituição privada de ensino. As áreas focalizadas, de Linguagem e Matemática, foram selecionadas a partir dos domínios recomendados a serem trabalhados com um aluno identificado com AH/SD e que cursava o quarto ano do Ensino Fundamental I.

Com a descrição dos passos utilizados na construção do documento e a exposição e análise de trechos do PEI, espera-se contribuir com o trabalho de outros docentes voltados ao enriquecimento curricular para crianças com AH/SD, tendo como finalidade o melhor atendimento a esse público, na sala de aula comum.

Para isso, enfatiza-se a importância de um olhar individualizado a cada aluno, a partir de suas potencialidades e dos objetivos escolares de cada série, bem como a oportunidade de que o estudante seja parte da elaboração das metas objetivadas, para que se possa implementar um trabalho capaz de estimular as crianças, de maneira singularizada, desenvolvendo suas habilidades, criatividade e empenho com as tarefas propostas, com base em suas áreas de interesse, gerando maior participação e entusiasmo durante as atividades acadêmicas, mesmo na sala comum.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.; FLEITH, D. S.; OLIVEIRA, E. P. **Sobredotação**: Respostas educativas. Braga: ADIPSIEDUC, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

FREEMAN, J. Teaching the gifted and talented. **Education Today**, v. 54, p. 17-21, 2004.

FREEMAN, J. Cultural Variations in Ideas of Gifts and Talents With Special Regard to the Eastern and Western Worlds. *In*: DAI, D. Y.; CHING, C. K. (ed.). **Gifted Education in Asia**. Charlotte: Information Age, 2015. p. 231-244.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBAUS, C. D.; FREITAS, S. N. Altas habilidades/superdotação no transcurso da vida: da infância à adultez. *In*: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papirus, 2014. p. 265-283.

MUNSTER, M. A. V.; LIBERMAN, L.; SAMALOT-RIVERA, A.; HOUSTON-WILSON, C. Plano de Ensino Individualizado Aplicado à Educação Física: Validação de Inventário na Versão em Português. **Revista da Sobama**, v. 15, n. 1, p. 43-54, 2014.

PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T. Criatividade na escola: a necessidade de reavaliar as práticas educacionais aos alunos superdotados. *In*: PISKE, F. H. R.; BAHIA, S. (org.). **Criatividade na escola: O desenvolvimento de Potencialidades, Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Talentos**. Curitiba: Juruá, 2013. P.141-157.

REMOLI, T. C.; OLIVEIRA, A. P.; CAPELLINI, V. L. M. F. Avaliação da criatividade por meio do teste de 78 orranças em alunos com e sem altas habilidades ou superdotação. *In*: SEMINÁRIO DE ALTAS HABILIDADES: Disseminando Conhecimentos e Práticas, 2015, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2015, v. 1, p. 87-94.

RENZULLI, J. S. A practical system for identifying gifted and talented students. **Early Child Development and Care**, v. 3, n. 1, p. 9-18, 1990. Disponível em: <https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/identifygt/>. Acesso em: 22 jun. 2019.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. *In*: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papirus, 2014. p. 219-264.

RENZULLI, J. S. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. *In*: VIRGOLIM, A. (org.). **Altas habilidades/superdotação**. Processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Porto: Juruá, 2018. p. 19-42.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The schoolwide enrichment model: a how-to guide for educational excellence**. Connecticut: Creative Learning, 1997.

REYNAUD, M. L. D.; RANGNI, R. A. O atendimento aos alunos com altas habilidades à luz da legislação brasileira. *In*: RANGNI, R. A., MASSUDA, M. B.; COSTA, M. P. R. (org.). **Altas habilidades/superdotação**. Temas para pesquisa e discussão. São Carlos: UFSCAR, 2017. p. 68-85.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?** Curitiba: Ibpex, 2008.

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 581-610, 2014.

Capítulo 5

POSSIBILIDADE DE ESTRATÉGIA E RECURSOS PARA APRENDIZES COM AUTISMO EM AULAS DE CIÊNCIAS NO ENSINO REMOTO: UTILIZANDO O PROJETO DE SIMULAÇÕES INTERATIVAS (PHET) DA UNIVERSIDADE DO COLORADO

Tiago Fernando Alves de Moura

Eder Pires de Camargo

1 INTRODUÇÃO

Poderia ser apenas mais um *script* para uma peça de teatro, um enredo para um novo jogo de *videogame* ou roteiro de uma série televisiva ou filme de ficção. Porém, era real. Relatada pela primeira vez, na cidade de Wuhan, no continente asiático, a nova pneumonia por coronavírus (Covid-19) foi identificada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma emergência de saúde pública e internacional, em 31 de janeiro de 2020 (Zhou, 2020).

Um aglomerado de moléculas de material genético envolto por capa de proteína e gordura, uma entidade biológica imperceptível aos olhos, fez o mundo parar. Diante da capacidade de transmissão do vírus, de sua letalidade e falta de medicamentos eficazes, medidas de contenção social têm sido propostas, ao redor do mundo. O isolamento de pessoas infectadas e casos suspeitos em conjunto com o distanciamento físico são as principais estratégias utilizadas, a fim de reduzir o número de casos da doença (Sá et al., 2021).

No que tange à Educação, de acordo com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), as medidas adotadas para a contenção da doença resultaram no encerramento das aulas presenciais, em escolas e universidades, impactando na vida de estudantes, professores, pais e demais funcionários das instituições educacionais (Unesco, 2020). Estratégias foram propostas, objetivando diminuir os impactos educacionais causados pelo distanciamento entre discentes e docentes; dentre essas estratégias, destacamos a adaptação do ensino presencial para o ensino remoto.

É necessário apresentar uma breve distinção entre o que se denomina “Ensino Remoto” e o que se considera “Educação a Distância (EaD)”. A EaD pode ser

compreendida como uma modalidade educacional, na qual professores e estudantes estão separados fisicamente. É necessária a mediação, através da tecnologia. Além de estarem separados fisicamente, os estudantes dessa modalidade educacional podem também estar separados pelo tempo. Desse modo, as atividades podem acontecer: (I) de forma síncrona: quando professor e estudantes estão ao mesmo tempo em aula; (II) de maneira assíncrona: quando ambos realizam suas atividades educacionais em horários diferentes (Kaplan; Haenlein, 2016). Nesse sentido, o desenvolvimento dessa modalidade educacional envolve o planejamento e a elaboração de estratégias de ensino e de aprendizagem específicas; necessita da oferta de suporte técnico a professores e estudantes, além de apoio pedagógico aos estudantes e treinamento e capacitação contínua em tecnologia aos professores (Kaplan; Haenlein, 2016).

Por outro lado, o ensino remoto que vem sendo utilizado no país, perante o contexto da pandemia da Covid-19, é caracterizado por adaptações de conteúdos presenciais para conteúdo *on-line*, sem que haja, necessariamente, um planejamento adequado, desconsiderando-se os aspectos pedagógicos e tecnológicos intrinsecamente relacionados a essa modalidade de ensino (Gusso *et al.*, 2020). Além disso, elementos importantes da realidade de estudantes e professores são desprezados; citamos, como exemplos: (a) a extrema desigualdade social presente no Brasil, em função da qual muitos estudantes não têm acesso à tecnologia necessária para participar do ensino remoto; (b) a falta de ambiente propício para o processo educativo: muitos estudantes não possuem quartos ou locais adequados para o estudo, em suas casas; (c) professores sem capacitação ou *expertise* para empregar ferramentas digitais: desconhecimento de *softwares* e ferramentas que poderiam contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem nessa modalidade educacional (Gusso *et al.*, 2020).

Diante das demandas educacionais e das desigualdades sociais do país, algumas propostas vêm sendo apresentadas. De acordo com Gatti (2020), dadas as devidas garantias de preservação da saúde aos estudantes, professores, gestores e demais funcionários da escola, uma volta gradual ao espaço físico da escola seria benéfica, pois iria contribuir com as necessidades afetivo-sociais dos estudantes e suas aprendizagens cognitivas. A autora enfatiza:

Há vários outros aspectos a considerar no retorno às aulas presenciais e o vetor-chave aqui é planejamento flexível e local. A data e as formas de

retorno, quase todos já estamos conscientes disso, são questão que deve considerar os dados de avanço/retrocesso nas contaminações pela Covid-19 e seus efeitos. Evidente, também, é que condições básicas de infraestrutura e de higiene, por razões científicas, deverão ser garantidas nos ambientes das escolas. Para tanto existem protocolos definidos que estipulam as ações necessárias. Há também discussões para o planejamento da volta dos alunos por grupos. Estados e municípios, bem como escolas particulares debruçam-se sobre várias possibilidades buscando as que garantam menor risco para a saúde de alunos e profissionais que trabalham na escola. (Gatti, 2020, p. 35).

Essa proposta educacional, na qual parte dos estudantes retorna para a escola, enquanto os demais permanecem participando do ensino remoto, é denominada ensino híbrido. Assinala Valente (2015):

[...] o ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). [...] o estudante é incentivado a ser mais autônomo e a se preparar para a aula, realizando tarefas ou autoavaliações que, em geral, fazem parte das atividades *on-line*. (Valente, 2015, p. 17-18).

Em face desse cenário, a pesquisa “Inclusão Escolar em Tempos de Pandemia”, desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas, em parceria com as instituições de ensino Universidade Federal do ABC, Universidade Federal do Espírito Santo e Universidade de São Paulo, destaca a situação dos estudantes com deficiência, durante a pandemia da Covid-19. Segundo o informativo da pesquisa, publicado em julho de 2020, os aprendizes receberam um impacto educacional significativo, diante do abrupto fechamento das escolas, somado à ausência de suporte para suprir suas demandas (Fundação..., 2020).

Dentre as principais estratégias de ensino relatadas pelos mais de 1500 professores que participaram dessa investigação - provenientes de todas as regiões do Brasil e que, durante o ano de 2020, atuavam com estudantes público-alvo da Educação Especial – destacamos a utilização de: (1) materiais impressos; (2) aulas gravadas pelos professores e (3) aulas ao vivo (*on-line*). Sobre acessibilidade nas aulas remotas, mais de 22% dos professores da classe regular e 35% dos professores do Atendimento Educacional Especializado indicaram a necessidade de acessibilidade para estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).⁴ Por outro lado, mais de 20% dos professores do Atendimento Educacional

⁴ A Classificação Internacional de Doenças (CID-10) define o TGD como um grupo de transtornos que são caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação; repertório de interesses e atividades restrito e padrões de comportamentos estereotipados e repetitivos. Esses aspectos estariam presentes no repertório do indivíduo, em todos os contextos.

Especializado evidenciaram que não foram providenciados os recursos de acessibilidade para esses tipos de aulas, enquanto, na classe comum, esse percentual se aproxima de 30% (Fundação..., 2020).

Em relação às dificuldades enfrentadas pelos docentes, a pesquisa apontou que “[...] trabalhar com estudantes com deficiências a distância” e “[...] estimular a participação dos estudantes nas aulas remotas” foram, respectivamente, as duas dificuldades mais realçadas tanto pelos docentes de classe comum quanto do Atendimento Educacional Especializado (Fundação..., 2020).

Perante esses dados, reflexões sobre questões didáticas, sobre as possibilidades de ensino durante a pandemia, são imprescindíveis. Propomos, neste capítulo, apresentar os resultados de um estudo sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento de quatro estudantes, com idade entre 9 e 13 anos, diagnosticados com autismo⁵, em uma aula de Ciências. Acreditamos que a experiência aqui relatada poderá contribuir com os professores, no planejamento de aulas remotas e híbridas.

Ao apresentar um panorama sobre as possibilidades de vivências de estudantes com autismo na escola, Cunha (2010) relata que, historicamente, os conhecimentos sobre o autismo estiveram restritos à área médica, sendo escassas as intervenções educacionais. O transtorno do espectro autista (TEA)⁶ está associado, por definição, a um grupo de desordens que fazem com que o desenvolvimento do indivíduo siga por rotas diferentes das usuais e tipicamente esperadas, em especial nas áreas de comunicação, interação social e áreas restritas de interesse. De acordo com a literatura médica, pessoas com autismo podem apresentar: (I) déficits persistentes na comunicação e na interação social; (II) padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades; (III) comprometimento intelectual; (IV) dificuldades motoras (lentidão e “congelamento”, durante a ação) (APA, 2014).

Ao se trabalhar com estudantes com autismo, o processo de ensino e de aprendizagem deve contemplar uma criteriosa relação entre mediação pedagógica, cotidiano e formação de conceitos; logo, o professor deve explorar as sensibilidades

⁵ A fim de contemplar o modelo social sobre a concepção de deficiência, utilizamos aqui a nomenclatura “pessoa e/ou estudante com autismo”.

⁶ Na quarta versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), publicado pela Associação Psiquiátrica Americana, em 1994, um conjunto de desordens intelectuais era denominado Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD): dentro desse grupo, estavam o Autismo, a Síndrome de Rett, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Heller, entre outros. Com a publicação da nova versão do Manual (DSM-V), em 2013, as classificações TGD, Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e de Rett foram englobadas por uma nova terminologia, chamada Transtorno do Espectro Autista (TEA) (APA, 2014).

dos alunos, objetivando perceber “[...] quais são os significados construídos por seus alunos com referência aos conceitos que estão sendo formados.” (Orrú, 2012, p.102). Desse modo, os resultados obtidos durante os processos de ensino e de aprendizagem da criança com autismo estão intrincadamente relacionados com a proposta de abordagem que será utilizada pelo educador. Embora diagnosticado pelos mesmos critérios como autista, cada aprendiz tem suas próprias habilidades e dificuldades. Os estudantes possuem peculiaridades, necessitam de estratégias e recursos pedagógicos que atendam às suas demandas.

Salientamos que o objetivo do ensino de Ciências, nessa etapa de ensino, não é formar “pequenos cientistas”; o que se propõe é ofertar um ambiente investigativo, onde o aprendiz possa ir ampliando sua cultura científica, expondo suas ideias, testando suas hipóteses e, com a contribuição do professor, ter contato com os conhecimentos socialmente e historicamente construídos nas Ciências (Carvalho, 2013).

A abordagem educacional aqui apresentada é fundamentada na proposta de ensino de Ciências por investigação. Baseamo-nos, principalmente, nas pesquisas de Carvalho *et al.* (1998). Nessa abordagem, cabe ao professor planejar a sequência de ensino investigativa (SEI) que será adotada, desde sua concepção até a execução e a avaliação. Carvalho (2013) explicita:

As sequências de ensino investigativas (SEIs), isto é, sequências de atividades (aulas) abrangendo um tópico do programa escolar em que cada atividade é planejada, do ponto de vista do material e das interações didáticas, visando proporcionar aos alunos: condições de trazer seus conhecimentos prévios para iniciar os novos, terem ideias próprias e poderem discuti-las com seus colegas e com o professor passando do conhecimento espontâneo ao científico e adquirindo condições de entenderem conhecimentos já estruturados por gerações anteriores. (Carvalho, 2013, p. 9).

Dentre as etapas usuais de uma SEI, destacam-se: (a) o professor propõe um problema; (b) os estudantes agem sobre os objetos, a fim de verificar como eles reagem; (c) os estudantes agem sobre o objeto, de sorte a obter o efeito desejado; (d) os estudantes tomam consciência de como foi produzido o efeito desejado; (e) os estudantes apresentam explicações causais (em grupo); (f) etapa de sistematização individual do conhecimento (Carvalho, 2013). Durante as SEI, fatos e conceitos integram apenas um dos conteúdos a serem ensinados; o professor não deve se fixar somente nesse tipo de conteúdo, visto que outras habilidades devem ser

desenvolvidas no processo, como as que apontamos: selecionar informações pertinentes, trabalho em equipe, solidariedade e respeito pelos companheiros, entre outras (Carvalho *et al.*, 1998).

Este capítulo focaliza os resultados de um estudo realizado durante um curso de mestrado em Educação (Moura, 2020), envolvendo a utilização de simulações computacionais e os conceitos físicos de força e movimento. Participaram deste estudo quatro estudantes com idades entre 9 e 13 anos, diagnosticados com autismo, matriculados em uma instituição de Educação Especial, no Brasil. De acordo com White e Ingalls (2009, p. 12), a “[...] simulação é experimentação com um modelo. O comportamento do modelo imita algum aspecto saliente do comportamento do sistema em estudo e o usuário experimenta o modelo para inferir esse comportamento.” O estudo investigou se as simulações, combinadas com a orientação estratégica dos pesquisadores, podem contribuir no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes em aulas de Ciências – em uma perspectiva de ensino investigativa. Diversos autores, entre os quais estão Orrú (2016) e Ennis-Cole (2015), sugerem que o emprego de simulações pode contribuir com o desenvolvimento de alunos com autismo.

2 METODOLOGIA

Para a constituição de dados, utilizamos parâmetros de uma Pesquisa Qualitativa em Educação. Essa modalidade de pesquisa compreende o contexto educativo como síntese da ação de múltiplas fontes de evidência, ao invés de se basear em uma única fonte: agindo e interagindo, de modo concomitante. Desenvolve-se a investigação a partir de um problema que desperta o interesse do pesquisador, demandando seu envolvimento com o contexto e o local onde os fenômenos ocorrem. Por conseguinte, ao empregar ferramentas e técnicas de coletas de dados, pode-se melhor compreender o fenômeno investigado (Lüdke; André, 2013).

Participaram deste estudo quatro crianças, três meninos e uma menina, com faixa etária entre nove e treze anos, todas diagnosticadas com autismo e frequentadoras da instituição de ensino. Por motivo de sigilo, iremos identificá-las pelos nomes fictícios: Laís, Pedro, João e Marcos. As atividades foram realizadas durante o segundo semestre de 2019, em uma entidade que cuida de crianças com autismo e lhes oferece assistência médica, física e cognitiva. Os estudantes

permanecem em uma mesma sala, e cada aluno possui sua mesa e cadeira, espaço denominado como seu ambiente de trabalho. Há, em cada sala, para atividades cooperativas, uma grande mesa de madeira posicionada próxima à porta de entrada. Ressaltamos que, durante o encontro, os estudantes foram acompanhados pela pedagoga ou professora responsável pela turma.

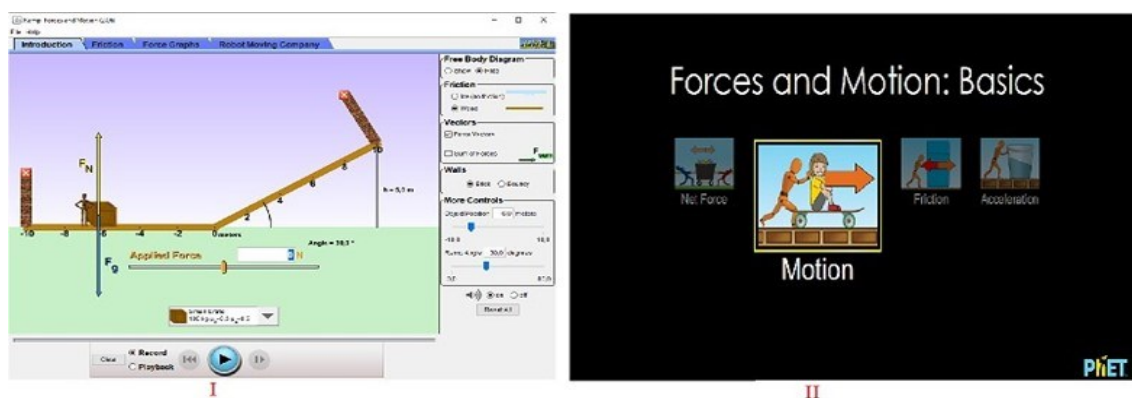
A metodologia de coleta de dados contou com: (1) observação *in loco* das aulas, que buscou compreender as idiossincrasias dos aprendizes, bem como o andamento habitual das aulas, por intermédio do acompanhamento das interações da professora com os aprendizes, registrando esses dados em um diário de campo; (2) planejamento conjunto do pesquisador com a professora, procurando adequar e sincronizar as atividades propostas com os conteúdos que ela estava desenvolvendo com a turma; (3) aplicação de uma Sequência de Ensino Investigativa (propriamente do Ensino de Física), envolvendo a temática força e movimento, através do Projeto de Simulações Interativas (Phet) da Universidade do Colorado (disponível em: <https://phet.colorado.edu>); (4) análise das produções dos estudantes, na qual se usou o registro auditivo, por meio da audiogravação do encontro e posterior transcrição, tabulação e categorização (Bardin, 2011).

O encontro se deu em uma das salas da instituição. Solicitamos que os estudantes formassem um grupo e se posicionassem ao redor da mesa de madeira. Sobre a mesa, pusemos um *notebook* com *mouse*, no qual os *softwares* utilizados estavam instalados. Durante o período de pandemia, uma possibilidade que pode ser adotada, pensando no ensino híbrido, é o espaçamento físico dos estudantes. Como cada estudante possui seu próprio local de trabalho, seria possível – respeitando-se os protocolos de segurança e higienização, separar os estudantes a uma distância segura, a fim de evitar a propagação do vírus. Uma alternativa seria o ensino remoto, solicitando que os estudantes acessassem os simuladores de suas próprias casas. O Projeto de Simulações Interativas (Phet) disponibiliza suas simulações gratuitamente, desse modo, com orientação, a concretização das atividades poderia ser feita a distância, através de um encontro síncrono.

O tempo total para o desenvolvimento da atividade foi de aproximadamente 50 minutos, dividido em quatro etapas: (a) ambientação inicial com os simuladores: nesse momento, os estudantes exploraram os *softwares* (ver Figura 1, abaixo), criando um rodízio para utilização do equipamento. Frisamos que, durante o período de pandemia, a prática de compartilhamento de materiais não é indicada; assim, caso os

estudantes realizem a atividade na escola – durante a fase de ensino híbrido –, é necessário que cada estudante possua seu próprio equipamento; (b) proposição de problemas pelos pesquisadores, guiados por uma perspectiva de ensino investigativa proposta por Carvalho (2013): solicitamos que os estudantes buscassem resolver alguns desafios, utilizando os simuladores. As mesmas orientações poderiam ser compartilhadas, ao longo do ensino remoto, por meio de um encontro síncrono; (c) momento para discussão e resolução dos problemas pelos aprendizes: os alunos, interagindo com os pares, buscaram solucionar os desafios propostos; (d) sistematização coletiva dos conhecimentos construídos: nessa etapa, realizamos uma discussão com toda a turma, pedindo que os aprendizes explicassem como resolveram os problemas.

Figura 1 – Layout das simulações: em (I) simulação *Ramps*; (II) simulação *Forces and Motion*



Fonte: Moura (2020)

A simulação *Ramp: Forces and Motion*, consiste em um trajeto de 20 metros, com a posição 0 m no centro (indo de -10m até 10m) e, justamente nas posições -10m e 10m, existem muros que confinam o sistema, composto de um homem e uma caixa. Na posição zero, existe um pivô, que permite angular o lado direito do percurso, variando a altura de 0m (solo) até 9,8m, criando-se rampas. Já na simulação *Force and Motion: basics*, o sistema permite que um boneco empurre alguns objetos, tais como: caixas, geladeira, presente, lata de lixo, uma menina e um homem adulto. Diferentemente da simulação anterior, não existem muros que limitam o sistema.

É possível variar o tipo de superfície onde a ação acontece, aumentando ou diminuindo o atrito (visivelmente o *software* indica as diferentes superfícies: (i) a superfície com muito atrito é representada, visualmente, com muitos “pelinhos” sobre

o chão; (ii) a superfície com menos atrito apresenta “pelinhos” com uma altura menor; (iii) a superfície sem atrito é representada pela cor “branca” (simbolizando neve, gelo), no chão. Também, diferentemente da primeira simulação, nessa, é possível mover objetos para cima, colocando o cursor do *mouse* em cima do objeto e mantendo pressionado o botão esquerdo.

Para análise de dados, criamos categorias, *a priori*, que foram baseadas principalmente no trabalho de Camargo (2005). Definimos três categorias de análise: Categoria observação – objetiva analisar se a interação entre os aprendizes com autismo e os *softwares* utilizados no encontro propiciou condições para que os estudantes pudessem perceber os fenômenos apresentados; Categoria compreensão – essa categoria busca analisar a compreensão dos estudantes sobre o fenômeno estudado, durante o encontro; Categoria interação – foi elaborada e usada, tanto para analisar as interações do pesquisador com os estudantes, quanto a interação dos próprios aprendizes com seus pares.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Antes de iniciar a simulação, ao serem indagados sobre a utilização de computadores ou celulares, em seu dia a dia, os estudantes, a princípio, não relatam uso dos equipamentos. Porém, após visualizar o *software* sendo executado no *notebook*, Marcos questiona: “*Nós iremos jogar?*” A pergunta sugere que o aprendiz possuía contato prévio com algum tipo de equipamento. Pedro complementa: “*A mãe deixa*”. Laís e Marcos apresentam, inicialmente, um pouco de dificuldade para manusear o *mouse*, contudo, após alguns minutos de treino e com o auxílio do pesquisador, os estudantes conseguiram utilizar o *mouse* sozinhos. Desse modo, caso a proposta, aqui relatada, seja empregada no ensino remoto, destacamos a importância do processo colaborativo entre os educadores e as famílias dos estudantes. Abaixo, arrolamos alguns exemplos de elementos categóricos enfocados durante a atividade:

a) Categoria observação

O aluno identificado como Pedro verbaliza suas ações enquanto interage com o *software* “Ramp”: “*Olha... O homenzinho colocou a mão na caixinha... Dá para empurrar a caixinha.*” Já o estudante Marcos, ao interagir com o *software*, habilita a

representação visual dos vetores: *“Olha o que fiz (risadas)!”* Posteriormente, ao ser questionado pelos pesquisadores sobre o comprimento do vetor (identificado, durante o encontro, como “seta”) que seria necessário para mover a caixa, diz: *“Essa [aponta para o vetor representado na cor laranja]... Grandona... Mexe a caixa!”*

O aprendiz identificado como João, após algum tempo utilizando o simulador, começa a modificar a angulação da rampa, percebendo que, diminuindo a angulação da mesma, era possível empurrar a caixa até o muro posicionado na posição 10m. Quando a caixa se choca no muro, o *software* emite o som de uma “colisão”. O estudante então diz: *“Barulho!”* Todos os alunos riem. Ao explorar o *software* “Forces and Motion”, Marcos percebe que é possível colocar um objeto ou personagem em cima do outro e empurrá-los todos de uma vez, verbalizando: *“Olha!”* [risos]. João, ao perceber que é possível fazer a caixa flutuar, apenas selecionando-a com o *mouse*, exclama: *“Fiz!”* Pedro identifica a representação visual de superfície áspera do *software* como sendo *“com plantinhas”*, ao passo que os alunos não reconhecem a representação visual do *software* de superfície lisa.

O emprego do *software* “Ramps: forces and motion” proporcionou aos estudantes diferenciadas percepções. Pedro e Laís relataram aspectos relativos à movimentação da caixa, enquanto João compartilhou sua percepção do som que era emitido, quando a caixa se chocava contra o muro. Marcos habilitou a visualização dos vetores da simulação, opção que havia sido desabilitada pelo pesquisador, objetivando diminuir a quantidade de variáveis, para não confundir os estudantes. O aprendiz relaciona o movimento da caixa com o tamanho da seta (vetor) representada na cor laranja. Um breve deslize é cometido pelo pesquisador, ao nomear a representação de “seta”, antes de dar oportunidade para os alunos se pronunciarem. Em relação ao *software* “Force and Motion: basics”, Marcos demonstra interesse em variar as configurações de personagens possíveis para se movimentar e compartilha sua observação, chamando a atenção de seus colegas para suas ações com o *software*.

b) Categoria compreensão

Após a ambientação dos alunos com o *software* “Ramp”, propusemos o seguinte desafio: *“Será que existe uma maneira de fazer a caixa se mover, sem que o homenzinho precise ficar empurrando a caixa?”* Inicialmente, os alunos afirmam não

ser possível. Na sequência, perguntamos a João sobre a colisão da caixa com o muro, indagando sobre os procedimentos realizados. O estudante continua manuseando o *software* e, em um determinado momento, muda a angulação do caminho para 26,6°, fazendo a caixa se movimentar sem ser empurrada e de sorte a resolver o desafio. Questionado sobre as ações efetuadas para resolver o problema, o aprendiz diz: “*Levantei*” [apontando o caminho com o dedo]. Durante a utilização do *software* “Forces and Motion”, no qual habilitamos a simulação da superfície áspera, indagamos aos estudantes: “*O que vai acontecer, quando o bonequinho empurrar a caixa?*” Pedro diz: “*Ela irá mover*”. Continuamos a perguntar: “*E quando ele soltar a caixa? Ela vai parar de se mover? Ou ela continua se movendo?*” Pedro levanta a hipótese de que ela irá continuar, enquanto Marcos afirma que a caixa irá parar. Após visualizar a simulação do evento, Pedro diz: “*Parou!*” Novamente perguntamos: “*Mas por que ela parou?*” O aprendiz, então, completa: “*Porque é duro. Gruda!*”

Nas atividades nas quais se variava a superfície de contato, Pedro e Marcos compartilharam sugestões sobre o movimento da caixa, se ela continuaria se movendo ou não, entretanto, não deram maiores elaborações sobre suas hipóteses. Pedro propõe uma relação entre a superfície de atrito e grude. Todos os estudantes manipularam o *software* e buscaram descrever suas ações, quando solicitados, frequentemente replicando os mesmos procedimentos. É importante destacar que, às vezes, apresentavam dificuldades em descrever suas ações verbalmente, talvez por falta de familiaridade com determinadas palavras, como clicar, arrastar, segurar o botão etc. Essa dificuldade de comunicação pode estar relacionada a uma característica do TEA; ora, uma estratégia utilizada, em muitos casos, é a da Comunicação Suplementar e/ou alternativa.

c) Categoria interação

Uma limitação da atividade aqui exposta foi a disponibilização de apenas um *notebook* por todos os estudantes. Com efeito, ao se pensar o ensino remoto ou mesmo o ensino híbrido, é necessário que haja a disponibilidade de equipamentos para os estudantes – a fim de garantir as condições de segurança preconizadas pelos órgãos de saúde. Na situação aqui apresentada, apesar de colaborarem entre si, alternando o uso do equipamento, quando um estudante estava utilizando o *software*, os demais apenas observavam. Os aprendizes demonstraram interesse, ao participar.

Interagiram com o pesquisador, respondendo às indagações enquanto realizavam as atividades propostas. Todos os estudantes manipularam os *softwares*, buscando descrever suas ações, quando solicitados. Algumas vezes, entretanto, apenas replicavam ou narravam os procedimentos já efetivados, sem maiores explicações. Devido à limitação de tempo e equipamento, houve pressa na condução da atividade, em momentos nos quais não deveria, o pesquisador acaba cometendo certos equívocos, transmitindo informações, ao invés de permitir que os estudantes relatassem suas opiniões, desfavorecendo o levantamento de hipóteses por eles. Sugerimos, portanto, que o tempo utilizado para a realização da atividade seja estendido, talvez se aumentando o número de encontros com os estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual cenário global exige de nós, educadores, de nós, humanos, nossa faceta mais empática. É necessário que, diante do caos, do isolamento físico entre professores e estudantes, possamos criar conexões, novas aproximações. A utilização do Projeto de Simulações Interativas (Phet) da Universidade do Colorado apresentou-se como uma ferramenta que permitiu a motivação e curiosidade dos estudantes com autismo. Trata-se de uma proposta que, em tempos de isolamento físico, pode ser readaptada para o uso no ensino remoto ou mesmo híbrido. Todos os aprendizes, em maior ou menor proporção, descreveram percepções sobre os eventos simulados pelos *softwares*. O emprego dos simuladores se revelou uma atividade envolvente para os estudantes, que demonstraram interesse na atividade.

Porém, como lembrado por Orrú (2016), não basta apenas oferecer aos estudantes elementos de seu interesse: cabe ao professor observar a qualidade da recepção e da relação entre os estudantes e a situação proposta. A utilização de simulações com os aprendizes com autismo concretizou-se em desenvolvimentos conceituais, procedimentais e atitudinais. A atividade evidencia algumas falhas, tanto em sua execução, pelo pesquisador, quanto por inconsistências no *software* (como a representação da superfície lisa) e o tempo dispendido para o desenvolvimento da atividade. Essas constatações devem ser sanadas em uma eventual replicação da atividade.

REFERÊNCIAS

- APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CAMARGO, E. P. **O Ensino de Física no Contexto da Deficiência Visual: Elaboração e Condução de Atividades de Ensino de Física para Alunos Cegos e com Baixa Visão**. 2005. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, 2005.
- CARVALHO, A. M. P. **Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- CARVALHO, A. M. P. *et al.* **Conhecimento Físico no Ensino Fundamental**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.
- ENNIS-COLE, D. **Technology for Learners with Autism Spectrum Disorders**. New York: Springer International, 2015.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação Escolar em tempos de pandemia**. 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-depandemia-informe-n-1>. Acesso em: 12 mar. 2021.
- GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estud. av.**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, dez. 2020.
- GUSSO, H. L. *et al.* Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e238957, 2020.
- KAPLAN, A. M.; HEANLEIN, M. Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, socialmedia, and the cookie monster. **Business Horizons**, Indiana, v. 59, n. 4, p. 441-450, Jul.-Aug. 2016.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.
- MOURA, T. F. A. **Forças entre nós: o ensino de Ciências para alunos com Transtorno do Espectro Autista**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2020.
- ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- SA, C. S. C. *et al.* Distanciamento social Covid-19 no Brasil: efeitos sobre a rotina de atividade física de famílias com crianças. **Rev. paul. pediatr.** [on-line], 2021.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 17 mar. 2021.

VALENTE, J. A. O ensino híbrido veio para ficar. Porto Alegre, 2015. *In*: MARTINS, L. C. B.; TANZI NETO, A. **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

WHITE, K. P.; INGALLS, R. G. Introduction to Simulation. 2009 WINTER SIMULATION CONFERENCE. **Proceedings** [...], 2009, p. 12-13.

ZHOU, W. **The Coronavirus Prevention Handbook**: 101 Science-Based Tips That Could Save Your Life. Wuhan: Hubei Science and Technology, 2020.

Capítulo 6

LITERATURA E HISTÓRIA: CAMINHOS, DESCAMINHOS E ENCRUZILHADAS

Glaciélma de Fátima da Silva

INTRODUÇÃO

Peço licença para introduzir este artigo, utilizando a primeira pessoa do singular do pronome pessoal, pois partirei de minha própria experiência como estudante e leitora. Para mim, falar de Literatura, de livros, é falar de memórias afetivas, boas lembranças e grandes descobertas.

Minha primeira experiência com a inter-relação entre Literatura e História foi a minha própria relação. Lembro-me de que, ao entrar na 5ª série, passei a ter aulas de História, uma das primeiras coisas que chamou minha atenção foi o livro didático, muito colorido, com muitas fotos e com excertos de textos, reportagens ou poemas, no entanto, eram pequenos textos que acompanhavam os conteúdos. Ao iniciar os estudos sobre a vida dos povos nativos americanos, antes da chegada dos europeus, fiquei impressionada com sua capacidade de construir ilhas artificiais somente com galhos, troncos de árvores, palha, pedras e lama, que chamavam de Chinampas. Li todo o livro didático de História em pouco tempo, mas não estava satisfeita.

Na 5ª série, também passamos a ter aulas diferentes de Língua Portuguesa. Uma vez por semana, a professora trazia uma grande sacola, com muitos bolsos transparentes, cheios de livros; podíamos simplesmente escolher um livro e ler, depois, se quiséssemos, podíamos contar a história do livro para toda a turma, porém, se não quiséssemos, não precisava. Eu já era uma leitora voraz, no entanto, antes da 5ª série, só lia as revistas de histórias em quadrinhos e os livros infantis que eu ganhava: muitos eu não escolhia.

Rapidamente, li todos os livros da sacola e minha professora disse que eu podia ir à biblioteca e escolher outros. Foi essa a melhor descoberta que fiz na escola; encontrei a biblioteca e descobri que podia escolher um livro e emprestá-lo, depois devolver e pegar outro. Tornei-me tão assídua que também li todos os livros que ficavam na seção aberta aos estudantes do Ensino Fundamental. A bibliotecária, que nessa época já havia se tornado minha amiga, apresentou-me à seção especial, destinada aos estudantes do Ensino Médio. Encontrei um mundo novo.

Nesse ponto, História e Literatura começaram a se entrelaçar. Encontrei e li *As Aventuras de Tibicuera*, de Érico Veríssimo, *História do Mundo para Crianças*, de Monteiro Lobato (de Lobato, li quase todos) e um livro que marcou minha memória – ele tratava da busca do El Dorado, pelos conquistadores espanhóis. O narrador era um menino mestiço, filho de um espanhol com uma índia; apesar de ser literatura infantojuvenil, o livro abordava a violência imposta aos povos conquistados, a difícil condição a que foram submetidos os povos nativos americanos e seus descendentes, a exploração e a desigualdade. Não ficou em minha memória o nome do livro, nem seu autor, contudo, a partir dessa leitura, as aulas de História alcançaram um sentido mais profundo.

Não me lembro, no entanto, de nenhum professor de História propor a leitura de algum livro ou mesmo sugerir qualquer leitura. Perde-se muitas vezes a oportunidade de, como diria o grande mestre Ariano Suassuna, iniciar o conhecimento da "História com leituras agradáveis" (Suassuna, 2004, p. 52). Sobre importância da literatura como fonte de conhecimento histórico para as crianças, o autor acrescenta, lembrando seus próprios tempos de menino de escola:

Quando eu respondi a uma pergunta de História do Brasil, o professor - Antônio Gonçalves de Castro - disse: "A sua resposta está certa, mas você respondeu da maneira de quem conhece a História da Civilização", como se chamava História Geral. Eu, que era meio convencido, retruquei: "Mas eu conheço". O professor começou a rir e me fez novas perguntas, comigo acertando todas. Entusiasmado, ele chamou os outros para assistir meu exame. Tudo isso eu devia a leitura de Dumas, Viriato Corrêa e Monteiro Lobato. Iniciei-me na História com leituras agradáveis. É isso que os historiadores atuais estão perdendo - e eu estou reclamando muito. (Suassuna, 2004, p. 52).

Embora a necessidade de uma didática e ensino de conteúdos interdisciplinares seja reconhecida nos documentos norteadores do ensino de História (*Parâmetros Curriculares Nacionais de História, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* e outros documentos), nem sempre ocorre a exploração de todas as possibilidades de ensino interdisciplinar.

Seguiremos a crítica de Suassuna, estabelecendo o objetivo de averiguar se existem pesquisas que tratam do ensino interdisciplinar entre Literatura Infantojuvenil e ensino de História e as possibilidades dessa interação. Essa parceria poderia ajudar a formar leitores? A maior relação entre História e Literatura poderia possibilitar uma aprendizagem consciente e prazerosa dos conteúdos de História?

SEPARAÇÃO E RECONCILIAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E LITERATURA

Com a finalidade de garantir à História o estatuto de ciência, os historiadores positivistas do século XIX provocaram a separação entre História e Literatura. Para esses historiadores, a pesquisa histórica só poderia ser considerada verdadeiramente científica, se partisse dos estudos de documentos escritos oficiais, como documentos políticos, econômicos e militares produzidos por governos ou por grandes personalidades. Outros documentos, como os textos literários, eram considerados pela História Tradicional como não confiáveis, apenas fictícios. Analisando tal questão, Santos (2009, p. 17) pontua:

Foi a partir do século XIX, com a valorização dos métodos e o entendimento de que somente os documentos oficiais eram dignos de reflexão, que a História dedicou-se à narrativa dos fatos, dos grandes homens e seus feitos, ou seja, a história política, contida em registros oficiais, deixando de lado qualquer outro tipo de documento considerado fictício, não verdadeiro e, por essa razão, não merecedor de crédito.

O período de separação foi longo: por quase um século, a História evitou contato com a Literatura, no temor de ser acusada de irreal, criação ficcional de algum poeta. Contudo, com o fortalecimento da História Cultural, na segunda metade do século XX, os historiadores passaram a lançar mão de documentos antes desprezados pela História Tradicional.

Com a História Cultural, a representação da Literatura como campo generoso de pesquisas ganhou destaque, procurando-se compreendê-la em toda sua riqueza e não como mera ilustradora de fatos históricos. Acerca dessa questão, Sevcenko (1985, p. 246) afirma que a relação entre História e Literatura não deve ser “[n]em reflexo, nem determinação, nem autonomia: estabelece-se entre os dois campos (da história e da literatura) uma relação tensa de intercâmbio, mas também de confrontação.”

A relação entre História e Literatura é antiga, tumultuada, entretanto, já produziu frutos lindos. Quem discordaria disso, diante dos belos poemas de Homero, ou lendo *Os Lusíadas*, de Camões?

Com o retorno da parceria entre Literatura e História, muitas pesquisas acadêmicas foram desenvolvidas para estudar as possibilidades dessa relação, mas surge o questionamento: essas pesquisas se ocuparam dessa relação, na escola? Nossa investigação procurou responder a esse questionamento e apresentará seus dados e resultados, nas linhas seguintes.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta pesquisa empregou, como método de coleta de dados, o levantamento bibliográfico no Banco de Dados Digital do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict Oasisbr).⁷ Para a realização da busca, utilizamos palavras-chave combinadas com Operadores Booleanos, resultando no seguinte código de busca: "literatura infantil" AND "ensino de história". Não estabelecemos período para delimitação da pesquisa.

A fim de selecionarmos as pesquisas que correspondiam ao objetivo deste capítulo, fizemos a leitura de seus títulos, resumos, palavras-chave e sumários.

RESULTADOS DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Obtivemos dez resultados, constituídos por cinco artigos, três dissertações e duas teses. Os resultados serão representados na tabela seguinte, respeitando-se a ordem cronológica de publicação.

Quadro 1 – Resultados do levantamento bibliográfico

Autor	Título da obra	Ano de publicação	Categoria
José Mattoso	A importância do texto literário no ensino da História	1999	Artigo
José Ricardo Oriá Fernandes	<i>O Brasil contado às crianças</i> : Viriato Corrêa e a literatura escolar para o ensino de História (1934-1961)	2009	Tese
Ernesta Zamboni e Selva Guimarães Fonseca	Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações	2010	Artigo

⁷ Disponível em: <http://oasisbr.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

Autor	Título da obra	Ano de publicação	Categoria
Daniela Amaral Silva Freitas	<i>Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da Prefeitura de Belo Horizonte (MG): um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais?</i>	2014	Tese
Ivanize Christiane Honorato e Tanise Ramos Muller	Entre cinderelas negras, meninas bonitas e cabelos de Lelê: o papel da Literatura Infantil na implementação da Lei 10.639/2003	2015	Artigo
Campos, Wagner Ramos	<i>Os griôs aportam na escola: por uma abordagem metodológica da literatura infantil negra nos anos iniciais do Ensino Fundamental</i>	2016	Dissertação
Patricia Evellyn Costa e Janete Santa Maria Ribeiro	A importância de contar história na Educação Infantil	2017	Artigo
Mariele Ferreira Leal	<i>Do legal ao real: a abordagem das políticas étnico-raciais na formação continuada de professoras(es) da Educação Infantil</i>	2017	Dissertação
Flávia Brocchetto Ramos e Eliana Rela	A infância na narrativa infantil brasileira: de Mário a Raquel	2018	Artigo
Tatiana Lima Koga	<i>A percepção de um grupo de professores e orientadores sobre a formação do PNAIC</i>	2018	Dissertação

Fonte: produzido pela autora.

PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS RESULTADOS ENCONTRADOS

Das obras selecionadas no portal IBICT OASISBR , quatro trabalhos (Freitas, 2014; Honorato; Muller, 2015; Ramos, 2016; Leal, 2017) tratavam da importância da literatura infantil para a implementação da Lei nº 10.639/2003, que determinou a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. Esses textos tiveram como ponto comum o objetivo de analisar a literatura infantil como meio de implementação da educação das relações étnico-raciais, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Duas pesquisas (Costa; Ribeiro, 2017; Koga, 2018) tinham como objetivo discutir políticas e programas de fortalecimento da implementação da Literatura Infantojuvenil na educação escolar. Esses seis trabalhos (Freitas, 2014; Honorato; Muller, 2015; Ramos, 2016; Leal, 2017; Koga, 2018; Costa; Ribeiro, 2017) não abordavam diretamente o ensino de História, como disciplina escolar; dessa forma, não correspondiam ao objetivo desta pesquisa e foram desconsiderados para análise mais profunda.

Os trabalhos que corresponderam ao objetivo de nossa pesquisa foram os seguintes: "A importância do texto literário no ensino da história" (Mattoso, 1999), *O Brasil contado às crianças: Viriato Corrêa e a literatura escolar para o ensino de História (1934-1961)* (Fernandes, 2009), "Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: Leituras e indagações" (Zamboni; Fonseca, 2010) e "A infância na narrativa infantil brasileira: de Mário a Raquel." (Ramos; Rela, 2018).

Mattoso (1999) aborda, em sua obra, a importância da incorporação da narrativa literária no ensino de História para a apropriação da compreensão do tempo histórico e maior significação dos acontecimentos históricos. O autor afirma que, "[...] se o discurso histórico se quer dotado de uma efectiva capacidade de comunicação têm também de se usar os instrumentos próprios de outros gêneros literários, como o drama, a tragédia ou a epopéia." (Mattoso, 1999, p. 144).

O artigo de Zamboni e Fonseca (2010) seguiu um caminho semelhante ao traçado por Mattoso (1999). Zamboni e Fonseca (2010) analisaram as possibilidades de aprendizagem de noções do tempo histórico, a partir da literatura infantil, nos primeiros anos do Ensino Fundamental. As autoras discutem os limites e possibilidades da interação entre literatura infantojuvenil e História e apresentam alguns questionamentos frequentes no campo do ensino de História, em relação à literatura:

Outra indagação presente no campo do ensino de História é sobre os limites dos diferentes tipos de textos, as fronteiras entre o discurso histórico e ficcional. Como não usar a literatura infantil como meros complementos ou ilustração? Acreditamos que a literatura infantil constitui uma fonte extremamente rica a ser problematizada pelo professor, que, por meio de um trabalho interdisciplinar, promoverá o acesso do aluno a outras linguagens, outras histórias, e o desenvolvimento de posturas críticas e criativas. Acreditamos que podemos enriquecer o processo de alfabetização e ampliar a aprendizagem histórica num processo de diálogo, aberto, livre e sensível entre memória, tempo, história. (Zamboni; Fonseca, 2010, p. 351).

A preocupação com a posição destinada à literatura, no ensino de História, justifica-se, pois, apesar das contribuições da História Cultural e de que, desde a década de 1980, "[a] literatura, no ensino de História, passou a ser uma recomendação das propostas curriculares, dos livros didáticos, de projetos pedagógicos em diferentes realidades" (Zamboni; Fonseca, 2010, p. 342), corre-se o risco frequente de relegar a literatura à posição de ilustração do que se deseja ensinar através do trabalho com documentos históricos, desprezando, dessa forma, toda a riqueza de oportunidades de aprendizagem e reflexão provocadas pela introdução à literatura.

O artigo de Ramos e Rela (2018) examina a representação da infância em obras da Literatura Infantojuvenil no "[...] período de 1919 a 1976 e, além de relacionar a personagem ao contexto histórico de produção de cada uma das narrativas [...]." As autoras argumentam, em seu artigo:

As obras, para além de objeto literário que encanta, são fontes históricas para o estudo das diferentes concepções de educação do espírito infantil e dos processos culturais que circundaram os projetos de cidadania para a Nação. Tratam-se, pois, de peças que ao integrarem o currículo escolar contribuem para alargar tanto as vivências estéticas como também o entendimento acerca do universo social e cultural do seu país. (Ramos; Rela, 2018, p. 1758).

Para Ramos e Rela (2018, p. 1473), a literatura infantojuvenil poderia "[...] aproximar o conhecimento histórico a temas do cotidiano [...]", favorecendo o estabelecimento de conexões entre os conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes e os conhecimentos históricos. Trabalhar, com os estudantes, as mudanças relacionadas ao papel da infância, no decorrer da História de nosso país, pode ajudá-los a compreender conceitos de mudanças e permanências históricas, bem como perceber que as relações sociais refletem as condições dos meios de produção de cada período histórico.

Fernandes (2009) propõe-se discutir, em sua tese de doutorado, a produção de literatura infantil de Viriato Corrêa, destinada ao ensino de História para crianças. Fernandes (2009) analisa como as obras de literatura infantil de Viriato Corrêa se

tornaram verdadeiros livros didáticos de História do Brasil para o ensino primário da década de 1930 até o início da década de 1960.

Tentamos mostrar que, embora surgindo como livro infantil [...] *História do Brasil para Crianças* pode ser considerado um livro didático, na acepção mais ampla do que seja esse importante material de nossa cultura escolar. Tanto Viriato como seus editores (Monteiro Lobato e Octalles Ferreira) tinham pretensões pedagógicas ao inseri-lo na série 1ª da BPB. Queriam também que o livro chegasse a maior número de leitores e sabiam que isso passava, necessariamente, pelos bancos escolares: "livro delicioso [...] de um alcance educativo e destinado a realizar por si só, nas escolas, uma grande obra de brasilidade e de espírito nacional"(CEN, Catálogo Geral, 1995, p. 30). (Fernandes, 2009, p.313, grifos do autor).

O autor destaca o fato de o livro *História do Brasil para Crianças* ter sido utilizado como livro didático, parecendo considerar que este comprovava o sucesso obtido pelo livro, tanto no meio literário (Viriato Corrêa passou a fazer parte dos imortais da Academia Brasileira de Letras) como no ensino de História, no antigo ensino primário, da década de 1930 até início de 1960.

INDICATIVOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS OBTIDOS

Ao considerar as quatro obras acadêmicas (Mattoso, 1999; Zamboni; Fonseca, 2010; Ramos; Rela, 2018, Fernandes, 2009) que se dedicaram a examinar as possibilidades de relação entre Literatura Infantojuvenil e ensino de História, compreendemos que os quatro trabalhos defendem o resgate do lúdico e do pitoresco, no ensino de História para crianças, buscando na correlação com a Literatura Infantojuvenil oportunidades de introduzir o gosto pelas histórias, sejam elas ficcionais ou não. Entretanto, para que o trabalho com Literatura no ensino de História seja fomentador de conhecimentos, é necessário que o professor compreenda estes aspectos:

A obra literária é um produto social que retrata características do meio em que foi concebida, mas não pode ser considerada como um simples reflexo da sociedade; portanto, a sua utilização como documento possibilita ao pesquisador um exercício grandioso no trato com as fontes. O texto literário, tratado como fonte histórica, requer que se façam os questionamentos necessários tais como: Quem é o autor? Qual o seu público? A quem se destina a obra? Em que momento histórico foi criado? Qual a importância desta obra nos dias atuais? Perguntas essenciais para se iniciar um trabalho interdisciplinar envolvendo a Literatura no ensino de História [...] (Santos, 2009, p. 135).

Sustentamos a ideia de que a maior relação interdisciplinar entre História e Literatura colaboraria na formação de leitores, os quais seriam capazes de compreender as diversas relações estabelecidas entre o indivíduo, como sujeito histórico, em um contexto histórico-social. A contextualização histórica das obras literárias permitiria que os estudantes entendessem melhor as mudanças e permanências históricas, ao mesmo tempo que proporcionaria aos estudantes, como já enfatizara Suassuna, "leituras agradáveis".

Através de uma maior relação entre História e Literatura, seria possível fomentar o gosto pelas narrativas, pelos questionamentos e pela reflexão. Junqueira e Giroto (2011, p. 11) podem contribuir com essa discussão, com a seguinte proposição: "Partimos, então, do pressuposto de que leitura é uma questão de condições, modos, atitudes, relação e de produção de sentidos. É um fenômeno extremamente complexo que proporciona possibilidades variadas de entendimento da relação sujeito-sociedade." Discutindo a necessidade de se formar leitores reflexivos, Junqueira e Giroto (2011, p. 13) trazem a proposição didático-metodológica do que denominaram Oficina de Leitura:

São momentos específicos em sala de aula em que o docente planeja o ensino das estratégias de leitura. As oficinas começam com o professor lendo em voz alta e mostrando como leitores pensam enquanto leem. Segundo Harvey e Goudvis (2007), quando lemos os pensamentos preenchem nossa mente, fazemos conexões com o que já conhecemos ou ainda inferimos o que vai acontecer, por exemplo, na história. São as conversas interiores com o texto que está sendo lido e o que passa pela nossa mente quando lemos é que vai ajudar a criar um sentido para o texto.

Práticas metodológicas baseadas nas Oficinas de leitura poderiam acrescentar benefícios ao ensino de História, considerando-se que aprender a questionar, a procurar sentidos e a fazer conexões com fatos conhecidos são condições fundamentais para a real aprendizagem de História e para o desenvolvimento do pensamento crítico na criança. Outra técnica favorável à aprendizagem de História, através do trabalho com a literatura, é explicada por Junqueira e Giroto (2011, p. 14):

Ensinar os alunos a fazerem perguntas ao texto também auxilia a compreensão da história. Essa estratégia ajuda as crianças a aprenderem com o texto, a perceberem as pistas dadas pela narrativa e dessa maneira facilita o raciocínio. Os alunos podem aprender a perguntar ao texto, essas questões podem ser respondidas no decorrer da leitura com base no texto ou com o conhecimento do próprio leitor.

Formular perguntas ao texto, procurar por respostas, discutir possibilidades, retomar aprendizagens anteriores e, por fim, sintetizar as novas informações. Ainda discutindo as possibilidades de trabalho através das Oficinas de Leitura, Junqueira e Giroto (2011, p. 11), explicam: "A síntese ocorre quando articulamos o que lemos com nossas impressões pessoais, reconstruindo o próprio texto, elencando as informações essenciais e modelando-as com o nosso conhecimento."

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES, À GUIA DE CONCLUSÕES

O encanto pela leitura deve ser incentivado nas crianças, desde a Educação Infantil e ao longo de toda a escolarização, em todas as disciplinas escolares; nesse sentido, torna-se importante aproveitar a beleza da literatura infantojuvenil, trazendo-a para acompanhar mais o cotidiano escolar. Neste trabalho, discutimos um pouco as possibilidades de inter-relação entre Literatura e História, entretanto, compreendemos que essa inter-relação pode, e deve, acontecer em outras matérias.

No Banco de dados digital pesquisado, encontramos apenas quatro trabalhos sobre o tema, o que indica que esse assunto pode ser mais bem explorado. Por que não aprender mitologia grega ou a História do Mundo com Dona Benta, acompanhando Emília, Narizinho e Pedrinho? Ou viajar nos contos das *Mil e Uma Noites* ou acompanhar Marco Polo em suas viagens ao Extremo Oriente, enquanto se estudam as Grandes Navegações do século XV?

As opções são múltiplas, contudo, oportunidades de ensino e aprendizagem em História e de se estimular o gosto pela leitura podem ser desperdiçadas, devido à excessiva preocupação com o rigor científico, o qual procura delimitar o real (História) e o ficcional (Literatura). Concordamos com a necessidade de ensinar os estudantes a separar os fatos da realidade dos enredos de ficção, no entanto, devemos também ensiná-los a procurar diferentes visões sobre a realidade, na ficção.

A Literatura não tem a preocupação de retratar fielmente a realidade – esse é papel da História, todavia, ela procura representar e discutir realidades alternativas. A História alude ao que já foi, a Literatura trata do que será, mas, de certa forma, ambas dialogam e se completam.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educacional*. Lei 9394/96. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Introdução. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, W. R. *Os griôs aportam na escola: por uma abordagem metodológica da literatura infantil negra nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2016. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21705>. Acesso em: 10 fev. 2020.

COSTA, P. E.; RIBEIRO, J. S. M. A importância de contar história na educação infantil. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*, v. 8, n. 22, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfrpr.edu.br/recit/article/view/e-4771>. Acesso em: 08 fev. 2020.

FERNANDES, J. R. O. *O Brasil contado às crianças: Viriato Corrêa e a literatura escolar*. 2009. 363 f. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/note/Desktop/JoseRicardoOriaFernandes.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

FREITAS, D. A. S. *Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da PBH: um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais?* 2014. 280f. Tese (Doutorado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9HMH3/1/daniela_amaral_silva_freitas_tese.pdf. Acesso em: 14 fev. 2020.

HONORATO, I. C.; MULLER, T. R. Entre cinderelas negras, meninas bonitas e cabelos de Lelê: o papel da Literatura Infantil na implementação da Lei 10.639/2003. *Textura - Revista de Educação e Letras*, v. 17, n. 34, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1375>. Acesso em: 17 fev. 2020.

JUNQUEIRA, R. S.; GIROTTO, C. G. G. S. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. *Revista Álabe*, 2011. Disponível em: <http://www.ual.es/alabe>. Acesso em: 30 jan. 2020.

KOGA, T. L. *A percepção de um grupo de professores e orientadores sobre a formação do PNAIC*. 2018. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do ABC, Santo André, 2018. Disponível em: http://biblioteca.ufabc.edu.br/index.php?codigo_sophia=118043 . Acesso em: 10 fev. 2020.

LEAL, M. F. *Do legal ao real: a abordagem das políticas étnico-raciais na formação continuada de professoras (es) da Educação Infantil*. 2017. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15514>. Acesso em: 10 fev. 2020.

MATTOSO, J. A importância do texto literário no ensino da história. *In*: ENCONTRO SOBRE LITERATURA PARA CRIANÇAS E JOVENS: No branco do Sul as cores dos livros. 199; Beja. *Atas* [...]. Beja: Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Beja, 1999, p. 135-150. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.12207/4415>. Acesso em: 15 fev. 2020.

RAMOS, F. B.; RELA, E. A infância na narrativa infantil brasileira: de Mário a Raquel. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1742-1758, out./dez. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Note/Downloads/11152-34135-1-PB.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2020.

SANTOS, A. F. *Entre fatos e artefatos: literatura e ensino de história nos encontros acadêmicos nacionais (1979-2007)*. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – UEL, Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000149998>. Acesso em: 18 fev. 2020.

SEVCENKO, N. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SUASSUNA, A. "Eu sou é imperador!" *Revista Nossa História*, Rio de Janeiro, n. 4, dez. 2004.

ZAMBONI, E.; FONSECA, S. G. Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: Leituras e indagações. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 30, n. 82, p. 339-353, 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 fev. 2020.

Capítulo 7

NARRANDO COM IMAGENS: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS E FUTURAS PROFESSORAS EM OFICINAS DE LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA

Otávio Santos Costa

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

1 INTRODUÇÃO

Nas discussões no campo da educação de pessoas surdas, nas escolas da rede regular de ensino, precisamos considerar que esta deve ser efetivada, de forma e respeitar a condição linguística desse público. Não obstante, precisa garantir o acesso aos conhecimentos e conteúdos historicamente construídos e por ela trabalhados. Para isso, entre outras ações, cabe ao professor tomar decisões didáticas condizentes com as singularidades culturais surdas (Lacerda; Lodi, 2009; Lacerda; Santos; Caetano, 2013).

Uma singularidade cultural em questão seria o uso da língua de sinais, pelo qual seus usuários surdos são chamados de sujeitos visuais. É pela materialidade da língua de sinais que os surdos se tornam sujeitos visuais, não por um princípio biológico de que sua visão teria sido aumentada pela falta de audição, mas porque, principalmente, são usuários de língua visual, enunciam seus textos no plano espacial, da mesma maneira que organizam seu pensamento a partir dessa língua (Peluso; Lodi, 2015).

Para que as decisões didáticas em sala de aula possam encaminhar ações de ensino para sujeitos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), os quais são pessoas que compreendem, se comunicam com o mundo e manifestam sua cultura via visualidade, é fundamental a atenção para o uso de imagens, nas propostas educacionais.

Em estudo sobre estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos, Lacerda, Santos e Caetano (2013) consideram relevante pensar que alunos surdos apreendem de modo visual a maior parte de informações para construção de seu conhecimento e tratam a organização de conceitos em língua de sinais, comparando-a com um filme:

Para os surdos, os conceitos são organizados em língua de sinais, que por ser uma língua visuogestual pode ser comparada a um filme, já que o enunciador enuncia por meio de imagens, compondo cenas que exploram a simultaneidade e a consecutividade de eventos. (Lacerda; Santos; Caetano, 2013, p. 186).

As autoras discutem que, para favorecer a aprendizagem dos alunos surdos, não basta apresentar os conteúdos em língua de sinais, mas é necessário explicar esses conteúdos em sala de aula, lançando mão de toda potencialidade visual da Libras (Lacerda; Santos; Caetano, 2013).

Nesse sentido, as imagens podem ser impactantes e evocar a compreensão de diversos elementos de um determinado tempo histórico, suscitar significados, reformulando opiniões e conceitos e, nessa direção, as possibilidades de leitura de imagens poderiam ser mais bem exploradas na escola, na busca da construção de sentidos (Lacerda; Santos; Caetano, 2013).

Diferentes áreas do conhecimento já compreenderam a necessidade e incorporam o uso de imagens. No entanto, esse emprego aparentemente se aproxima do que Taveira e Rosado (2016) chamam de uso intuitivo, o que pode recair na utilização de imagens como auxílio para a linguagem verbal, apoio para texto escrito ou artefato meramente ilustrativo.

É importante reconhecermos que, nos dias de hoje, a produção diária de imagens é um elemento cultural através do uso de *smartphones* e *internet*, apenas para citar de forma mais ampla esse contexto. Com professores de todos os níveis educacionais não é diferente: todos compartilhamos fotos e vídeos de autoria própria ou diversa, diuturnamente, sem sequer nos darmos conta disso.

Todavia, diferentemente da produção e uso de imagens cotidiana de forma intuitiva, a mediação didática deve ser intencional, consciente e planejada, pois o ensino consiste em intervir na formação e desenvolvimento das ações mentais dos alunos, considerando as condições físicas, cognitivas e afetivas, no contexto sociocultural no qual a aprendizagem acontece (Libâneo, 2010).

O conflito que pode ser evidenciado aqui é que, principalmente no contexto da escola inclusiva da rede pública de ensino, o que se tem historicamente é maioria de professores ouvintes de diversas áreas do conhecimento com o mínimo ou nenhum contato com a Libras e que recebem ou poderão receber, em algum momento, alunos e alunas surdas. Nesses casos, a visualidade pode até vir a ajudar, mas acreditamos

que, da maneira intuitiva apontada por Taveira e Rosado (2016), reproduzindo o modo como sempre é utilizada em outros contextos.

De acordo com Reily (2008), os educadores têm bem menos repertório para trabalhar com imagens do que com texto escrito, na sala de aula: “É importante que o educador entenda como a imagem funciona para enxergar as possibilidades de raciocinar visualmente.” (Reily, 2008, p. 35). Professores fluentes em Libras e com raciocínio visual seriam uma condição desejável de recursos humanos para o ensino de alunos e alunas surdas, em todos os níveis.

É no tema apresentado até aqui, sobre os usos de imagens na educação bilíngue de surdos e surdas, que está situado nosso problema de pesquisa. Entendemos que conhecer os elementos que constituem a linguagem visual e a diversidade de recursos para produzi-la orienta para o letramento visual, ou seja, saber ler, significar e expressar-se por meio de imagens (Santaella, 2012).

Nessa perspectiva, faz-se importante promover a formação de professores, a fim de que incorporem, nas suas práticas pedagógicas, atividades que alavanquem o desenvolvimento das competências de leitura, análise e produção visual, num processo de compartilhamento de significados entre quem produz e quem vê. Definida essa perspectiva, partimos a delimitar o objeto de pesquisa.

Diante da diversidade e possibilidades de trabalhos com imagens na educação de surdos e surdas, a escolha para este estudo, no contexto apresentado, se pauta no uso da imagem em movimento, a imagem cinematográfica, mais genericamente, cinema. As videograções são os meios de excelência do registro da Libras, para expressão dos alunos e alunas surdas em sua primeira língua e, enquanto linguagem, oferecem inúmeras possibilidades de construção de narrativas e usos em espaço escolar.

Devido à sua vocação narrativa, desde muito cedo, o cinema, obedecendo às regras de contadores de histórias, desenvolveu na formulação de sequências seu primeiro princípio de linguagem fílmica, a construção de uma sintaxe de imagens que conseguisse transmitir um sentido coerente (Santaella, 2012). Para isso, a sucessão cronológica dos fatos e o entendimento socialmente compartilhado do tempo são alterados. Nessa perspectiva, a autora explica:

Por exemplo, em um filme, a personagem aparece andando na rua e, na cena imediatamente seguinte, ela está abrindo a geladeira de casa. Isso acontece porque não interessa ao filme trabalhar com os tempos

mortos, sem ação. A nossa mente, quando habituada com esse tipo de linguagem, preenche os vazios que levam de uma cena a outra. (Santaella, 2012, Locais do Kindle 1063-1088).

Aí reside um conceito fundamental da filmologia, o conceito de montagem. A montagem não se reduz à justaposição de fotogramas, mas à organização dos mesmos, de acordo com a narrativa escolhida. Ora, aparentemente contínuos, os filmes são feitos à base de cortes e saltos descontínuos, os quais fazem parte integrante de sua linguagem. “Ao encontrar a sua linguagem na condensação narrativa, o cinema constrói novas estruturas de espaço e tempo conectados à presença do espectador [...]” (Santaella, 2012, Locais do Kindle 1063-1088).

É por esse aspecto de linguagem visual que o cinema nos interessa, enquanto objeto de estudo, pois, com base nos estudos aqui expostos, entendemos que fazer um filme, em seus procedimentos e complexidade, pode contribuir para a formação de professores e elevar, do nível intuitivo ao uso intencional e planejado de ações didáticas, o emprego de imagens na educação de surdos e surdas. Dessa maneira, nossa intenção foi explorar possibilidades didáticas no uso de elementos de linguagem cinematográfica, na educação de surdos e surdas.

Procedemos com estudo exploratório-descritivo, de cunho qualitativo, com o objetivo geral de investigar possibilidades de usos de elementos da linguagem cinematográfica, na educação escolar. Para tanto, foi ofertado curso de formação teórico e prático, com oficinas de cinema, para que as participantes entrassem em contato com elementos da linguagem cinematográfica, através da gravação de obras narrativas de micrometragem, realizando todo o processo de produção, desde o roteiro à edição e posterior exibição. Após a conclusão do curso, foi promovido Grupo Focal com as participantes, buscando refletir sobre aspectos da formação implementada.

2 METODOLOGIA

Efetuamos uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratório-descritiva. As características básicas de uma investigação qualitativa em educação destacam-se pela descrição dos fenômenos, conforme os significados expressos no ambiente, a preocupação com o processo, isto é, como as pessoas constroem os significados e

as suas representações, a tendência à análise indutiva, a importância do significado, concebido como o sentido que as pessoas dão aos fatos (Bogdan; Biklen, 1997).

Segundo Gil (2008), as pesquisas de natureza exploratório-descritiva têm, como objetivo primordial, a aproximação de campos de estudo pouco explorados e a descrição das características de determinada população, fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. “São incluídas nesse grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população.” (Gil, 2008, p. 28).

Os instrumentos e procedimentos de coleta de dados foram referenciados a partir da técnica de Grupo Focal (Gatti, 2005). O Grupo Focal consiste na reunião de pessoas selecionadas para comentar um tema vivenciado pelos participantes, que é objeto de pesquisa. Essa técnica permite compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos de determinados grupos sociais, ajudando na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão.

A pesquisa foi realizada em cidade de médio porte no interior do Estado de São Paulo e a coleta de dados se deu no contexto de um curso introdutório de produção de filmes. O programa de atividades recebeu o título “Linguagem cinematográfica e educação de surdos: discutindo aspectos de visualidade”, com duração de 40 horas, em encontros semanais de 4 horas.

O Curso foi feito em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e aplicada no Centro de Formação de Profissionais da Educação do município. As inscrições foram feitas através de formulário *on-line* divulgado pela Secretaria Municipal de Educação, via *e-mail* e redes sociais.

De caráter introdutório, o objetivo do curso era apresentar aos participantes elementos de linguagem cinematográfica, tais como planos, movimentos de câmera, cortes, fotografia, iluminação, uso de cores, entre outros, como base para discussão de aspectos de visualidade, a serem considerados como alternativas didáticas em sala de aula.

De caráter teórico e prático, foram realizadas aulas expositivas e dialogadas, produção de vídeos de curta duração e oficinas de roteiro (criação de texto narrativo), decupagem (organização do roteiro em partes a serem filmadas), planejamento de filmagem, filmagem, montagem, edição e exibição de filmes. Houve também atividades extras, as quais consistiam em acessar, consultar e discutir conteúdos *on-line* e exercícios de análises fílmicas.

A participação foi voluntária e gratuita; como requisito mínimo, ter curso básico de Libras. Houve vinte e uma inscrições, quinze confirmações de participação, nove participantes nas três primeiras aulas e seis concluintes – duas professoras da rede pública municipal: Ana, 36 anos, professora de Educação Infantil, e Eulália, 34 anos, professora de Educação Artística; duas alunas de curso de licenciatura em Pedagogia: Naty, 23 anos, e Beth, de 22; e duas professoras de escolas privadas: Bia, de 44 anos, professora de Língua Portuguesa, e Lucy, de 53 anos, pedagoga.

No primeiro encontro, as participantes do curso foram informadas sobre a investigação associada à realização das oficinas e foram convidadas a participar. Em roda de conversa sobre a realização da pesquisa, todas aceitaram participar do grupo focal, mas isentas do processo de escrita ou quaisquer outros processos da investigação.

Assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, demos início efetivamente às oficinas, organizadas em aulas práticas de produção de vídeos e discussões sobre diversos aspectos do campo de estudo do cinema e atividades teóricas *on-line*. Foi criado um grupo de discussão, em aplicativo de comunicação pessoal, para troca de materiais e comunicação entre a turma.

Para obterem certificados, as participantes deveriam ter assiduidade mínima de 75% nas aulas, cumprir as discussões *on-line* e produzir filmes de curta-metragem, de 3 a 5 minutos de duração, em linguagem narrativa.

Nos encontros, discutíamos os conceitos aplicados na produção de filmes de curta metragem, de modo a iluminar os materiais consultados *on-line*. A partir de um roteiro brevemente negociado, passamos a decupar (recortar) cenas, organizar um cronograma de filmagem, captar imagens e fazer a montagem de um pequeno filme narrativo, no computador.

Com o material captado e depois de efetuados exercícios de edição, cada participante foi solicitada a montar seu próprio filme, partindo das imagens capturadas pelo grupo, sem necessariamente seguir o roteiro. Nenhuma das participantes jamais havia produzido um filme. Apenas duas já haviam tido contato com o programa básico de edição, popular e fora de série *Windows Movie Maker*®. Ao final do curso, foi realizado um grupo focal com seis participantes e trazida pelo pesquisador a proposta de associarem os aprendizados no curso com suas concepções de práticas pedagógicas.

Os dados que compõem o *corpus* de pesquisa foram consubstanciados pelas percepções e opiniões expressas pelas participantes. Os diálogos foram audiogravados e posteriormente transcritos e organizados para análise, a partir de técnicas de visibilidade que se aproximam dos conceitos de “Mapas de associação de ideias” de Spink (2000).

Os mapas de associação de ideias, com o duplo objetivo de dar subsídios para as análises e visibilidade para os resultados, não são técnicas fechadas, mas variam de acordo com os objetivos e dados de cada trabalho. A construção dos mapas inicia-se pela definição de categorias gerais, de natureza temática, conforme os objetivos da pesquisa, buscando-se organizar os conteúdos com base nessas categorias, a exemplo da análise de conteúdo, mas sem descontextualizar os mesmos, preservando a sequência das falas e diálogos intactos (Spink, 2000).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As categorias gerais de análise foram definidas inicialmente, de acordo com os objetivos do estudo e específicos do curso de cinema. Neste texto, trazemos para a discussão um recorte com falas das participantes que consideramos relevantes para a temática. Os excertos de diálogos serão reproduzidos a seguir, em diferentes blocos, com formato de citação direta e referência à minutagem das falas no arquivo de áudio original da sessão de Grupo Focal. Após isso, conduzimos a discussão dos resultados à luz do referencial adotado.

A primeira categoria de análise denominamos “Alguns impactos do curso na formação das participantes” e nos ajuda a organizar as percepções e opiniões das participantes acerca de sua experiência com o curso realizado. Para a segunda categoria, conferimos o título de “Possibilidades didáticas na percepção das participantes”, na qual destacamos os diálogos e falas das participantes que nos revelam como as mesmas associam naquele momento suas experiências durante o curso e possíveis ações em sala de aula.

Cabe enfatizar que o objeto de estudo tem sua dinâmica própria e independe da vontade do pesquisador; assim, cada excerto de diálogo apresentado pode nos revelar inúmeras interpretações e possibilidades, pois os sentidos formados não se anulam entre si e não necessariamente representam pensamentos justapostos, mas

ideias amalgamadas e polissêmicas, recortadas aqui apenas para fins de organização da discussão.

A sessão de Grupo Focal começou com a exibição dos filmes montados por cada participante em tela de projeção, na sala de reuniões do Centro de Formação, que era configurada com uma grande mesa oval, a qual favoreceu a organização da roda de conversas. Imediatamente após a exibição dos filmes, a palavra foi aberta e as participantes ficaram livres para expressar suas impressões gerais sobre o curso e os filmes, com o pesquisador como mediador.

Pesquisador: *E aí, gostaram?*

Ana: *Nossa! Um filme completamente diferente do outro!*

Bia: *Sensacional!*

Naty: *Muito bom! Que é isso?*

Bia: *Adorei! Achei muito legal, uma visão completamente diferente da outra, assim, nenhum é igual, nenhum! Usadas as mesmas imagens, mas formando histórias completamente diferentes! Muito legal mesmo!*

Lucy: *Eu adorei também, nossa, no começo, eu fiquei preocupada com o programa, mas a gente vai aprendendo e pensando...*

Ana: *O seu é o da chuva?*

Lucy: *Sim, eu queria dar a ideia de pensamento, por isso eu coloquei o preto e branco...*

Pesquisador: *Vocês acham que conseguem fazer um filme?*

Naty, Eulália, Beth [juntas]: *Sim!*

Naty: *Nossa! E eu nunca mais assistirei as coisas do mesmo jeito! E assim, muito legal, porque a nossa visão mudou completamente! Hoje a gente consegue pegar o celular e mexer em coisas que nem sabia que existia! Até mesmo para fazer tirar fotos, eu tiro diferente! Se eu for fazer vídeos, meu jeito de ver mudou, meu jeito de usar a câmera, eu tô filmando, você não tá mais aquele monte de parede, você tá certo...*

Lucy: *Eu fiquei pensando como melhora com essas coisas...*

Pesquisador: *O que vocês usam?*

Beth: *Aqueles quadradinhos lá!*

Pesquisador: *A regra dos terços?*⁸

Beth: *Não sei o nome! A minha câmera só fica com isso agora, não tirei mais!*

Bia: *Os pequenos detalhes fazem toda a diferença, para você pegar uma boa imagem...*

Pesquisador: *E você, Lucy?*

Lucy: *É... eu acho que sim... do começo ao fim! Assim, mesmo que seja pequenininho, eu conseguiria! Porque a ideia surge! Ela surge! E você sabe como trabalhar essa ideia... eu conseguiria, sim, fazer o curta do curta do curta. (Bloco 1, minuto 12'34" até 22'20").*

⁸ Regra dos Terços é uma técnica empregada na fotografia, a fim de se obter melhores resultados. Para utilizá-la, deve-se dividir a fotografia em 9 quadrados, traçando duas linhas horizontais e duas verticais imaginárias, e posicionando nos pontos de cruzamento o assunto que se deseja destacar, para se obter uma foto equilibrada. Para saber mais, acessar: <https://www.epics.com.br/blog/entendendo-a-regra-dos-tercos-na-fotografia>.

Dando continuidade ao assunto das impressões gerais e comentários sobre os filmes, há interpelação do pesquisador para que as participantes conversem sobre sua experiência no curso, quais eram as expectativas e o como avaliavam o mesmo. Nesse bloco, o recorte realçado procura evidenciar principalmente as falas que representam associações entre o curso e a sala de aula, contudo, as falas escolhidas são apresentadas na sequência de interações que ocorreram e foram transcritas na íntegra.

Pesquisador: *E o que mais, quem não falou? O que vocês acham que dá para fazer na escola?*

Eulália: *Eu gostei muito também, fiquei pensando em um monte de coisas para escola... [...] assim, não necessariamente só para alunos surdos, mas fiquei instigada em usar esses programas, fazer esses filmes, fazer um jornal... fazia tempo que eu não mexia com edição de vídeos, aí você instalou no meu computador e eu já mexi para outros trabalhos, gostei! Achei bem legal!*

Ana: *Eu fiquei pensando também nessa coisa de usar na escola, cria uma expectativa porque é emocionante! A gente fazer e ver os filmes depois, poder fazer isso com os alunos também, proporcionar para eles produzirem, se ver na tela, mesmo que seja uma montagem de fotos ou filmes assim, gostei! Achei bem legal!*

Beth: *Ver os filmes um do outro é muito bom!*

Lucy: *E o aluno surdo vai entender também, não só pelas palavras, ele vê os gestos, vê as coisas, as cores...*

Ana: *Justamente por conta da narrativa, né?*

Lucy: *Sim, porque tem a narrativa, penso eu, né? (Bloco 2, minuto 22'30" até 40'30).*

O diálogo segue na mesma métrica, com questionamentos sobre as formas de apresentação dos conteúdos e algumas discussões que tangenciam certos temas, como formação de conceitos, inclusão escolar e o visual.

Beth: *Tem um negócio que, quando eu era criança, eu aprendia muito mais nas aulas que tinham vídeo, que tinha algo visual, e hoje, nos estágios, eu vejo que as crianças gostam muito mais, quando tem o visual para você trabalhar...*

Naty: *É, eu vejo assim, no estágio, eu tenho a experiência de acompanhar um intérprete, né? E é aquela coisa, tudo que o professor fala, o intérprete sinaliza, mas eu fico imaginando, tá legal, o aluno tá lá entendendo o que está sendo sinalizado, mas ele nem sempre tem a visão do que o professor quer trazer para ele. Às vezes, a visão dele pode tá sendo diferente do que o professor tá trazendo... então, fico imaginando que, se faço um vídeo, eu mostro pra ele a visão que eu quero, como no foco, por exemplo, usando o foco, posso direcionar o que eu quero que ele veja! Quer dizer, dá para você levar a visão da pessoa.*

Beth: *Se a gente só falar, as coisas podem formar várias imagens na cabeça deles, no vídeo, você traz com mais facilidade, de maneira que ele aprenda e os outros alunos também aprendam, né? (Bloco 3, minuto 40'35" até 53'00).*

O assunto continua com certa dispersão para conteúdos específicos; assim, após alguns momentos para que as participantes concluíssem seu raciocínio, o pesquisador interveio sutilmente, de modo a retomarem o foco.

Pesquisador: *E o que mais, gente? Dessas experiências todas, o que dá para aproveitar na escola?*

Eulália: *Eu vim mais pela linguagem cinematográfica, eu sou professora de Artes e sempre quis usar mais recursos. Eu já uso bastante o visual, as intérpretes até brincam que, na minha sala, não precisa de intérpretes, porque tudo é visual... sobre os recursos, eu sempre quis usar, mas nunca tive muita coragem assim, primeiro, porque eu não conhecia tantos assim, agora, eu me senti mais estimulada para fazer as coisas, tenho essa ideia do jornal... [...] eu sempre tive dificuldades, como professora, de delegar funções, pedir para os alunos fazerem coisas sozinhos, não apenas alunos surdos, eu tinha um pouco de medo e agora, com esse projeto, ficamos mais de dois meses aqui envolvidos e valeu o final, eu quero pedir para eles fazerem trabalhos assim também a longo prazo, quero começar a fazer isso...*

Ana: *Assim, eu pensei bastante na documentação pedagógica, eu trabalho na primeira etapa da educação, com bebês ou crianças bem pequenas, e faço trabalhos de avaliação na Educação Infantil e faço registros desde que a criança entra na escola e todo o processo dos ganhos que ele tem, de seu desenvolvimento, que consigo ver, quando no final do ano pego as fotos do começo, a fisionomia do bebê, o jeito dele vai mudando muito ao longo do ano, mas com foto, né? E tem a questão da narrativa, né? Eu não tirava foto ou fazia vídeo nesse intuito de mostrar sequência, o ponto de partida e depois o ganho no final, era só registro, sem pensar no processo de desenvolvimento. Acho que agora é a questão de deixar uma coisa mais poética, com significado, assim, vou pensar antes, me planejar e não tirar foto aleatória e depois apresentar. Compor uma história mesmo.*

Beth: *Sensacional sua ideia!*

Ana: *Também tem a importância do visual e também deixar eles produzirem coisas, eles utilizando os recursos de vídeos, tanto para aprender o conteúdo como para fazer um trabalho na escola mesmo entre eles...*

Beth: *Eles podem ter dificuldades em fazer provas em língua portuguesa, o registro visual me chama muito atenção, porque você traz a prova na linguagem dele...*

Bia: *É porque a Libras é a primeira língua dele...*

Ana: *E é uma garantia de direito também...*

Beth: *Trazer para ele a oportunidade de fazer a prova na língua dele, é como ele se expressa da melhor forma, então o registro visual para mim é bem interessante... tem até no ENEM isso, porque a gramática da língua portuguesa é diferente da Libras...*

Eulália: *Eu quero fazer o stop motion... não saiu ainda, mas agora vou fazer!*

Ana: *E dá para usar coisas básicas também, saber aonde colocar a câmera, não deixar tremer, dá pra passar tudo para eles. Enquadrar as mãos, os sinais... (Bloco 4, minuto 53'10 até 59'59).*

Apresentados os excertos, foco de nossa discussão, prosseguimos com sua análise, procurando estabelecer articulações entre os dados (depoimentos/diálogos) e o referencial teórico da pesquisa (uso de imagens na educação escolar de surdos), tendo como base as questões do estudo.

3.1 Alguns impactos do curso na formação das participantes

Arrolamos, nesta seção, alguns apontamentos sobre a formação das participantes, durante o curso de cinema realizado. De modo geral, podemos notar, nos quatro blocos de excertos selecionados, que o curso foi bem aceito pelas participantes, as quais revelaram suas experiências e opiniões, de forma voluntária e colaborativa.

Os filmes que foram produtos de suas realizações apresentaram a articulação de muitos elementos estudados durante o curso e a sessão de grupo focal favoreceu sua análise pelas participantes e a autoavaliação. Podemos considerar que todas tiveram um ótimo desempenho, de acordo com a dedicação dispensada ao longo das atividades.

Destacamos dois eixos de reflexões que emergem das nossas análises: “A superação do uso intuitivo dos recursos de imagem” e a “Compreensão do funcionamento das Imagens”. A primeira pode ser representada principalmente por algumas falas do Bloco 1, com destaque para expressões como as que exaltam suas descobertas de novos recursos, preocupação inicial e posterior aprendizado e percepção de possibilidades novas.

Essa superação do uso intuitivo vai ao encontro do que já apontamos, neste texto, corroborados pelos estudos de Taveira e Rosado (2016) e que pode ser pertinentemente associado ao apontado por Reily (2008) sobre a necessidade de conhecimento dos funcionamentos das imagens pelos educadores, para que estes

possam raciocinar visualmente (Reily, 2008), o que representa este segundo eixo da seção.

Nesse processo, as participantes podem ter desenvolvido certa autonomia para o uso dos dispositivos digitais de imagem, *software* de edição na realização de filmagem, edição e montagem, o que pode superar o aprendizado meramente instrumental pelo uso intencional, pois a imagem, o filme, é o produto final e não o meio de produção.

Observamos, nessas falas, que as participantes denotam ter seu repertório artístico e cultural incrementado, nessa experiência, o qual poderá ser mobilizado em projetos e atividades nas respectivas escolas nas quais atuam ou que em venham a atuar. Algumas falas, como a primeira fala de Eulália, no bloco 2, mostram-na estimulada a reproduzir as técnicas aprendidas e desenvolver projetos na escola, não apenas com alunos surdos, mas com todos.

Já na última fala do bloco 4, Ana aponta como básicas as questões que outrora desconhecia, como estabilidade da câmera e da imagem e noções de enquadramento associadas à captação de imagem da Libras.

3.2 Possibilidades didáticas na percepção das participantes

Sobre as possibilidades didáticas que observamos nas falas das participantes, podemos ressaltar duas dimensões principais para análise: a primeira sobre construção de sentidos, formação de conceitos; na segunda, ainda que corrobore a perspectiva de conhecer como as imagens funcionam, para que o educador raciocine visualmente (Reily, 2008), destacamos as concepções de narrativa e sequências na linguagem fílmica.

Nessas duas perspectivas, podemos verificar, já no primeiro bloco, quando as participantes comentam sobre as diferenças entre os filmes, que elas estão falando da produção de diferentes sentidos, usando as mesmas imagens, porém, em ordem, tempo e montagens diferentes, como se, com as mesmas palavras, cada uma escrevesse frases completamente diferentes.

O emprego da potencialidade visual da Libras associada ao uso de imagens, na educação de surdos, é apontado neste texto, com amparo nos estudos de Lacerda,

Santos e Caetano (2013), sobre como esses recursos podem favorecer o aprendizado e a formação de conceitos para alunos surdos.

No bloco 3, Naty e Beth discutem a respeito de conceitos, da utilização de imagens e da palavra, abordando como o visual pode favorecer não apenas aos alunos surdos, mas a todos, numa perspectiva de escola inclusiva. Ana ressalta, no bloco 1, e reitera, no bloco 4, a perspectiva de produção de filmes como elas fizeram, mas com os alunos enquanto sujeitos dessa ação. Ana propõe que, se elas se emocionaram, desenvolveram e tiveram prazer com as atividades, os alunos também os teriam.

Ana aponta ainda possíveis ações diretamente relacionadas com a linguagem fílmica, a narrativa, e propõe o gênero documentário para registro e ações pedagógicas com crianças de creche, numa perspectiva estritamente pertinente ao indicado por Santaella (2012) sobre a construção de uma sintaxe de imagens que conseguisse transmitir um sentido coerente (Santaella, 2010). Nessa mesma direção, porém, com públicos diversos, Eulália assinala possibilidade de projetos em longo prazo, aspectos da visualidade como centrais nas suas ações e o desejo de se aprofundar e explorar técnicas de *stop motion*.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre as principais conclusões do estudo, é possível destacar a potencialidade da produção cinematográfica em ambiente escolar, de sorte que podemos seguramente, a partir dos excertos apresentados, listar uma série de alternativas didáticas no uso de elementos de linguagem cinematográfica, a começar pela montagem de filmes, na produção de sentidos, formação de conceitos; abordagem e produção de diferentes gêneros, como narrativas, *stop motion* e documentários, registro na língua de sinais, avaliação de vídeo gravada para usuários de Libras, produção de vídeos pelos alunos como produto artístico e/ou para executarem trabalhos e tarefas escolares.

O campo de pesquisas se mostra promissor, e o estudo aqui exposto traz apenas um recorte com as percepções e opiniões das participantes sobre o uso de elementos de linguagem cinematográfica na escola. Neste mesmo estudo ou em próximos, é possível se aprofundar nas análises dessas percepções e opiniões, explorar a análise fílmica das produções das participantes, se debruçar em cada etapa

da produção do filme, desde o roteiro até a exibição, em busca de mais elementos que possam contribuir para a discussão e para a educação escolar, conforme aqui refletida, não apenas para alunos e alunas surdas, mas para toda a escola.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1997.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: Editora Edufscar, 2013.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PELUSO, L.; LODI, A. C. B. La experiencia visual de los sordos: consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 26, n. 3, 2015.
- REILY, L. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- SANTAELLA, L. **Leitura de Imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012 (Edição do Kindle).
- SPINK, M. J. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 2000.
- TAVEIRA, C. C.; ROSADO, A. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. **Revista Pedagógica**, v. 18, n. 39, p. 174-196, set./dez. 2016.

Capítulo 8

DIFERENTES PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Juliana Cavalcante de Andrade Louzada
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

1 INTRODUÇÃO

O avanço no número de matrículas de estudantes com deficiência, no ensino superior, implica diretamente o processo de adequação/adaptação do espaço universitário, para atender às necessidades educacionais do público em questão. Políticas públicas têm sido implementadas e novas estratégias estão sendo pensadas, com o intuito de possibilitar a permanência ativa desses sujeitos, no espaço universitário, para que possam ser protagonistas de sua trajetória acadêmica. Posto isso, é razoável observar investimentos em pesquisas, a fim de problematizar e discutir acerca de movimentos de consolidação de culturas, políticas e práticas inclusivas responsáveis pela democratização do ensino, no interior das instituições universitárias brasileiras.

Booth e Ainscow (2000), interessados nessa temática, propuseram um instrumento de pesquisa para avaliar práticas, culturas e políticas inclusivas, em contextos educacionais (Crochik *et al.*, 2011; Lago, 2014; Oliveira; Santos, 2014; Santos, 2015; Menino-Mencia, 2016). O instrumento caracteriza-se por um conjunto de indicadores de avaliação de mudanças de atitudes, valores e aprendizagens e de participação da comunidade acadêmica, na consolidação de um plano de melhora da educação inclusiva. A esse respeito, Santos (2015) complementa, frisando que as práticas convergem em ações direcionadas à consecução e cuidado com o próximo e sua relação com os mecanismos institucionais e sociais. Tal constructo se define pelo “[...] desenvolvimento do que é, como se ensina e aprende, de maneira a refletir sobre os valores e as políticas inclusivas.” (Menino-Mencia, 2016, p. 26).

Desse modo, podemos afirmar que não se pode pensar em práticas inclusivas sem se levar em conta a existência de culturas e políticas, as quais, por sua vez, coexistem nas práticas. Assim, tratar de práticas inclusivas significa considerar que tanto as culturas e as políticas estão imbricadas no mesmo fenômeno, que promovem valores e crenças de respeito às formas constitutivas da pluralidade humana (Oliveira; Santos, 2014). Tais ações envolvem acolhimento, cooperação, compreensão,

empatia, participação das experiências e modos singulares de vida do indivíduo, nos diferentes contextos educacionais, em busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

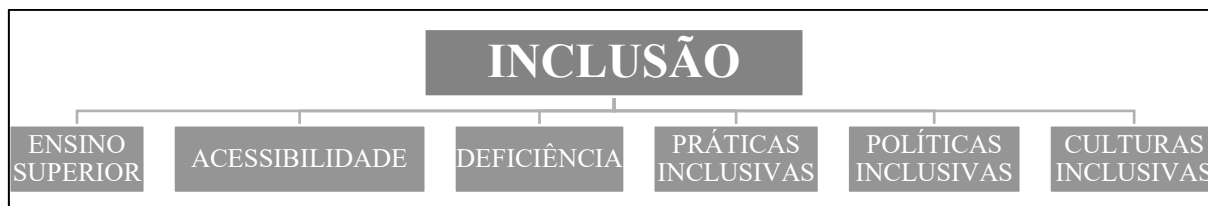
E, no tocante às políticas, podemos dizer que englobam leis, decretos, normativas, as quais visam a promover a igualdade de condições e de acessibilidade aos espaços, serviços e recursos que contribuam para a redução de comportamentos excludentes (*bullying*, barreiras atitudinais, metodológicas, estruturais, comunicacionais etc.) e que garantam o acesso, a participação e o desenvolvimento educacional. Essa definição converge com os estudos de Oliveira e Santos (2014), que reiteram o papel das políticas, como sendo aquelas que priorizam banir “pressões excludentes”.

Pelo exposto, o artigo objetiva identificar o que os estudos revelam sobre as práticas inclusivas, no ensino superior. Acredita-se que o aporte teórico encontrado nesta pesquisa pode subsidiar novos estudos dessa natureza, com aplicação de questionários e validação de novos instrumentos, com a finalidade de avaliar a acessibilidade, no ensino superior. Trata-se de um material de relevância, haja vista que fornece informações capazes de influenciar, de maneira positiva, a prática de muitos docentes e o caminho a ser seguido pelas instituições de ensino superior, quanto aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, sejam eles usuários dos serviços da educação especial ou não.

2 METODOLOGIA

Foi realizada uma revisão sistematizada de artigos publicados na base de dados Scielo, com o intuito de identificar práticas inclusivas desenvolvidas no ensino superior. Para tanto, foi feito o cruzamento da palavra “inclusão” com outras palavras relacionadas ao objeto de pesquisa, como demonstra a figura abaixo.

Figura 1 – Organograma dos cruzamentos realizados para busca dos artigos na base de dados Scielo.

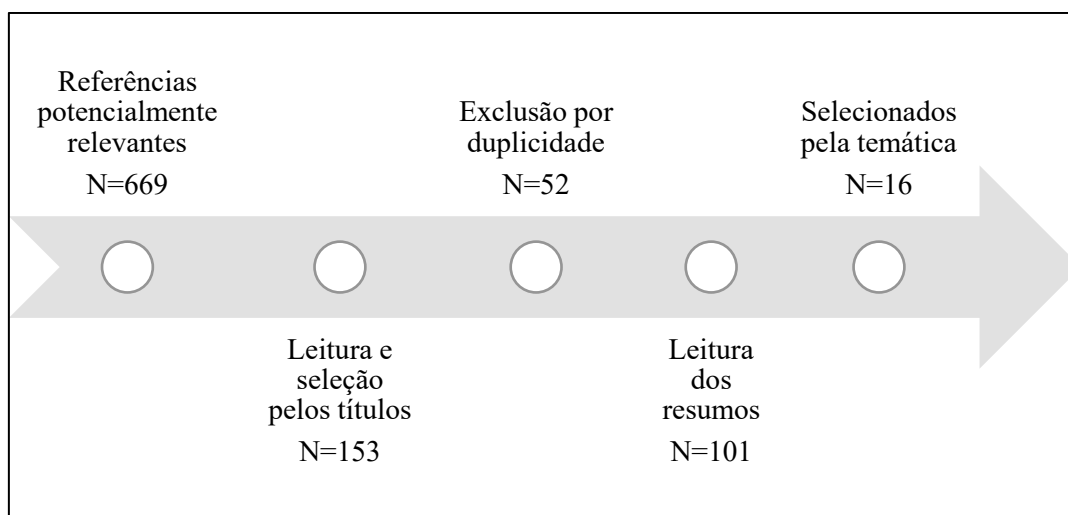


Fonte: Dados da pesquisa.

Dos 669 artigos encontrados após o cruzamento dos descritores indicados acima, procedeu-se à leitura dos títulos para seleção daqueles que apresentavam afinidade com a temática e exclusão dos artigos que apareceram em duplicidade. Desse modo, chegou-se ao montante de 153 trabalhos, os quais receberam a leitura atenciosa do resumo, para que fossem escolhidos aqueles que abordavam aspectos relacionados a culturas, políticas e práticas inclusivas, respeitando-se os critérios de inclusão e exclusão.

Em seguida, foram excluídos 52, que apareceram em duplicidade, totalizando assim 101 textos para leitura dos resumos. Após a leitura dos resumos, foram selecionados 16 artigos que contemplavam práticas inclusivas, em seu contexto (Figura 2).

Figura 2. Fluxograma do processo de busca dos artigos.



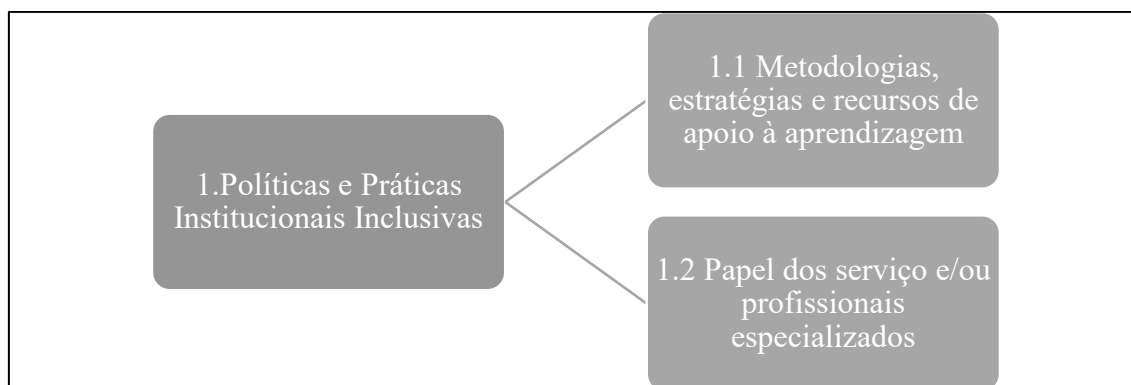
Fonte: Dados da pesquisa.

Os critérios de inclusão adotados para a busca inicial foram: período de publicação de 2010 até 2020 e texto escrito em português, inglês ou espanhol. Foram excluídos, após a leitura dos resumos, os artigos que não contemplavam a temática em questão e abordavam temas variados, tais como: formação de professores,

Educação Básica ou ensino regular; outras deficiências; política de cotas; acesso; mercado de trabalho e perfil de estudantes. Em suma, foram selecionados os trabalhos que consideraram o ensino superior, políticas, culturas e práticas inclusivas, nesse nível de ensino; destes, foi realizado um recorte para tratar apenas os que discorreram sobre práticas inclusivas, os quais são o objeto de discussão deste capítulo.

Após a leitura cuidadosa dos títulos, palavras-chave, resumo e objetivos dos 16 artigos, foi possível indicar inicialmente a existência de cinco categorias temáticas, a saber: materiais/recursos acessíveis; metodologias/estratégias diferenciadas de apoio à aprendizagem; papel dos serviços e/ou profissionais especializados; políticas institucionais inclusivas e práticas inclusivas. Contudo, ao se examinar os textos, concluiu-se que algumas categorias se complementavam, na maioria das vezes; desse modo, optou-se por trabalhar com a organização dos materiais, conforme apresenta a Figura 3.

Figura 3. Fluxograma da categoria e subcategorias que orientaram a análise dos dados.



Fonte: Dados da pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com as informações expostas na Tabela 1, dos 16 artigos selecionados para análise, percebemos que apenas dois foram publicados antes de 2015, enquanto, dos 14 publicados após esse ano, oito deles foram publicados em 2018 ou 2019, o que sugere o aumento do interesse pela temática, nos últimos anos.

Tabela 1. Autor, ano e título dos trabalhos selecionados para análise

AUTOR	ANO	TÍTULO
Alves, Morgado, Lemos, Rodrigues e Sá	2012	Práticas inovadoras no ensino superior
Silva	2014	Ações inclusivas no ensino superior brasileiro
Fernandes e Costa	2015	Possibilidades da tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior
Peron e Michels	2015	Práticas inclusivas na educação Superior: a experiência da UFFS
Lima, Marques, Lima e Lobato	2016	Inclusão no ensino superior: uma proposta de ação em Psicologia Escolar
Meneses, Coelho, Oliveira e Seixas	2016	Ensino superior: uma proposta no atendimento educacional especializado
Macedo	2017	Avaliação, acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência nos cursos de graduação do sistema nacional da educação superior (SINAES)
Serrano e Ochoa	2018	La orientación educativa en las prácticas inclusivas de la educación superior cubana
Tomelin, Dias Sanchez e Carvalho	2018	Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente
Fischer	2019	Tem um estudante autista na minha turma! E agora? O diário reflexivo promovendo a sustentabilidade profissional no desenvolvimento de oportunidades pedagógicas para inclusão
Diniz, Almeida e Furtado	2019	University libraries: The role of an accessible campus on the inclusion of users with special needs
Nascimento e Bocchiglieri	2019	Modelos didáticos no ensino de vertebrados para estudantes com deficiência visual
Medrado, Mello e Tonelli	2019	Inclusive practices and policies in language teacher education courses
Aguilar, Moriña e Perera	2019	Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad
Neves, Maciel e Oliveira	2019	Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense
Silva, Silva, Silva, Santana e Lindozo	2019	A atuação do aluno apoiador como forma de trabalhar a inclusão e a permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior: um relato de experiência

Fonte: Dados da pesquisa.

3.1 Políticas e práticas inclusivas

Essa categoria reuniu quatro artigos, cujo principal eixo de discussão são as políticas institucionais que regem a implantação de espaços para atendimento e acompanhamento dos alunos com alguma necessidade educacional especial. Esses espaços recebem diferentes denominações, mas, de modo geral constituem Núcleos de Acessibilidade. Estes surgiram com o intuito de promover políticas institucionais de acessibilidade, nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), cujo foco é promover a participação ativa de estudantes com deficiência e/ou mobilidade reduzida, de modo a possibilitar seu desenvolvimento acadêmico com qualidade (Ciantelli; Leite, 2016).

Nesse sentido, Peron e Michels (2015) destacam que o papel dos núcleos de acessibilidade não se restringe apenas à eliminação de barreiras arquitetônicas; com

efeito, trata-se de viabilizar o acesso e condições plenas de participação e aprendizagem. Demonstram ainda ações possíveis de serem desenvolvidas nas universidades e que, para os autores, podem ser divididas em três grandes grupos de ações: administrativas, pedagógicas e psicossociais. Aliada às ações do núcleo de acessibilidade, os autores destacam também a “[...] política de acesso e permanência da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”, que foi implementada na instituição investigada, a fim de se somar às demais ações, com o objetivo de “[...] fortalecer a presença e a identidade de estudantes e servidores com deficiência.” (Peron; Michels, 2015, p. 17954).

Do mesmo modo, Tomelin *et al.* (2018) retrataram a atuação de um Núcleo de Apoio ao Discente e Docente (NADD) de dois Centros Universitários do município de São Paulo. O referido núcleo desempenha diferentes ações, nos centros universitários, dentre as quais se ressalta o “Programa de Atenção Especial”, cujas ações foram organizadas de maneira a atender os estudantes que solicitavam algum apoio ao NADD. As possibilidades de intervenção consistiam em monitorias, cursos, orientação, acessibilidade, contato interpessoal e clínica-escola (Tomelin *et al.*, 2018). Segundo os autores, os resultados da implementação do programa favoreceram a inclusão e a permanência dos estudantes, além de conscientizar a comunidade acadêmica sobre a importância de um ambiente inclusivo e acolhedor.

Ainda nessa categoria, Serrano e Ochoa (2018) sugerem que a promoção de práticas inclusivas, adotando a política institucional de orientação educativa, é eficiente no processo de inclusão do aluno com necessidades educativas especiais. E, mais que isso, tais práticas não beneficiam apenas os alunos com deficiência, no processo de permanência na universidade, mas também todo e qualquer aluno que precise de algum apoio para permanecer no ambiente acadêmico, concluir essa etapa com êxito e ingressar em uma carreira profissional.

Os autores destacam a importância de quatro passos, nesse processo de orientação educativa: caracterização e diagnóstico (ocorre no início do curso), encontro do professor tutor com cada aluno, a fim de organizar as datas e as vias de apoio de que o aluno necessita, execução das atividades de orientação, de forma dinâmica, e valorização dos resultados individuais e coletivos. Atendendo-se a esses quatro aspectos, acredita-se que o desenvolvimento e a participação do estudante, no ambiente universitário, ocorra de maneira inclusiva e exitosa, uma vez que todas as ações se pautam no modelo social da deficiência que atribui as barreiras à sociedade

e, desse modo, cabe à universidade se adequar para atender com qualidade os estudantes com deficiência (Serrano; Ochoa, 2018).

O último artigo classificado na categoria *Políticas e práticas inclusivas* teve por objetivo analisar como a temática da inclusão pode ser incorporada aos projetos pedagógicos, à prática docente e aos projetos dos professores, em instituições de ensino superior. Para Medrado *et al.* (2019), trabalhar a inclusão significa criar alguns espaços, para diferentes pessoas, desafiadas por diferentes situações, a fim de que possam sentir-se acolhidas. Para isso, as instituições investigadas contam com o as ações desenvolvidas por meio de espaços criados com essa finalidade, tais como: Comissão de Acessibilidade e Inclusão (CAI), Núcleo de Acessibilidade (NAC) e Centro de Ensino, Pesquisa, Programas de Extensão e Cuidados com Educação Especial (Cepae). Esses espaços, em suas respectivas instituições, são responsáveis por promover a capacitação de alunos tutores, eventos com discussão da temática (simpósios, seminários, ciclos de palestras etc.), remoção de barreiras arquitetônicas, incentivo à atuação dos docentes com empatia e acolhimento no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Recentemente, criou-se o Grupo de Pesquisa e Ensino de Línguas e Práticas Inclusivas (Gepelpi), que contempla as três universidades investigadas neste artigo. Esse grupo tem como temas de discussão e pesquisa o ensino de línguas para surdos, cegos e surdos-cegos, bem como o ensino do português como segunda língua para surdos, formação de professor, práticas inclusivas e tecnologias assistivas, além de tecnologias digitais e Libras, sem desconsiderar os processos de aprendizagem. Dessa forma, as instituições conseguem promover ações inclusivas, de modo a facilitar o processo de aprendizagem dos alunos e o acesso à informação.

Como demonstram os trabalhos acima citados, a implementação dos núcleos e/ou comissões de acessibilidade, nas instituições de ensino superior, possibilita que as políticas educacionais inclusivas se tornem efetivas, em seus devidos espaços; mais que isso, dá voz aos alunos usuários dos serviços da Educação Especial, uma vez que permite que eles se manifestem com relação às suas necessidades individuais e sejam acolhidos da melhor forma possível, no ambiente universitário, favorecendo, assim, a inclusão nesse nível de ensino.

3.1.1 Metodologias, estratégias e recursos de apoio a aprendizagem

O uso de metodologias, estratégias e recursos de apoio à aprendizagem é fundamental para concretizar ações educacionais que acolham e reconheçam demandas e necessidades específicas, para que todos possam concluir seus estudos. As pesquisas analisadas nessa subcategoria alertam para importância de constituirmos espaços de escuta, de diálogo e participação de todos, em torno da temática da educação inclusiva. Nessa perspectiva, sete artigos discutem diferentes possibilidades, no tocante a recursos, metodologias e estratégias para promoção de atendimento de qualidade aos alunos usuários dos serviços da Educação Especial.

Pensando na promoção de práticas inclusivas, Silva (2014) aborda, em seu artigo, programas e ações desenvolvidos por uma universidade, que visa a retirar o foco da sala de aula enquanto único espaço ideal para aprendizagem. Nesse sentido, descreve o Programa de Inclusão e Acessibilidade (PIA), que oferece, dentre os seus serviços, a digitalização de materiais, conversão de imagens em textos, encaminhamentos psicológicos e psiquiátricos, bem como atividades de extensão. Outra ação efetivada nessa universidade foi a criação de uma cartilha, com vistas a orientar os professores, em sua prática, para atender os alunos usuários dos serviços da Educação Especial.

Do mesmo modo, outros autores também afirmam a necessidade de ações direcionadas especificamente para o atendimento dos alunos com alguma necessidade especial. Nascimento e Bocchiglieri (2019) apresentam estratégias metodológicas, a fim de atender os alunos com deficiência visual da licenciatura em Biologia e indicam, como prática exitosa, o uso de modelos tridimensionais como facilitadores da aquisição do conhecimento.

Além da adaptação dos materiais, outra estratégia que deve ser amplamente utilizada como forma de apoio à aprendizagem é a tutoria por pares. Fernandes e Costa (2015) avaliaram a efetividade da relação tutor-tutorado e apontam a tutoria como estratégia promissora, no apoio à inclusão de alunos com deficiência visual, no ensino superior, principalmente quando a tutoria ocorre por pares da mesma classe.

Corroborando esses achados, Silva *et al.* (2019) também sugerem a tutoria como recurso eficiente, no processo de aprendizagem de alunos com deficiência. A universidade investigada por esses autores possui um programa chamado “Aluno Apoiador”, o qual capacita alunos para o acompanhamento de colegas com alguma deficiência e demonstra, em seus resultados, que essa prática promove ganhos de

aprendizado, não só para o aluno com deficiência, mas também para aquele responsável pelo apoio.

Tendo em vista a atuação docente e a inclusão de alunos com deficiências, o emprego do diário de bordo foi analisado por Fischer *et al.* (2019), no atendimento de alunos com autismo, no ensino superior. Com base nos resultados obtidos, os autores indicam que o diário de bordo favorece a adequação do trabalho docente, porque o professor repensa sua prática e propõe, por conseguinte, estratégias mais assertivas, de acordo com a realidade do seu alunado. Além disso, também foi realizada adaptação dos meios de comunicação, com a criação de infográficos, textos curtos, vídeos e avaliação centrada no processo e não apenas no produto.

Quanto à avaliação, há que se pensar em estratégias e recursos metodológicos capazes de avaliar os alunos usuários dos serviços da Educação Especial, de forma inclusiva. Assim, Alves *et al.* (2012) discorrem sobre o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), no processo avaliativo dos alunos com deficiência, e sugerem como prática efetiva o uso de portfólios elaborados pelos próprios alunos, indicando ainda o posicionamento do docente enquanto um facilitador no processo avaliativo, já que, para esses autores, a avaliação deve se constituir como um espaço de negociação e troca, no propósito de uma construção coletiva dos sentidos (Alves *et al.*, 2012).

Fechando a subcategoria de pesquisas encontradas, no que diz respeito a metodologias, estratégias e recursos, Aguilar *et al.* (2019) reforçam a necessidade de se pensar em ações que contemplem as necessidades dos alunos com deficiência. Para tanto, sugerem que o planejamento dos projetos e atividades seja baseado nos princípios do desenho universal da aprendizagem, de sorte a orientar a metodologia docente, os recursos de aprendizagem e a avaliação. Nesse aspecto, os autores elencam algumas estratégias metodológicas e recursos considerados eficientes em promover a inclusão e o aprendizado de alunos com deficiência: postura ao transmitir o conteúdo, dinâmicas de trabalho em grupo, atividades de tutoria, gravações das aulas, conteúdos audiovisuais e teóricos, tempo ampliado para avaliações, conteúdo em formato digital, entre outros. Em vista disso, acredita-se que o processo de inclusão dos alunos usuários dos serviços da Educação Especial é fundamentalmente pautado em ações que almejam estabelecer metodologias, estratégias e recursos capazes de favorecer a aprendizagem, de acordo com as necessidades de cada aluno.

3.2 Papel dos serviços e/ou profissionais especializados

Complementando a análise dos dados, a segunda subcategoria, denominada *Papel dos serviços e/ou profissionais especializados*, constituiu-se de cinco artigos. Essa subcategoria aborda assuntos como o papel da avaliação do ensino superior, no tocante à acessibilidade (Macedo, 2017), à acessibilidade aos serviços do câmpus (Diniz *et al.*, 2017), à atuação de estagiários de Psicologia no atendimento e encaminhamento de alunos usuários dos serviços da educação especial (Lima *et al.*, 2016), à proposta de atendimento educacional especializado, enquanto serviço ofertado pela universidade (Meneses *et al.*, 2017) e às representações dos coordenadores de curso sobre práticas inclusivas (Neves *et al.*, 2019).

Os artigos acima citados ressaltam a importância de profissionais especializados para que a proposta inclusiva das instituições de ensino superior se desenvolva com êxito. Lima *et al.*, 2016 destacam os serviços de atendimento com psicólogos para orientação e encaminhamento dos alunos com alguma necessidade especial. Para os autores, o papel do profissional de Psicologia é possibilitar o diálogo entre instituição e aluno com necessidade especial, promovendo, dessa maneira, a inclusão desse aluno no ambiente universitário.

Do mesmo modo, a oferta do atendimento educacional especializado é considerada de extrema importância, pois reitera o papel de profissionais habilitados e suas contribuições para a inclusão de pessoas com deficiência, ao longo da trajetória acadêmica (Meneses *et al.*, 2018). Em contrapartida, Diniz *et al.* (2019) observaram a falta de profissionais habilitados, em bibliotecas que possuem materiais acessíveis, bem como problemas de acessibilidade arquitetônica que geram um impasse, uma vez que o ambiente dentro na universidade atende aos requisitos de acessibilidade e inclusão, contudo, não há pessoal capacitado para prestar atendimento aos alunos com deficiências, tampouco meios de transporte acessíveis que possam circular dentro do câmpus.

Com relação à capacitação profissional, Neves *et al.* (2019) assinalam que os coordenadores de curso de uma instituição de ensino superior referem a ausência de formação continuada como uma barreira para promoção da inclusão. E relatam ainda que, para se consolidar práticas inclusivas, é preciso romper com alguns paradigmas

e reinventar o fazer pedagógico – e uma das propostas é a formação continuada de funcionários e docentes.

Por sua vez, Macedo (2017, p. 2) reforça a necessidade de “[...] ações que envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços nos aspectos arquitetônicos, pedagógicos e atitudinais”; para a autora, o espaço universitário ainda apresenta barreiras sociais, estruturais e pedagógicas, principalmente porque os docentes não estão preparados para atender os alunos usuários dos serviços da Educação Especial.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto trouxe uma revisão de aspectos relacionados a práticas inclusivas, no ensino superior, capazes de apresentar diferentes ações que podem ser implementadas para promover a inclusão no espaço universitário, além de realçar quais são os percalços para que isso se efetive. É fato que as políticas de inclusão têm sido evidenciadas cada vez mais, no contexto educacional. A presença de comissões de acessibilidade, núcleos de ensino e ações afins promovem o diálogo entre o aluno usuário dos serviços da Educação Especial e a universidade, estreitando essa relação e possibilitando a remoção de algumas barreiras.

Contudo, há ainda muitos entraves, quando se trata de alunos com deficiências e capacitação profissional. Boa parte dos professores não se sentem habilitados para atender esses alunos, e não há propostas de formação continuada para que essa situação se altere. Por outro lado, práticas exitosas, com estratégias e recursos diferenciados, no atendimento aos alunos usuários dos serviços da Educação Especial, têm sido apresentadas na literatura pertinente. Dentre as estratégias e recursos considerados eficazes, encontram-se a tutoria por pares, a adaptação de materiais, a promoção de minicursos e palestras que abordem a temática da inclusão, diferentes modos de pensar a aprendizagem e a avaliação, entre outros. Além disso, ficou claro, ao longo da discussão dos trabalhos, que a implementação de ações com o intuito de promover a inclusão de alunos com deficiências traz consigo benefícios para os demais alunos, independentemente da condição nas quais se encontram, ou seja, valorizam ainda mais a proposta do desenho universal da aprendizagem, pois consideram o todo e não apenas o aluno em condição de desigualdade ou vulnerabilidade social.

Muito embora seja possível perceber o interesse desses trabalhos em contemplar formas diversificadas de atender ou repensar o ensino de alunos usuários dos serviços da Educação especial, o número de publicações dessa natureza é ínfimo, o que sugere a necessidade de se ampliar os estudos, com vistas a identificar práticas, políticas e culturas inclusivas, no ensino superior.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR, N. M.; MORINA, A.; PERERA, V. H. Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-19, 2019.
- ALVES, M. P.; MORGADO, J. C.; LEMOS, A. R.; RODRIGUES, S. C. T.; SÁ, S. O. O. Práticas Inovadoras no Ensino Superior. *In*: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, VII., Porto, 2012. **Anais do VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária**, 2012.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. (col.). **Guía para la mejora evaluación y mejora de la educación inclusiva**. CSIE. Centre for Studies in Inclusive Education. Reino Unido: CSIE, 2000, 130f.
- CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial [on-line]**, v. 22, n. 23, p. 413-428, 2016.
- CROCHIK, J. L. *et al.* Análise de um formulário de avaliação de inclusão escolar. **Imagens da Educação**, v. 1, n. 2, p. 71-87, 2011.
- DINIZ, I. C. S.; ALMEIDA, A. M.; FURTADO, C. C. University libraries: The role of an accessible campus on the inclusion of users with special needs. **Transinformação**, v. 31, p. 1-12, 2019.
- FERNANDES, W. L.; COSTA, C. S. L. Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 1, p. 39-56, 2015.
- FISCHER, M. L. Tem um Estudante Autista na minha turma! E Agora? O Diário Reflexivo Promovendo a Sustentabilidade Profissional no Desenvolvimento de Oportunidades Pedagógicas para Inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 535-552, 2019.
- LAGO, M. **Index para a Inclusão**: uma possibilidade de Intervenção Institucional. Rio de Janeiro/RJ: UFRJ, 2014.
- LIMA, A.; MARQUES, A. P. S.; LIMA, A. H. S.; LOBATO, G. C. Inclusão no ensino superior: uma proposta de ação em Psicologia Escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 1, p. 175-177, 2016.

MACEDO, L. **Avaliação, Acessibilidade e Inclusão de Pessoas com Deficiência nos Cursos de Graduação do Sistema Nacional da Educação Superior (SINAES)**, 2017. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/avaliacao-acessibilidade-e-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia-nos-cursos-degraduacao-do-sistema-nacional-da-educacao-superior-sinaes/> Acesso em: 22 fev. 2021.

MEDRADO, B. P.; MELLO, D.; TONELLI, J. R. A. Inclusive practices and policies in language teacher education courses. **Delta**, v. 35, n. 3, p. 1-23, 2019.

MENESES, T. M.; COELHO, A. C. L.; OLIVEIRA, A.; SEIXAS, C. A. Ensino Superior: uma proposta no atendimento educacional especializado. **Anais III CONEDU – Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande: Realize Editora, 2016.

MENINO-MENCIA, G. F. **Processos de inclusão e exclusão escolar: um estudo em uma escola pública do ensino fundamental I utilizando o “Index para Inclusão”**. Bauru/SP: Unesp, 2016.

NASCIMENTO, L. M. M.; BOCCHIGLIERI, A. Modelos didáticos no ensino de Vertebrados para estudantes com deficiência visual. **Ciência & Educação**, v. 25, n. 2, p. 317-332, 2019.

NEVES, J. V.; MACIEL, R. A.; OLIVEIRA, M. V. S. Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 255, p. 443-463, 2019.

OLIVEIRA, M.; GONÇALVES, A. S. S. O Index como material de referência para a reflexão. **Revista do CFCH**, Edição Especial JICTAC, 2014.

PERON, L.; MICHELS, L. R. F. Práticas Inclusivas na Educação Superior: a experiência da UFFS. *In*: CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO, XII – Formação de Professores, complexidade e trabalho docente. 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015.

SANTOS, M. P. dos. As Contribuições do index para a inclusão na formação continuada de professores. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 2, n. 1, p. 89-102, 2015.

SERRANO, A. P.; OCHOA, E. M. H. La orientación educativa en las prácticas inclusivas de la educación superior cubana. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. especial, p. 77-85, 2018.

SILVA, A. C.; SILVA, L. R.; SILVA, E. J.; SANTANA, C. H. M.; LINDOZO, I. S. A atuação do aluno apoiador como forma de trabalhar a inclusão e a permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior: um relato de experiência. *In*: CONEDU – Congresso Nacional de Educação, VI., 2019, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2019.

SILVA, A. N.; CYMROT, R.; D’ANTINO, M. H. F. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 93, n. 235, p. 667-697, 2012.

SILVA, J. O. Ações inclusivas no ensino superior brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (*on-line*), v. 95, n. 240, p. 414-430, 2014.

TOMELIN, K. N.; DIAS, A. P. L.; SANCHEZ, C. N. M.; PERES, J.; CARVALHO, S. Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. **Revista Psicopedagogia**, v. 35, n. 106, p. 94-103, 2018.

Capítulo 9

INCLUSÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: EM FOCO O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Amabriane da Silva Oliveira Shimite
Nilson Rogério da Silva

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional surgiu no Brasil-Colônia no ano de 1809, sendo criada pelo príncipe regente, que viria a tornar-se Dom João VI (Escott; Moraes, 2012). Manfredi (2002) assinala que, no Império, ocorreu a fragmentação do desenvolvimento do homem para o trabalho, proporcionando conhecimentos meramente técnicos e desvinculados de pensamentos sociais e filosóficos, para que não houvesse reflexão e crítica frente à organização do Estado. Destaque confere-se a Saviani (2012, p. 173), quando enfatiza: a “[...] história é uma categoria central”, pois o ser humano é produzido historicamente.

Nesse sentido, Saviani (2012, p. 173) ainda ressalta que “[...] o ato de produzir as condições de existência humana é expresso pelo conceito de trabalho.” O trabalho é, então, outra categoria central. Sendo o trabalho produtor de valores de uso, já no século XX, o Estado brasileiro assume a Educação Profissional, temendo a falta de operários para o exercício profissional. Assim, foram criadas 19 escolas de artes e ofícios, em diferentes unidades da federação, sendo essa a origem das escolas técnicas estaduais e federais. Contudo, esse período carecia do desenvolvimento industrial e, assim, essas escolas tinham a função de educar pelo trabalho os órfãos, os pobres e aquelas pessoas que eram desvalidas ou moradores de rua (Manfredi, 2002; Batista, 2009).

Nesse contexto, a Educação Profissional foi instituída sob uma perspectiva assistencialista, com o objetivo de amparar essa população desprovida de condições sociais e econômicas satisfatórias (Escott; Moraes, 2012; Batista, 2009). Estabelecia-se o entendimento a respeito da relação de trabalho em manual e intelectual, sendo o primeiro associado à classe dominada e operária, enquanto o segundo, destinado à classe dominante, à elite social (Manfredi, 2002; Batista, 2009; Escott; Moraes, 2012).

A formação profissional de trabalhadores, no Brasil, constituiu-se historicamente por meio da categoria dualidade estrutural, entre formações intelectualizadas e instrumentais (Escott; Moraes, 2012). As escolas eram

diferenciadas entre aquela que possibilitava a formação intelectualizada, tomada por ações instrumentais, ao passo que a outra concentrava esforços na formação profissional, em instituições especializadas ou no próprio contexto do trabalho, logo, ensinando as formas de fazer e desprezando o desenvolvimento do conhecimento científico e social (Escott; Moraes, 2012; Manfredi, 2002).

A partir da década de 1950, com a industrialização e o crescimento econômico, foram aguçadas as discussões a respeito da situação do Ensino Superior, sendo a Educação Profissional ampliada para Educação Profissional e Tecnológica (Peterossi, 2014). Os cursos de Tecnologia surgiram no final de 1960, devido à necessidade de inserção do Brasil em mercados competitivos globais. Sob a égide da modernização e da democratização do ensino universitário, no país, essa modalidade de ensino foi firmada como modelo alternativo para o mercado de trabalho. Nesse cenário, a busca era pelo desenvolvimento de competências demandadas do setor produtivo, as quais representassem o desejo do mercado pela transformação do conhecimento como insumo básico, ou seja, mobilizado para o desenvolvimento de produtos e processos (Peterossi, 2014).

Essas constatações tomaram força na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9394/96 (Brasil, 1996), que passou a tratar, de maneira específica, a Educação Profissional e Tecnológica. Os cursos de Tecnologia foram definidos como cursos de graduação, com características especiais, em termos de carga horária (2.400 horas) e estrutura curricular, organizada em horas-aulas teóricas e práticas e com acesso por meio de processo seletivo. Obedecem às Diretrizes Nacionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e podem ser ministrados por universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades isoladas, institutos superiores de ensino e centros de Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2001).

Dentre as áreas atuantes na defesa da inclusão de pessoas com deficiência, na sociedade, está a Educação. O Ensino Superior é um dos níveis educacionais componentes do sistema de educação brasileiro. Assim, é uma das possibilidades disponíveis a estudantes concluintes do Ensino Médio, no tocante à constituição de uma carreira profissional e, por isso, também integra um ambiente no qual precisam estar inseridas questões sobre a inclusão e, mais do que isso, estas necessitam ser discutidas e efetivadas.

O acesso de pessoas com deficiência à Educação Superior apresenta-se em construção, sendo pautado pelo imperativo da demanda desse público e no cumprimento das legislações a respeito da inclusão, no âmbito da Educação. Contudo, determinadas questões, como as barreiras arquitetônicas e comunicacionais, por exemplo, atuam sobre o processo inclusivo, além das atitudinais, enfatizadas pela condição social da deficiência (Ainlay; Becker; Coleman, 1951; Omote, 2016).

Para Duarte e Ferreira (2010, p. 60), “[...] a presença de estudantes com deficiência em sala de aula não é um indicativo da sua inclusão no processo ensino-aprendizagem”, devido à necessária mobilização das instituições de ensino quanto ao acesso a conteúdo, a materiais didáticos e a serviços de apoio. Omote (2016, p. 211), ao abordar as atitudes sociais em relação à inclusão no Ensino Superior, também salienta que “[...] a presença de um estudante com deficiência, nesse nível de ensino, não caracteriza o processo de inclusão.”

Para o estabelecimento de tal ação, Omote (2016) pontua a compreensão da oferta de um ensino de qualidade, considerando esse aspecto como de fundamental importância para o atendimento às necessidades do estudante com deficiência. São recursos imprescindíveis, para seu pleno desenvolvimento, a oferta de bolsas de tutoria, intérprete de Libras, tecnologia assistiva, textos ampliados ou em Braille, adaptações de materiais e recursos didáticos (Omote, 2016). Ao caracterizar o Ensino Superior como inclusivo, é necessário proporcionar a permanência do estudante, por meio de um plano de atendimento individualizado. Omote (2016, p. 211) enfatiza: “[...] a importância do acolhimento às pessoas com deficiência é a ação principal para se considerar um ambiente inclusivo,.

Nesse sentido, quais aspectos da experiência de formação profissional em nível superior e quais as características pessoais do estudante com deficiência poderiam ser correlacionadas, a fim de se elaborar e estabelecer ações da Educação Especial, na perspectiva inclusiva, na Educação Profissional e Tecnológica? Na busca por refletir sobre esses questionamentos, pretendeu-se analisar como a inclusão de pessoas com deficiência tem ocorrido, na Educação Profissional e Tecnológica, no Brasil, através de um estudo de caso.

2 METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa foi desenvolvida por meio do Estudo de Caso, que, segundo Lüdke e André (1986, p. 13), “[...] promove a obtenção de dados descritivos, pelo contato direto do pesquisador[...] enfatizando o processo [...] e retra[tando] a perspectiva do participante.” A opção pelo Estudo de Caso também ocorreu pela necessidade da realização de uma análise em profundidade, tendo em vista o contexto e procurando constituir uma teoria explicativa do caso, na qual existam possibilidades de inferência analítica sobre o relato dos participantes (Marconi; Lakatos, 2011; Yin, 2001; Lüdke; André, 1986).

A primeira etapa da pesquisa foi a avaliação, pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sendo aprovada pelo C.A.A.E. 46226615.1.0000.5406 e parecer nº 1.165.908/2015.

A coleta de dados foi feita em uma Faculdade de Tecnologia, a qual iniciou suas atividades no ano de 2006 e está situada no interior do estado de São Paulo/Brasil. A instituição é pertencente ao eixo Tecnológico da Produção Alimentícia, ofertando, nos períodos diurno e noturno, o curso de Tecnologia em Alimentos. Em relação ao ingresso de estudantes com deficiência, nessa faculdade, foi exposto pela instituição o ingresso de um estudante com deficiência visual, no ano de 2009, e até o primeiro semestre do ano de 2016, período em que ocorreu a coleta de dados, constava a matrícula regular de oito estudantes com deficiência, dentre eles, três com deficiência visual.

Foi participante da pesquisa o primeiro estudante com deficiência visual a ingressar na Faculdade de Tecnologia. A opção por esse participante se deu por três critérios: ser estudante concluinte do curso, declarar-se como estudante com deficiência visual e estar atuando no mercado de trabalho. Daniel⁹ tinha 26 anos de idade, é do gênero masculino, branco e solteiro. Apresentou diagnóstico de cegueira com percepção luminosa no olho esquerdo e ausência de percepção luminosa e evisceração, no olho direito. Aos 12 anos, foi acometido pela síndrome de *Stevens-Johnson*, apresentando um quadro clínico de várias convulsões e alterações, em seu organismo, em conjunto com uma grave reação alérgica a um fármaco ministrado no tratamento da doença, que culminou na deficiência visual.

A Faculdade de Tecnologia contratou um professor assistente, em caráter emergencial e em regime de trabalho celetista, para acompanhar Daniel, durante sua

⁹ O estudante com deficiência visual será citado, no texto, pelo nome fictício de Daniel.

trajetória no curso de Tecnologia em Alimentos. O professor assistente foi designado para realizar adaptações nos conteúdos teóricos e práticos, elaborar audiodescrições, ampliações de materiais, aplicação de avaliações de conteúdo, acompanhamento de todas as atividades práticas e intermediação da organização dos conteúdos e materiais, contidos nos planos de ensino, com os professores de cada disciplina do curso de Tecnologia em Alimentos.

O procedimento de coleta dos dados foi concretizado por meio de entrevista semiestruturada, e o instrumento de coleta de dados aplicado foi um roteiro, baseado nas designações apresentadas por Shimite (2017) e nas orientações de Manzini (2020), sendo os dados transcritos e analisados através da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foi aos 12 anos que a condição da deficiência ocorreu na vida de Daniel e de sua família. Nas palavras de Daniel:

[...] estive por vezes internado na UTI [Unidade de Terapia Intensiva] e passei meses internado em enfermarias. Foi um tempo de muito sofrimento e eu não conseguia entender muito bem o que estava acontecendo comigo. (Trecho da fala de Daniel).

A família de Daniel não possuía condições de acompanhar o procedimento médico, bem como recorrer a outras opiniões médicas para o tratamento, sendo o Sistema Único de Saúde (SUS) o atendimento emergencial para o restabelecimento da saúde do filho, conforme relatou Daniel:

[...] não conseguia enxergar. Achei que tinham tampado meu olho. Quando contaram do diagnóstico da deficiência visual, fiquei desesperado. (Trecho da fala de Daniel).

A deficiência é caracterizada pela condição biológica e/ou comportamental, sendo identificada pelo diagnóstico médico e classificada pelo Código Internacional da Doenças (CID). Além da condição biológica, também se faz necessário ampliar o entendimento da deficiência, conforme enfatiza Omote (2004), como uma condição social. Para Omote (2004), “[...] ninguém é deficiente por si só, mas perante uma audiência e em determinadas circunstâncias.” Assim, a compreensão da deficiência implica avançar para além das condições biológicas e/ou comportamentais, as quais

são fortemente relacionadas com as normas e expectativas da sociedade com respeito a esse indivíduo. Por isso, a ideia de falta, de desvio, de anormalidade, agregada aos conceitos negativos depositados na pessoa com deficiência, dificulta a sua participação no meio social e o seu desenvolvimento.

Daniel mencionou o desejo de atuar na área das Ciências Exatas, principalmente na área da química. Por ter afinidade com a temática e gostar de estudar essa disciplina, ele prestou o processo seletivo em algumas universidades estaduais e federais, em vários estados do Brasil, solicitando as adaptações necessárias, fornecendo as documentações e indo sozinho até os locais de prova.

Com toda a dedicação, Daniel concorreu a vagas nos vestibulares em que se inscreveu, obtendo aprovação em lista de espera em uma das faculdades escolhidas. Entretanto, quando foi convocado, não realizou a inscrição, pois não teria como manter seus estudos, suas necessidades pessoais e sua estadia em uma cidade distante. Foi nesse momento que decidiu saber a respeito do curso de Tecnologia em Alimentos, descobrindo a interação da profissão com a área da química e conhecendo a atuação do Tecnólogo em Alimentos, no mercado de trabalho. Além desses aspectos, o motivo primordial da opção em candidatar-se ao processo seletivo foi a oferta de um curso superior em uma Faculdade de Tecnologia estadual e de essa ministrar o curso na cidade onde ele residia. Frisa Daniel:

Eu soube do curso de Tecnologia em Alimentos na Faculdade de Tecnologia, pesquisando na internet. O curso era gratuito e fica na cidade onde eu moro. Também, procurei saber mais sobre a Tecnologia em Alimentos e descobri a relação com química. (Trecho da fala de Daniel).

Manfredi (2002) assinala a ênfase concedida à Educação Profissional, a qual, por seu histórico, oferece acesso ao Ensino Superior às pessoas originárias de situações de escolarização interrompidas ou precárias, ainda que essa modalidade de ensino seja baseada na dualidade estrutural, pautada pelo exercício do trabalho e na formação de mão de obra qualificada para exercício de funções instrumentais.

Na condição discutida por Manfredi (2002), um aspecto importante pode ser ressaltado: o acesso ao Ensino Superior. Ao proporcioná-lo, também se fomenta o desenvolvimento educacional dos estudantes, entre estes, os estudantes com deficiência. No entanto, agrega-se a essa situação a questão da qualidade do ensino,

levando-se em conta, como enfatiza Manfredi (2002, p. 45), “[o] próprio histórico de cunho assistencialista da Educação Profissional.”

Daniel, ao fazer a inscrição para o processo seletivo pela internet, declarando-se candidato com deficiência visual, apresentou a descrição das adaptações de que necessitaria, para realizar a prova, como também o laudo médico exigido pela instituição responsável pelo vestibular. Foi disponibilizado um fiscal como leitor e a permissão para prestar a prova em um computador instalado com o *software* Dosvox. O participante relatou a dificuldade na descrição das figuras, gráficos e esquemas contidos na prova, mas conseguiu resolver as questões, em função do fato de o leitor ser um professor da área de Exatas, colaborando com uma interpretação mais incisiva das informações contidas nas figuras e tabelas.

A aprovação no processo seletivo ocorreu na colocação em décimo primeiro lugar, no ano de 2010. A concorrência dos cursos de Tecnologia em Alimentos tendia a ser, no período diurno e na época da coleta dos dados, de três candidatos por vaga. Nesse sentido, Daniel obteve uma colocação expressiva e conseguiu a oportunidade de continuar os seus estudos, satisfazendo o seu desejo de ingressar no Ensino Superior.

A Faculdade de Tecnologia onde Daniel iria cursar Tecnologia em Alimentos nunca havia recebido um estudante com deficiência e não contava com nenhum tipo de suporte, no ingresso e permanência de um estudante com deficiência visual. Nesse sentido, logo na matrícula, o participante sinalizou a necessidade de apoio, questionando a direção da faculdade sobre uma posição quanto à necessidade de acesso ao conteúdo. De acordo com Daniel,

[...] na matrícula apresentei o laudo médico para comprovar a deficiência visual e pedi para falar com a direção. Eu queria saber como poderia ter o conteúdo das disciplinas e se teria alguém para me auxiliar [...] (Trecho da fala de Daniel).

Segundo Daniel, esperava a ausência de atendimento educacional especializado e, por isso, aprendeu a desenvolver estratégias de estudo que o favorecessem. Porém, precisava ter acesso ao conteúdo das disciplinas e às matérias abordadas no primeiro semestre do curso. Nesse momento, entrou em contato com a direção da faculdade e solicitou um posicionamento sobre a manifestação do atendimento às suas necessidades.

Apesar de o participante relatar a recorrência do não cumprimento das legislações a respeito da garantia do atendimento especializado aos estudantes com deficiência, em todos os níveis de ensino, sua versatilidade em transpor essa barreira, prezando pelo seu desenvolvimento, demonstrava o seu empenho em conquistar os seus objetivos de vida. Entretanto, o comportamento proativo de Daniel não impedia e, muito menos, isentava a instituição de ensino de cumprir com sua responsabilidade com o desenvolvimento de ações político-pedagógicas, para o acesso e a permanência de estudantes com deficiência.

A instituição de ensino disponibilizou um professor assistente para o acompanhamento de Daniel, nas aulas práticas, na elaboração de materiais adaptados e no apoio à discussão do conteúdo. O estudante passou a contar com audiodescrições de materiais de aula e referenciais teóricos das disciplinas, como também representações gráficas em dimensões planas, materiais produzidos em texturas e ampliações dos procedimentos abordados nas aulas práticas. De acordo com Daniel,

[o] estudo realizado com o programa de gravação em áudio das apostilas e materiais complementares abordados no curso, tem funcionado muito bem! As gravações são claras e fáceis de serem compreendidas, com fácil acesso e disponível sempre que solicitada [...] (Trecho da fala de Daniel).

O atendimento a algumas necessidades de Daniel auxiliou a promover condições básicas de desenvolvimento acadêmico ao estudante. A oferta de materiais adaptados e o acompanhamento de um professor assistente permitiram conhecer características positivas do participante, como o interesse na complementação dos conteúdos abordados em sala, a discussão dos procedimentos práticos, o entusiasmo em contribuir intelectualmente nas atividades em grupo e a ânsia pela aquisição do conhecimento técnico, na área da Tecnologia em Alimentos. Porém, na visão de Daniel,

[...] uma dificuldade encontrada foi em relação ao material que tive durante o terceiro termo. As apostilas de duas disciplinas tinham um grande porte de informações e ficou difícil voltar ao ponto que considerava de grande importância para eu compreender melhor e focar naquela informação. Um professor, apenas, disponibilizou o material mais resumido em arquivo Word para estudo e isso facilitou lembrar os conceitos e memorizar os mais importantes para a prova. (Trecho da fala de Daniel).

A ênfase concedida por Daniel à atenção que o professor responsável pela disciplinas conferia às suas necessidades de aprendizagem afetava o seu desenvolvimento acadêmico, podendo até prejudicar seu desempenho, devido à dificuldade de acessar o conteúdo e, mais do que isso, de compreender a sua importância. Zampar (2015) e Silva *et al.* (2012) enfatizam as várias dificuldades encontradas por estudantes com deficiência, no Ensino Superior: a falta de estratégias pedagógicas adequadas, o despreparo dos professores e a ausência de conhecimento da população universitária a respeito do processo inclusivo são as mais recorrentes.

Ainda que, na posição de estudante, o resultado esteja diretamente associado com o desempenho, no processo de avaliação, a oferta de condições de acesso a materiais constituintes do plano de ensino de uma disciplina e a sua compreensão são importantes para a aquisição das competências profissionais, no futuro exercício laboral. Ademais, a escuta da percepção do estudante com deficiência visual sobre o atendimento de suas necessidades de aprendizagem é igualmente significativa. Nesse sentido, Daniel sugere:

[...] para as apostilas com grande volume de informação fica bem melhor se o material for acessível pelo Word ou bloco de notas, para facilitar o estudo e desenvolvimento sem uso do mouse; para os materiais complementares, o uso da gravação é suficiente para a compreensão e para apostilas de pequeno porte, também! (Trecho da fala de Daniel).

Outro aspecto relevante na fala de Daniel foi quanto à insegurança em utilizar o computador, mesmo apresentando condições técnicas e saber a respeito do uso dessa máquina. Nesse contexto, a deficiência visual levou Daniel a encontrar novas alternativas para o percurso acadêmico, em termos de ferramentas de estudo. Por outro lado, a tentativa de retornar às condições de estudo convencionais e concretas existiu, quando ele verbalizou o desejo dos materiais em formato de texto.

Quanto a momentos de atividades práticas em laboratório, Daniel demonstrou não saber como ponderar sua avaliação, pois ele nunca foi acompanhado por um professor assistente. Além disso, o estudante verbalizou sua satisfação em poder contribuir, nesses momentos, com o seu grupo de trabalho e ter ferramentas para compreender as ações práticas, mesmo que essas estejam no âmbito da percepção visual, devido a muitos procedimentos serem realizados de maneira instrumental,

dentre os poucos automatizados e com uso de *softwares*, os quais poderiam facilitar a sua participação nas aulas práticas. Nas palavras de Daniel:

O acompanhamento no laboratório foi muito bom e não tenho nada para mudar relacionado a este aspecto. Tudo que precisei de acompanhamento tive durante os experimentos, tais como explicação adicional para maior compreensão e descrição de resultados, instrumentos e execução do experimento. (Trecho da fala de Daniel).

Sobre as avaliações durante o curso, Daniel foi enfático, ao sinalizar seu bom desempenho, mas apresentou a preocupação em destacar os pontos falhos e prejudiciais, na possibilidade de ingresso de outros estudantes com deficiência visual:

[...] a execução das provas tem ocorrido no laboratório de informática e isso foi uma boa solução, devido não ter um computador portátil na faculdade disponível para nós [...]. No primeiro semestre do curso o coordenador disse para mim que seria possível conseguir um computador para ser utilizado na sala e diante dessa possibilidade e experiência que tive no laboratório de informática na execução das provas, gostaria de pedir ao coordenador do curso um computador em sala de aula para poder realizar as provas no mesmo ambiente que meus colegas de sala de aula. Isso é muito bom em questão de inclusão. Também, utilizar durante as aulas para realizar anotações e trabalhos durante a aula. (Trecho da fala de Daniel).

A fala de Daniel revela alguns pontos primordiais para a atuação da Educação Especial, na perspectiva inclusiva, na Educação Profissional e Tecnológica. A primeira, quanto às condições de avaliações com os mesmos critérios para todos os estudantes no Ensino Superior, independentemente da ocorrência da condição de deficiência. Tal ação deve ocorrer não apenas pela averiguação da compreensão dos conteúdos, por Daniel, mas para a certificação e habilitação para exercício da profissão de Tecnólogo em Alimentos, no mercado de trabalho. Além disso, a oferta de condições de realização das atividades avaliativas, como, no caso, com o uso do computador portátil, no atendimento à necessidade de leitura e escrita das provas e trabalhos, porque, em sua maioria, estas são manuscritas, dissertativas e individuais.

Um segundo aspecto foi o acolhimento quase inexistente, no ingresso de Daniel, no curso superior de Tecnologia, pois ele teve abertura para solicitar condições para se desenvolver, durante sua estada no curso, e essas foram coletadas, no sentido de garantir sua permanência. Porém, localizaram-se no âmbito das promessas e ele continuou o curso com adaptações pouco favorecedoras, em relação às suas potencialidades e possibilidade de elevá-las a uma condição de atitudes favoráveis à

inclusão. Reitera-se o enfatizado por Omote (2016): “[...] o ingresso do estudante com deficiência no Ensino Superior não é indicativo da inclusão.”

Outro aspecto primordial é a separação de Daniel, nos momentos de avaliação, devido à impossibilidade de oferta de um computador portátil. Essa condição inviabilizou o contexto da inclusão, no Ensino Superior, trazendo um viés ao sentido da inclusão. Ao atender à necessidade de resolução da prova, por meio de *software* leitor, o qual confere autonomia ao estudante, é negada a condição de avaliação em termo de igualdade aos demais colegas e, ainda, criam-se condições para questionamentos, no sentido de dúvidas acerca da credibilidade das avaliações do estudante e de atitudes facilitadoras, quando o momento de avaliação ocorre em outro ambiente.

A respeito das expectativas de acesso ao mercado de trabalho, Daniel aparentou a ansiedade de um estudante prestes a concluir o Ensino Superior e atento a alternativas de opção de continuidade de exercício laboral e de seus estudos.

[...] fiz estágio em uma indústria de alimentos para a função de assistente de qualidade e depois que terminou o período do estágio tive a oportunidade de ser efetivado. Eu gosto da área de análise de alimentos, mas agora vou cuidar dos programas de qualidade da empresa e dos treinamentos sobre Boas Práticas de Fabricação. Também, penso no futuro tentar o mestrado em Ciência de Alimentos. (Trecho da fala de Daniel).

Com a exigência do cumprimento da Lei de Cotas, nº 8.213/ 91 (Brasil, 1991), as indústrias têm ofertado e efetivado candidatos com deficiências, em diversos setores. Quando a pessoa com deficiência apresenta qualificação profissional, essa inserção no mercado de trabalho acaba sendo favorecida e fortalecida, para o desenvolvimento de uma carreira profissional, para além da ocupação de postos de trabalho sem a exigência de nível superior. Também as características apresentadas por Daniel, como a proatividade, o uso da informática, a desenvoltura no ambiente corporativo, as competências intelectuais no exercício da interpretação de laudos técnicos e do acompanhamento de informações do processamento de alimentos contribuíram para que a condição de deficiência não fosse uma barreira, em sua admissão na indústria de alimentos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática da inclusão de pessoas com deficiência, na Educação Superior, passou a apresentar maior destaque, com a crescente demanda desse público nos diversos cursos superiores, no Brasil. O trabalho desenvolvido desde as séries iniciais, no atendimento a estudantes com deficiência, as legislações específicas para a garantia do atendimento educacional especializado e o desenvolvimento de tecnologia assistiva, com vistas à oferta de oportunidade de desenvolvimento dessa parcela pertencente ao grupo das minorias sociais, cooperaram para o estabelecimento de ações, no âmbito político, educacional e social.

Nesse sentido, a conquista do ingresso de estudantes com deficiência ao Ensino Superior marcou o desdobramento das ações, na escolarização dessas pessoas, mas também sinalizou a desestruturação desse nível de ensino, quanto à oferta de acesso e garantia de atendimento às necessidades do estudante com deficiência.

Com esse contexto marcado pelo ingresso, todavia, com o difícil estabelecimento do acesso ao Ensino Superior, os estudantes com deficiência chegam com elevadas expectativas, verbalizando a concretização da realização de um sonho, contando trajetórias de vida trágicas e com muitas dificuldades, demonstrando um caminho de superação diária. Assim, deparam-se com o Ensino Superior “inclusivo”, por meio da imposição do cumprimento das legislações que respaldam a inclusão na Educação Superior, mas sem nenhuma estrutura de apoio ou acompanhamento pedagógico adequado. Quando presentes, sendo grande o percentual de universidades e faculdades com Núcleos de Apoio a Inclusão (NAI) ou projetos de apoio a inclusão em seus *campi*, são pouco efetivos, pois não consideram a realidade do estudante com deficiência atendido por eles ou concentram seus trabalhos na busca de recursos para aquisição de tecnologia assistiva e projetos de acessibilidade, deixando invisíveis as reais necessidades do estudante com deficiência, no ingresso na instituição de ensino.

Contudo, o esforço e a dedicação dos estudantes com deficiência podem ser considerados o principal aspecto contribuidor da sua permanência, no Ensino Superior. São muitas as barreiras encontradas por eles, como as arquitetônicas, atitudinais, conteudísticas, instrumentais e pedagógicas. Tais características impedem o acesso do estudante com deficiência e prejudicam o estabelecimento da inclusão, na Educação Superior.

No caso de Daniel, foi evidenciada a trajetória de uma pessoa acometida por uma enfermidade, que trouxe a condição social da deficiência visual. Frente a essa realidade, vieram todas as dificuldades vivenciadas diariamente por pessoas com deficiência e a necessidade do enfrentamento, por parte de um adolescente, na decisão de continuar sua vida. O contexto, a princípio, não favorecia o desenvolvimento pessoal, acadêmico e social de Daniel, pois, vindo de uma condição de vulnerabilidade social, sem acompanhamento na área da saúde e com dificuldades de aprendizado escolar, pela ausência de atendimento especializado, restava a ele sua força de vontade em modificar a realidade. Dessa maneira, Daniel buscou avidamente o seu desenvolvimento acadêmico e profissional.

Nas passagens configuradas por seus relatos, foi possível observar o esforço desmedido para superar situações de falta de atendimento educacional especializado, de acesso ao conteúdo na faculdade e de ações dos professores das disciplinas, na disposição em conhecer suas necessidades acadêmicas. Em contraponto, percebeu-se a conquista de um professor assistente, requisitado por Daniel, de sua avaliação perante todo o seu processo de formação profissional e sua dedicação em derrubar as barreiras encontradas no cotidiano do Ensino Superior.

Contudo, faz-se necessário sinalizar a presença de tais características em Daniel, não se podendo generalizá-las a todos os estudantes com deficiência visual, ingressos no Ensino Superior, mas é imperioso enfatizar a necessidade de empoderar os estudantes com deficiência, conduzindo-os ao autoconhecimento e a ressaltar as suas potencialidades, como instrumento de efetivação de seu direito.

Ao apresentar a percepção de um estudante com deficiência visual egresso de um curso superior de Tecnologia, foi possível considerar a postura de Daniel e seu esforço em retomar a vida como aspectos determinantes para concluir seus estudos e ingressar no Ensino Superior. O enfrentando de tantas dificuldades, como as relatadas neste estudo, poderia ser motivo para justificar a desistência da construção de uma carreira profissional. Porém, Daniel foi constituindo sua consciência na busca de sua satisfação, enquanto ser humano ativo na sociedade, construindo objetivos, criando caminhos para conquistá-los e conseguindo concretizar seus sonhos. Isso fica evidente, ao identificar a oportunidade de retorno à escola, seguida do ingresso na Faculdade de Tecnologia e guiado por seu percurso ativo de solicitação de suas necessidades acadêmicas e sociais. Daniel modificou a visão assistencialista e de

incapacidade, conferida, por vezes, a uma pessoa com deficiência visual e à Educação Profissional e Tecnológica.

REFERÊNCIAS

AINLAY, S. C.; BECKER, G.; COLEMAN, L. M. *The Dilemma of Difference: A Multidisciplinary View of Stigma*. New York: Plenum, 1986.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei N° 8.213, de 24 de julho de 1991. Lei de Cotas para o trabalho. *Diário oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 jul. 1991.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional – LDB. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

DUARTE, E. R.; FERREIRA, M. E. C. Panorama da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior em Juiz de Fora, MG. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 57-72, jan./abr. 2010.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

MACHADO, E. V. Políticas públicas de inclusão no ensino superior. In: SOUZA, O. S. H. *Itinerários da inclusão escolar*. Porto Alegre: Ulbra/Age, 2008. p. 42-53.

MANFREDI, S. M. *História da educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.

OMOTE, S. Atitudes em relação à inclusão no ensino superior. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Nasen, v.16, n.1, p. 211-215, 2016.

SAVIANI, D. História, Trabalho e Educação: Comentário sobre as controvérsias internas ao campo Marxista. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 167-182.

SILVA, H. M.; SOUZA, S. M. C.; PRADO, F.; RIBEIRO, A. L.; LIA, C.; CARVALHO, R. L. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: Revisão de literatura. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, Três Corações, v. 10, n. 2, p. 332-342, ago./dez. 2012.

ZAMPAR, J. A. S. *Integração à universidade na percepção de estudantes com deficiência*. 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

Capítulo 10

ENSINO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS A DISTÂNCIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Luís Mateus da Silva Souza

INTRODUÇÃO

Este Relato de Experiência objetiva apresentar os desafios e possibilidades do Ensino da Libras para não surdos, na modalidade Ensino a Distância (EaD), por meio do relato das vivências do docente, bem como dos pontos (positivos e negativos) externados pelos estudantes em resposta ao questionário de avaliação de curso realizado.

Serão expostas aqui possíveis intervenções no ensino da Libras como segunda língua, as principais vantagens dessa modalidade de ensino, nesse contexto, e as possibilidades de uso das diversas ferramentas digitais disponíveis.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua das Comunidades Surdas do Brasil, reconhecida pela Lei Federal nº 10.436/2002, e cuja difusão foi regulamentada pelo Decreto Federal nº 5.626/2005.

A partir da promulgação desses dois documentos legais, voltados a atender os cidadãos surdos, a Libras foi conquistando espaço em território nacional. Em decorrência das legislações, o primeiro curso de formação superior de Libras no Brasil – o “Letras Libras” – foi ofertado, em 2006, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).¹⁰ Desde esse momento, vários outros cursos de graduação (presenciais e a distância) foram criados por iniciativa de instituições públicas e privadas, dentre eles o curso de Pedagogia¹¹ do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (instituição de educação de surdos fundada em 1857, a mais antiga do país).

¹⁰ Atualmente, a UFSC conta com a Graduação em Letras Libras – Licenciatura e Bacharelado – nas modalidades Presencial e a Distância. Saiba mais em: www.libras.ufsc.br

¹¹ O Curso de Pedagogia - Licenciatura do INES objetiva formar professores e gestores educacionais, surdos e ouvintes, em uma perspectiva bilíngue e intercultural, na modalidade *online*, para atuar na área da docência (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) e na gestão escolar em espaços não formais. Saiba mais em: www.neoines.com.br

Segundo o decreto supracitado, os surdos têm prioridade tanto para ingressar nos cursos superiores de formação na área da Libras quanto para ministrar a disciplina Libras, nas instituições públicas e privadas, pelo país, que contenham esse componente na grade curricular:

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. 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 bilíngue: 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.** (Brasil, 2005, grifos meus).

O parágrafo único do artigo 4º e o parágrafo 1º do artigo 7º tratam dos surdos como prioridade, pois a Libras é um sistema linguístico oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002). A condição da surdez é fator fundamental para o ensino da Libras, uma vez que os surdos compartilham experiências e constroem uma visão de mundo, através dessa língua.

Devido ao inciso III do artigo 7º, o ensino da Libras pode ser ministrado por professor ouvinte bilíngue Libras - Língua Portuguesa; no entanto, as docentes Marília Carneiro e Beatriz Soares (surdas) contra-argumentam, afirmando:

Em 2001, com o Programa Nacional de Apoio a Educação dos Surdos, o Ministério da Educação – MEC formou instrutores e professores de Libras, surdos, com a intenção de difundir a Libras em todo território nacional e formar professores ouvintes, fluentes em Libras, não para se tornarem professores de Libras, mas para lecionarem suas disciplinas para estudantes surdos, ou seja, desde o início da adoção do bilinguismo como abordagem educacional para surdos, a intenção dos órgãos governamentais era de que o ensino de Libras fosse

efetivado por professores e instrutores surdos. (Carneiro; Soares, 2017, p. 12).

Inúmeros fatores exigem que os professores não surdos ensinem¹², em disciplinas e/ou cursos, a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Embora haja diferentes iniciativas, como a dupla docência¹³, experimentada no Instituto Superior de Educação de São Paulo Singularidades – IS/SP e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP (Nascimento; Bezerra, 2012), ainda é uma realidade o ensino da Libras ministrado somente por um docente, sendo este, às vezes, não surdo.

Embora haja muitos professores não surdos fluentes em Libras, não é possível contra-argumentar, diante da percepção das docentes surdas:

Se um surdo, e mesmo um ouvinte que conhece profundamente os surdos, vivencia a comunidade surda, observa, à distância algumas pessoas falando em Libras, é possível identificar quem é surdo e quem é ouvinte, pela falta de dinamicidade dos movimentos e pobreza das expressões faciais. Se as aulas de Libras forem ministradas por ouvintes, esta dificuldade pode ser acentuada, já que, conviver com surdos (no caso, o professor de Libras) é uma das principais ações que podem favorecer a libertação da “autocensura” em relação ao uso das componentes não manuais. [...] Mesmo oralizado, o surdo apresenta “sotaques”, como se fosse estrangeiro. Assim também é o **professor ouvinte**. Ele não é um “nativo” da língua, ele é como estrangeiro, que **tem a Libras como sua segunda língua**. (Carneiro; Soares, 2017, p. 17, grifos meus).

Assim como visto na citação, o impasse da atuação do professor não surdo, no ensino e/ou no uso da Libras, é abordado por Gesueli (2006), quando discute o papel da língua de sinais na construção da identidade surda e a inserção do professor surdo, na sala de aula, como fator que contribui para que os alunos surdos se percebam

¹² O ingresso de surdos como docentes da Libras pode ser impedido por alguns fatores, como: não haver surdos(as) inscritos(as) em alguns concursos ou processos seletivos, por falta de ampla divulgação e acesso a informações em sua própria língua (a Libras); a baixa escolarização dos surdos, por estarem historicamente excluídos de acesso à educação de qualidade e/ou educação bilíngue; os surdos terem que realizar provas de Língua Portuguesa em pé de igualdade com os não surdos que a têm como primeira língua; a resistência da banca examinadora em selecionar uma pessoa surda, pensando nas dificuldades de comunicação que podem surgir no ambiente de trabalho, entre outros.

¹³ A dupla docência é caracterizada pela presença de um professor surdo e um professor não surdo, em sala de aula; enquanto este último introduz elementos teóricos que envolvem a Comunidade, Identidade e Cultura Surda e desmistifica alguns conceitos em relação à pessoa surda e à Libras, o primeiro, por ser um falante nativo da língua de sinais, possibilita que os estudantes adquiram autonomia na comunicação. As aulas serão mediadas pelo professor não surdo, o qual assume, quando necessário, o papel de intérprete de língua de sinais da Libras para o português, na modalidade oral e vice-versa (Nascimento; Bezerra, 2012).

como tais. Veja-se o comentário da autora, ao comentar a atuação do docente não surdo e como o docente surdo é encarado na escola, num contexto bilíngue:

Muitas vezes o professor ouvinte [...] fazia trocas no uso de sinais por ter um conhecimento ‘dicionarizado’ da língua e, portanto, não fluente. Assim, a professora ouvinte tem dificuldades para articular a polissemia da língua que domina – o português – e as possibilidades de ‘tradução’ para a língua que utiliza com menor fluência – a de sinais [...]. Diferentemente, o professor surdo é considerado *um expert*, um locutor privilegiado, cabendo a ele julgar o *certo* ou o *errado* no uso dos sinais.” (Gesueli, 2006, p. 284-285, grifos da autora).

O que precisa ser discutido, portanto, é, em face da necessidade de professores não surdos ensinarem a Libras, é que se deve garantir que os estudantes tenham o máximo de contato com produções (artísticas, culturais, discursivas etc.) de surdos(as), assim como com materiais impressos e/ou digitais produzidos por eles(as). Em outras palavras, o ensino da Libras deve considerar o uso da língua na vida, desde o início do processo de aprendizagem (Nascimento; Bezerra, 2012), e, sempre que possível, envolver a turma em situação de comunicação com surdos(as), tanto no ensino presencial como na educação a distância (EaD).

Com base em Silva e Vieira (2013), concorda-se que os estudantes não surdos de Libras precisam ser capazes de:

Quanto à datilologia (uso do alfabeto manual) – utilizar esse recurso em diálogos e apresentações, para informar o nome, a profissão, e soletrar palavras, quando necessário. Iniciar uma conversa, cumprimentando e apresentando-se formal ou informalmente, de acordo com o contexto; apresentar pessoas e comunicar dados pessoais e de terceiros, como o nome, endereço, telefone, *e-mail* etc.

Quanto aos numerais (cardinais, ordinais, quantitativos, multiplicativos, fracionários, valores monetários, entre outros) – empregá-los em situações comunicativas, respeitando as diferenças na representação de quantidades, bem como informar o valor monetário, a data e/ou o horário de realização de um evento (entre outras informações), com base no uso do vocabulário relativo às horas, dias da semana e meses do ano etc.

Quanto aos parâmetros da língua de sinais – identificar aspectos peculiares da cultura, identidade e universo visual do surdo, além de mudanças significativas ou

sutis na produção dos sinais e/ou expressão não manuais que alteram o significado do que foi enunciado.

Quanto à estrutura e tipo de frases (afirmativa, exclamativa, imperativa, interrogativas, negativa etc.) e aos classificadores – identificar as diferenças entre a língua de sinais e o português, usar a entonação (expressões faciais/corporais), nos discursos, identificar as formas de utilização e diferenças entre sinal, mímica e classificador, na referência e/ou descrição de pessoas, animais, veículos, objetos etc.

Quanto ao espaço de sinalização – realizar construção imagética de linha do tempo, listagem para apresentar elementos do discurso, comparativos, marcadores de tempo, simultaneidade, bem como os espaços mentais (espaço real¹⁴, espaço *token*¹⁵ e espaço sub-rogado).¹⁶

Quanto aos tipos de verbos – conhecer e saber empregar os mais variados tipos de verbos (verbos simples – sem marcas de concordância, verbos com marcas de concordância – que apresentam concordância número-pessoal, verbos de manuseio, verbos com concordância espacial, verbos classificadores etc.).

Além de propor situações de aprendizagem que atendam aos objetivos apresentados e outros não citados (em um único curso/disciplina ou em módulos), o professor não surdo precisa ter consciência de que, embora os idiomas sejam patrimônio da humanidade, a língua de sinais carrega as histórias do povo surdo, ou seja, tem relação com a existência surda. As Comunidades Surdas brasileiras têm orgulho da Libras, portanto, os professores não surdos precisam ter sensibilidade e olhar para a língua como parte de uma identidade (Identidade Surda), de uma cultura (Cultura Surda) e de uma consciência (Consciência Surda).¹⁷

¹⁴ “O **espaço mental real** é a **sinalização com base nos espaços físicos visíveis** e sempre na perspectiva do sinalizador. Não está relacionado apenas às pessoas presentes ao redor do sinalizador, pode ser construído também com coisas ou pessoas ausentes.” (Albres, 2012, p. 03, grifos meus).

¹⁵ Segundo Moreira (2007 *apud* Albres, 2012) o “[...] **espaço mental token** é um espaço integrado, em que **as coisas das quais se quer falar são representadas sob a forma de um ponto fixo no espaço físico**. As entidades tokens são invisíveis (apenas pontos associados a alguma representação mental) e são integradas ao espaço mental real.” (p. 03, grifos meus).

¹⁶ Segundo Liddell (2003 *apud* Albres, 2012), no “[...] **espaço mental sub-rogado** os sinalizadores podem assumir o papel de qualquer participante da situação narrada e sinalizar como se fossem eles. Essas entidades criadas pelo sinalizador são entidades sub-rogadas, ou seja, **são representações mentais em tamanho natural, que assumem posições realistas, por serem incorporadas pelo próprio sinalizador.**” (p. 03, grifos meus).

¹⁷ Informações em vídeos, no *Facebook* de Ronice Müller Quadros (2021). Saiba mais em: <https://www.facebook.com/ronice.quadros>.

É evidente que, entre as habilidades necessárias para a aprendizagem de um idioma, é necessário, para a aquisição da Libras, habilidade motora, para produção dos sinais, e habilidade visual, para percepção das nuances no ato comunicativo.

Gesser (2012) acredita que aprender uma nova língua envolve tempo, dedicação e esforço. Trata-se de uma tarefa altamente complexa, pois muitos fatores estão em jogo: interesse, aptidão, aspectos sociopsicológicos, tais como motivação, personalidade, crença, estilos cognitivos e estratégias.

Vale lembrar que, por influência de sua primeira língua (o português), inexperiência e/ou contato incipiente com a língua de sinais, os não surdos, aprendizes da Libras como segunda língua, ao se comunicarem, fazem, inevitavelmente, construções linguísticas “aportuguesadas”, ou seja, sinalizam na ordem sintática do português, produzindo sentenças de forma linear, sinal por sinal, em detrimento da simultaneidade e do uso do espaço, para marcação dos referentes, ou ainda tendem a oralizar e sinalizar ao mesmo tempo.¹⁸

Ora, os professores não surdos podem se perceber ou serem apanhados produzindo sentenças inadequadas e fortalecer a defesa da exclusiva atuação de um professor/instrutor surdo para o ensino de Libras. Mas o ensino da língua de sinais por um ou por outro converge para as crenças sobre o ensino e aprendizagem da Libras, abordadas por Gesser (2012), principalmente as seguintes:

- 1) “Não é possível aprender Libras com um instrutor/professor surdo”;
- 2) “Não é possível aprender Libras com um professor ouvinte”;
- 3) “Só é possível aprender a Libras no contato com outros surdos.”.

As afirmações não se confirmam, pois a Libras é uma língua de modalidade visual-espacial e, por utilizar um modo de produção gestual, pode aparentar ser fácil para alguns e difícil para outros. Porém, assim como os demais idiomas, não é mais

¹⁸ O “português sinalizado” ou construções linguísticas “aportuguesadas”, bem como o “bimodalismo” são formas de comunicação inadequadas, pois não respeitam as diferenças linguísticas dos idiomas em uso. Saiba mais sobre as abordagens de educação de surdos em: <https://www.youtube.com/watch?v=hFhOVTQvwaE&t=3s>. O português sinalizado equivale à tradução do português para Libras palavra-por-palavra, valorizando a retomada de termos, um para um, às vezes não equivalentes, e desconsiderando o sentido da frase. Foi difundido na década de 1970 pela filosofia do bimodalismo/comunicação total, abordagem de ensino de surdos que utilizava a língua oral e de sinais, ao mesmo tempo; ora, a língua de sinais era vista, por essa abordagem, como mais um recurso para atingir a escolarização e não como a língua principal de instrução (Góes; Campos, 2013; Santiago, 2012).

fácil ou mais difícil, somente possui particularidades linguísticas. Sem dúvida, a pessoa surda é a principal indicada para ensinar Libras, contudo, é fundamental compreender que não basta ser surdo(a) para ensiná-la, assim como não basta ser brasileiro para ensinar a Língua Portuguesa: é necessária a formação para atuar na docência e a busca constante por formação continuada;

2) no Brasil, há muitos brasileiros que têm o inglês como segunda língua e, mesmo não sendo nativos, ensinam inglês; salvo as devidas diferenças linguísticas, sociais e culturais, um professor não surdo, integrante da Comunidade Surda, também pode ensinar Libras;

3) é fundamental o contato com a Comunidade Surda, porém, não se aprende Libras exclusivamente nesse contato; pode-se aprender em espaços educacionais, em cursos de Libras, com situações sistemáticas de ensino, mesmo que em situações comunicativas “artificiais”, e o envolvimento com surdos pode possibilitar a prática dessa língua, em contextos reais de comunicação (Gesser, 2012).

Não surdos e surdos podem ensinar Libras e, embora a preferência deva ser pelo último, é essencial que ambos reflitam sobre o uso que fazem da língua e das metodologias, estratégias, recursos de ensino no EaD.

Souza (2016), ao abordar o ensino e aprendizagem da Libras, faz a seguinte ponderação:

Mergulhar no universo do Surdo e da língua de sinais pode suscitar: admiração pelo Surdo e por sua cultura, anseio por aprender a falar com as mãos, impotência diante de situações comunicativas ainda travadas pela falta de conhecimento suficiente da língua, satisfação diante de situações comunicativas transpostas, autoconfiança/cobrança diante das exigências e demandas que a língua impõe, tranquilidade ou inquietude diante das habilidades mínimas necessárias para aprendizagem da língua, as diferenças pessoais colaboram para o surgimento de reações diversas diante das descobertas do novo idioma. (Souza, 2016, p. 01).

Portanto, tendo consciência do exposto até o momento e da modalidade de ensino foco desse relato, o professor não surdo precisa tirar proveito das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs – disponíveis para promover o desenvolvimento linguístico dos estudantes e colocá-los em contato com pessoas surdas e suas produções discursivas, artísticas, científicas etc.

As ferramentas digitais utilizadas em sala de aula devem estar a serviço da aprendizagem, mas, para isso, o docente deve direcionar bem as atividades e os comandos/enunciados que disponibilizará, no ambiente virtual empregado.

METODOLOGIA

Este Relato de Experiência tem natureza descritiva e se vale da metodologia de pesquisa qualitativa. A coleta dos dados foi realizada mediante uma entrevista estruturada, composta por um questionário (Gil, 2008).

Esse questionário, com 9 perguntas/proposições (sem identificação do participante), foi elaborado no *Google* Formulários (Quadro 1) e enviado aos participantes (*link* pelo *WhatsApp*), após o término do curso.

Segundo Gil (1999 *apud* Chaer; Diniz; Ribeiro, 2011), o questionário pode ser definido “[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Dentre as vantagens de utilizar esse instrumento, o questionário “[...] não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.” Como pontos negativos da técnica, o questionário “[...] proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito pesquisado.” (p. 10-11). Diante das vantagens e desvantagens em usar o questionário, optou-se pelo instrumento, principalmente para buscar, nos relatos dos participantes, elementos que contribuam com a prática docente, em especial, na modalidade EaD.

As perguntas e/ou os enunciados propostos foram:

Quadro 1 – Questionário com perguntas abertas e enunciados

1.	Quais desafios você enfrentou, ao realizar um curso de Libras na modalidade EaD?
2.	Quais possibilidades você encontrou, para tirar proveito da aprendizagem da Libras, no curso em EaD?
3.	Você utilizou ferramentas digitais (<i>sites</i> , aplicativos etc.) relacionados com a Libras? Quais?
4.	Você teve contato com a Comunidade Surda e/ou com surdos(as), enquanto fazia o curso? Fale sobre a experiência!
5.	O contato com surdos possibilita caminhar em direção à fluência? Comente.

6. Relate, dê sugestões de estratégias ou recursos para potencializar seu próprio desempenho/aproveitamento na aprendizagem da Libras, em um curso na modalidade EaD como este.
7. Aponte, resumidamente, aquilo de que gostou ou não, apresentando os pontos positivos e/ou negativos do curso a distância.
8. Escreva, resumidamente, sua opinião sobre a atuação do professor ouvinte e aproveite para tecer crítica, reclamação ou elogio.
9. Como você acha que seria o curso, caso o(a) professor(a) fosse surdo(a)?

Fonte: Organizada pelo Autor.

Além da análise das respostas ao questionário aplicado e do levantamento bibliográfico sobre o ensino da Libras como segunda língua, foi necessário levar em conta as percepções do docente, no ensino dessa língua, e em relação ao desempenho dos estudantes do curso, na modalidade EaD.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As respostas elaboradas pelos estudantes colaboram com a atuação do docente de Libras, pois apontam caminhos para a aprendizagem significativa do idioma, ao mesmo tempo que reforçam a necessidade do contato com a realidade da surdez.

Os desafios relatados pelos estudantes envolvem:

- ✓ problemas com sinal de *internet* (instabilidade da conexão);
- ✓ falta de planejamento/organização para acompanhar os encontros *on-line* e realizar as atividades dentro dos prazos estabelecidos (modalidade de ensino que requer maior disciplina do discente), bem como habilidade para utilizar a plataforma *Moodle*;
- ✓ dificuldade em fazer estudo contínuo (ação necessária para aprender uma língua) e em praticar alguns sinais abordados nas aulas;
- ✓ dificuldade na interação com outros estudantes, principalmente quanto ao desajuste em perceber nuances dos sinais (devido à interação *on-line* e não presencial).

Como observado, os cursistas relatam a instabilidade do sinal de *internet* para acompanhar as aulas na modalidade EaD como um dos primeiros desafios. Embora não tenha aparecido entre as respostas, foi comum entre os cursistas, no decorrer do

curso, o uso de celular pela falta de computador; alguns têm *desktop*, mas sem *webcam*¹⁹ ou dispõem de um equipamento com a captura ruim de imagem.

Quanto ao acompanhamento/aproveitamento do curso, a EaD exige dos docentes/discentes disciplina, gestão do tempo, dedicação, entre outras atitudes, para que haja ensino e aprendizagem.

Para atender às necessidades dos estudantes, em face dos desafios apresentados, o curso de Libras EaD pode ofertar, no primeiro módulo e/ou ao longo dos módulos:

- exercícios para familiaridade com a plataforma que será adotada e disponibilização de tutoriais objetivos;
- atividades para discussão/orientação quanto ao planejamento pessoal (organização da rotina e gestão do tempo) fundamental para o estudo de uma segunda língua (em especial, se o curso tiver uma duração de 6 meses ou mais);
- apresentação/discussão de algumas estratégias de estudo que colaborem com a aprendizagem da Libras, entre outras.

Os professores devem buscar promover cursos muito bem estruturados, planejados com diversidade de atividades, a fim de que os cursistas possam tirar proveito da modalidade EaD, mesmo diante dos desafios que poderão enfrentar.

As possibilidades listadas pelos estudantes participantes são bem mais numerosas e significativas do que os desafios. Realizar um curso a distância, segundo os próprios cursistas, pode:

- ✓ permitir a participação nos encontros *on-line* de qualquer lugar;
- ✓ evitar a locomoção e favorecer o aproveitamento desse tempo para estudar, realizar e gravar os vídeos das atividades propostas;
- ✓ oportunizar que pessoas de diversos estados acompanhem o curso e que haja interação com essas pessoas;
- ✓ facilitar a realização de pesquisas na *internet* (durante e/ou depois das aulas), principalmente de conteúdos sugeridos pelo docente, de vocabulário, assim como sanar dúvidas pela interação virtual com o docente e os colegas, inclusive, por meio de canais mais diretos de contato, como, por exemplo, *WhatsApp*;
- ✓ possibilitar o acesso aos materiais disponibilizados e às aulas gravadas, em momentos que permitam uma maior concentração/dedicação;

¹⁹ A *webcam* é um equipamento necessário no ensino da Libras em EaD, pois, por se tratar de uma língua visual-motora, o docente e os cursistas precisam se ver, para se comunicar por sinais.

- ✓ propiciar a prática de tirar *prints* dos sinais realizados pelo professor e rever as explicações, para inseri-los em anotações pessoais (deixando os registros mais visuais e completos), sobretudo pelo desconhecimento e/ou falta de domínio da escrita de sinais²⁰ e de como descrever alguns sinais ou classificadores²¹;
- ✓ favorecer a leitura de artigos e livros digitais da área, o acesso aos vídeos de diferentes surdos(as), assim como o contato com diversos surdos(as) pelas redes sociais.

Muitas das possibilidades listadas são perfeitamente viáveis, em um curso presencial, mas os estudantes entenderam que o tempo em frente ao computador e/ou ao celular colaborou para o estudo dos materiais do curso e de materiais complementares, da mesma forma para a efetivação de pesquisas/buscas.

Os cursistas listaram as ferramentas digitais consultadas/utilizadas durante o curso:

- ✓ Aplicativos (*Hand Talk*²², *VLibras*²³, *InShot*²⁴);
- ✓ Redes Sociais (*Instagram*, *WhatsApp*, *YouTube*) de diversos surdos(as)²⁵;
- ✓ *WhatsApp* para chamada de vídeo com surdos(as) indicados(as) ou não pelo professor;

²⁰ Sim, existe Escrita de Sinais! Os sinais produzidos, com suas nuances e expressões não manuais, possuem símbolos próprios, os quais, combinados, formam a escrita. “No Brasil existem quatro possíveis sistemas de escrita de sinais, o sistema *SignWriting* (SW), a Escrita de Língua de Sinais (ELiS), o Sistema de Escrita da Libras (SEL) e a Escrita Visogramada das Língua de Sinais (VisoGrafia).” (Silva; Costa; Bózoli; Gumiero, 2018, p. 2).

²¹ Classificadores, *grosso modo*, são configurações de mãos da Libras que incorporam um referente (pessoas, animais, veículos, objetos etc.) e funcionam como marcadores de concordância, além de poderem ser utilizados para descrever as características desse referente.

²² O *Hand Talk* é um aplicativo que conta com um avatar conhecido por “Hugo”, que faz a tradução de texto ou voz para Libras. Saiba mais em: www.handtalk.me/br/aplicativo

²³ O *Suite VLibras* é um aplicativo que conta com um avatar para tradução de texto ou voz para Libras, bem como consiste em um conjunto de ferramentas computacionais de código aberto e de distribuição livre, responsável por traduzir automaticamente conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) em Libras, tornando computadores, dispositivos móveis e plataformas *Web* acessíveis para pessoas surdas. Saiba mais em: www.gov.br/governodigital/pt-br/vlibras

²⁴ O *InShot* é um aplicativo para edição de vídeo. Saiba mais em: www.inshot.com

²⁵ No *Instagram*, pode-se encontrar os perfis de dezenas de surdos(as), assim como no *YouTube* há canais com diversos conteúdos produzidos por eles(as).

- ✓ *Sites (Google, Google Meet, TV INES²⁶, Editora Arara Azul²⁷, Glossário do Curso Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC²⁸, Glossário da disciplina Língua Brasileira de Sinais EaD da USP²⁹, WikiLibras³⁰, LibrasPro³¹, Quiz Libras³², entre outros).*

As ferramentas/plataformas digitais citadas agregam à aprendizagem da Libras. É fundamental o acesso à maior diversidade de produções linguísticas, pois isso amplia as experiências do estudante e o coloca em contato com outros(as) não surdos fluentes e surdos(as), além dos que já conhecem. A estudante A19, além de acessar materiais na *internet*, contou ter assistido a Série Crisálida³³ pela Netflix, mais um potencial instrumento para ter contato com a cultura, identidade e língua dos surdos brasileiros.

Tão importante quanto conhecer e utilizar outras plataformas, os estudantes precisam ser direcionados pelo professor, para que usem bem o ambiente virtual do curso. Portanto, a cada módulo, semana ou unidade, é necessário que esteja disponível aos estudantes a apresentação da(s) temática(s) a ser(em) abordada(s), assim como o(s) objetivo(s) e o roteiro de estudos. Veja-se um exemplo (Quadro 2).

Quadro 2 – Apresentação a cada módulo, semana ou unidade

Apresentação:

Caro(a) cursista, seja bem-vindo(a) à Unidade 2!

Esta semana estudaremos os parâmetros da Libras e faremos nossa apresentação pessoal em Libras.

²⁶ A TV INES é a primeira *webTV* em Língua Brasileira de Sinais - Libras, com legendas e locução que surgiu de uma parceria do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) e da Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto (ACERP). Saiba mais em: www.tvines.org.br

²⁷ A Editora Arara Azul Ltda - EAA lança/publica materiais sobre variados temas relativos ao universo das pessoas surdas e/ou pertinentes aos profissionais que atuam na área da surdez. A Arara Azul, com suas três empresas – Editora Arara Azul, Arara Azul Educacional e Centro Virtual de Cultura Surda e Diversidade – busca a valorização das línguas gestuais, orais e/ou escritas, a promoção das culturas surda e ouvinte e a aceitação das diversidades humanas. Saiba mais em: www.editora-arara-azul.com.br

²⁸ Saiba mais em: www.glossario.libras.ufsc.br

²⁹ Saiba mais em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/glossary/view.php?id=197645>

³⁰ O WikiLibras é uma plataforma colaborativa, tem a finalidade de adicionar e corrigir sinais em Libras de forma colaborativa para o dicionário de sinais da Suíte VLibras. Saiba mais em: <https://wiki.vlibras.gov.br>

³¹ O LibrasPro é um canal do *YouTube* criado por Renata Domingues (Surda) e Mateus Domingues (Intérprete da Libras). Saiba mais em: <https://www.youtube.com/user/mateusdomingues>

³² É possível encontrar vários *quizes* sobre o universo da surdez, no site LibrasSol. Disponível em: www.librasol.com.br/quiz. Acesso em: 10 mar. 2021.

³³ Crisálida é a primeira série de ficção dramática bilíngue, em Libras e português, realizada no Brasil. Retrata situações familiares, sociais e psicológicas vividas por surdos. A primeira temporada da Série estreou no dia 26 de setembro de 2019, na TV Cultura, e teve uma excelente repercussão junto ao público e à imprensa. Em 1º de maio de 2020, entrou para o catálogo exclusivíssimo da Netflix, no Brasil e em Portugal. Saiba mais em: www.seriecrisalida.com.br

Objetivos:

- Conhecer ou revisar os parâmetros da Libras;
- Utilizar os sinais estudados, respeitando os parâmetros, para realizar a apresentação pessoal em Libras.

Roteiro de Estudos:

Realize as atividades na sequência que estão apresentadas.

1º momento:

- leia o texto "Introdução à Língua Brasileira de Sinais";
- responda o questionário (com questões de múltipla escolha e dissertativas) sobre os parâmetros.

2º momento:

- assista os vídeos das apresentações pessoais e conheça três surdos;
- realize sua apresentação em Libras com, no máximo, 8 frases conforme as orientações.

Orientações para a gravação da apresentação pessoal:

Treine os sinais, as frases e somente depois grave seu vídeo. Frases sugeridas: - cumprimento; - meu nome; - minha idade; - minha cidade e estado; - meu estado civil; - minha formação; - gosto de...; - despedida. Antes de realizar a gravação do seu vídeo, assista os vídeos, "10 dicas para um bom vídeo em Libras" (<https://www.youtube.com/watch?v=CFyRHIFM2nM>) e "Vergonha de Sinalizar?" (<https://www.youtube.com/watch?v=7UbKh03ilG4&t=3s>). Grave seu vídeo, insira no YouTube, salve na opção "NÃO LISTADO" e coloque o *link* no fórum da plataforma.

Fonte: Organizada pelo Autor.

Observe-se que, além de utilizar o ambiente virtual e as diversas ferramentas disponíveis dentro dele e em outras plataformas na internet, o estudante é guiado para atingir o objetivo esperado no momento.

Retomando as respostas do questionário, a maioria dos estudantes afirmou ter feito contato com algum surdo(a). Eis alguns relatos:

A4 - Sim, tive contato com meu amigo surdo, com o qual troco vídeos conversando algumas vezes por semana, além da instrutora do meu outro curso de Libras, que também é surda.

A5 – Conversei com uma moça surda em uma das tarefas do curso. A experiência foi boa, pois pude colocar em prática aquilo que aprendemos de forma teórica no curso.

A12 – Sim, o curso proporcionou nas atividades essa aproximação com a comunidade surda. Tanto na oferta de vídeos que trouxeram experiências e vivências de vários surdos e surdas de lugares diferente, quanto na realização de uma atividade em que tínhamos que tentar uma comunicação com esses sujeitos. Particularmente, essa atividade foi significativa, inspirou-me a continuar estudando a língua.

A19 - Sim. A experiência foi incrível. Antes de realizar o curso, conseguia me comunicar minimamente com uma pessoa surda, sabia somente os cumprimentos básicos e dizer meu nome através da datilologia. Durante o curso, foi possível conversar muito além disso, compreender muitos sinais e manter uma comunicação de fato. A atividade final, onde deveríamos conversar com um surdo pelo WhatsApp, de modo muito particular foi marcante, pois uma pessoa com quem já tive a oportunidade de conversar antes de fazer o curso, eu conversei com o pouco que eu sabia, dessa vez pude me comunicar mais e bem melhor.

A22 – *Tive contato por causa do curso, o professor nos deu contatos de surdos para que pudéssemos conversar com eles por vídeo. Foi uma experiência muito boa porque nunca tinha conversado com um surdo antes. Como a pessoa já estava avisada que sou alguém que está aprendendo, então foram muito pacientes e gentis comigo.*

A23 – *Sim, o professor disponibilizou e intermediou para que eu tivesse esse contato.*

A24 – *Sim!!! Tive contato com a... S1³⁴ ... que me ajudou a praticar, teve paciência, uma pessoa superinteressante e inteligente!! Amei!!*

O contato com surdos(as) é fundamental, num curso de Libras, pois com quem mais utilizaremos essa língua é na e com a Comunidade Surda. Embora tenha sido oportunizado aos estudantes o contato/interação com surdos(as), atividade *on-line*, os alunos A6, A7, A8, A10, A11, A14, A17, A21 e A26 declararam que não tiveram nenhum contato com eles(as). Isso ocorreu por, pelo menos, dois motivos: os estudantes listados não concluíram o curso ou não realizaram todas as atividades propostas.

Quanto à fluência, a pergunta que aborda o tema é muito sugestiva e talvez tenha dado margem a uma resposta padrão; os cursistas, unanimemente, acreditam que o contato com a Comunidade Surda é indispensável para o domínio da língua de sinais.

Como sugestões para potencializar a aprendizagem da Libras, os comentários são diversos:

A1 – [...] *continuação do curso.*

A2 - *Maior tempo e maior quantidade de exercícios em grupo.*

A3 – *Manter o contato com a comunidade surda e sempre pesquisar.*

A8 – *Vídeos... participar da comunidade surda... ir a eventos.*

A11 – [...] *continuar praticando e aprendendo coisas novas e não desanimar mesmo a distância.*

A12 – [...] *trazer pra sala de aula pessoas surdas, que poderiam dar uma aula ou mesmo se comunicar com os alunos, em um momento organizado pelo professor.*

A13 – *Encontros, interação com surdos e lives.*

A16 – *Ver vídeos de pessoas surdas [...] uma das melhores ferramentas para aprender novos sinais e entender melhor como funciona a língua.*

³⁴ A estudante citou o nome de uma colega surda com quem conversou, mas optou por omiti-lo, nessa transcrição.

A17 – *Assistir vídeos no YouTube sobre histórias em Libras [...].*

A18 – *A princípio tive dificuldades para elaborar vídeos em Libras, mas percebo que foram muito úteis, pois com um olhar atento conseguia perceber alguns equívocos que cometia, eles também me auxiliaram a fixar alguns sinais.*

A22 – *[...] entrar em grupos de whatsapp para trocar ideias, informações com outras pessoas. [...] Também tenho seguido pessoas surdas nas minhas redes sociais para que, no dia a dia, enquanto uso o Instagram ou Facebook esteja entrando em contato com a língua.*

A23 – *[...] separar um horário diário e exclusivo para praticar o aprendizado. Refazer, exercitar, praticar é o caminho mais apropriado para o desenvolvimento deste curso.*

A24 - *O que eu fazia e faço muito... é trazer pro meu cotidiano... pra que eu consiga aprender sempre mais [...] por exemplo: tudo o que comento ou converso com alguém, depois tento conversar o mesmo em Libras sozinha, eu comigo mesma [...] e então quando não consigo, travo em alguns sinais, pesquiso, procuro tirar minha dúvida e assim consigo fixar melhor o sinal e o contexto [...] funciona super!!!*

A25 – *Apostila com tópicos e conteúdo programático do curso para que o aluno acompanhe e possa estudar o assunto antes dos encontros online e a realização das atividades na plataforma.*

A26 – *[...] encontros presenciais com pessoas surdas em eventos.*

Alguns estudantes não responderam à questão número 6 ou a responderam sem apresentar estratégias. Porém, dentre as citadas, destacam-se a criação de hábito de estudo, o contato com a Comunidade Surda e a participação em eventos da área. Todas as estratégias elencadas devem ser consideradas pelos docentes, no planejamento de um curso na modalidade EaD, bem como devem ser discutidas com os estudantes, no decorrer de um curso nesse formato, para que a troca de experiência entre a diversidade de pessoas/perfis possa colaborar com a aprendizagem significativa dos envolvidos.

Entre as sugestões mencionadas, a estratégia da estudante A24 é muito interessante, porque está levando em conta situações de comunicação reais e aproveitando a oportunidade para pensar em como dizer em Libras o que disse em Língua Portuguesa com facilidade.

Os cursistas apresentaram, ainda, os pontos positivos da EaD, que são análogos aos comentários reproduzidos na questão sobre as possibilidades de estudar a distância, assim como os pontos negativos, os quais foram, em síntese, os mesmos expostos no item “desafios encontrados”.

Quanto à atuação do professor não surdo, os comentários mais recorrentes se relacionaram à facilidade e abertura para contato com o docente e boa compreensão das aulas, fruto da metodologia adotada (aulas expositivas/dialogadas e interativas, com sinalização).

Quanto às impressões diante da atuação de um possível professor(a)/instrutor(a) surdo(a), os estudantes a seguir relatam:

A2 – Bom, impossível um ouvinte ter a mesma fluência de um surdo, embora a comunicação ficaria mais difícil para quem está iniciando na Libras, ou precisaria de um intérprete no início para facilitar a comunicação ou o professor aderir aos módulos intermediários, mas tudo depende do surdo, existem surdos que são bimodais ou que têm uma oralidade boa [...]. Mas um ouvinte nunca será como um surdo na Libras.

A4 – Acredito que o choque linguístico seria importante para que aprendêssemos “na marra” a língua. No entanto, tendo em vista a proposta do curso, caso houvesse apenas o professor surdo, sem intérprete, os alunos que ainda conhecem nada ou pouco de Libras sentiriam dificuldade de acompanhar os conteúdos teóricos mais complexos, que demandam vocabulário específico. Um professor surdo seria interessante para nos ‘forçar’ a praticar, perdermos a vergonha de sinalizar etc., porém para momentos de exposição, para uma turma de nível básico, a interpretação me parece fundamental.

A5 – Acho que seria mais difícil acompanhar, pois como comunicar-se com ele, se o aluno não tiver conhecimento em Libras?

A9 – Atualmente acredito que com demonstrações e apontamentos poderia entender a língua e aprimorar a cada dia, de acordo com episódios do dia a dia.

A10 – Talvez, devido ao local de fala, seria mais focado nos sinais e com mais experiências de sua vivência.

A11 – Por eu ser ouvinte e estar aprendendo a Libras, eu não iria entender um surdo se comunicar comigo eu estando no início da aprendizagem. Não iríamos conseguir construir um diálogo.

A12 – Caso o professor fosse surdo, acredito que os/as alunos(as) ouvintes teriam dificuldades maiores para aprender a Libras, principalmente sendo o primeiro curso nessa modalidade. Contudo, seria também uma experiência significativa, levando em consideração o contato com um professor falante nativo da Língua. Nesse caso, seria necessário a criação de estratégias didáticas para alunos ouvintes que nunca teve uma aproximação com a língua, já que a aula seria totalmente em Libras.

A17 – Provavelmente o curso seguiria as mesmas diretrizes, porém poderíamos entender a cultura dos surdos pelos próprios surdos.

A18 – Acredito que seria interessante, embora provavelmente encontrasse dificuldade para compreendê-lo no início, mas acredito que haveria um contato maior o que seria importante para o processo de aprendizagem.

A22 – *Eu já participei de outros cursos com professor ouvinte. Os cursos foram bons, com focos diferentes. O curso com professor surdo teve um enfoque maior na imersão e na compreensão de formas de falar com surdos. Com o professor ouvinte, consegui aproveitar mais as dicas e diferenças entre Português/Libras.*

A24 – *Ora inicialmente... complicado... (risos) tive muitas dúvidas que consegui sanar rapidamente com meu professor ouvinte que sei que no início seria mais complicado com um professor surdo... mas sabe que quero muito ter essa experiência, acredito que o aprendizado seria bem mais intenso.*

A25 – *Os alunos teriam que redobrar a atenção a cada aula e praticar a sinalização para qualquer comunicação em sala de aula.*

A26 – *Certamente, eu teria muita dificuldade na comunicação no início, mas acredito que logo me acostumaria e aprenderia teoria e prática simultaneamente.*

Para aquisição de segunda língua, sobretudo a Libras, é necessária a exposição às situações reais de uso, isto é, o contato com surdos traz segurança e percepção de quanto o discurso produzido é compreendido e quais ajustes são necessários para atingir a comunicação eficiente.

Gesueli (2006) afirma que a convivência com surdos adultos possibilita às crianças surdas não só o reconhecimento da identidade surda, mas a identificação política e social com a Comunidade Surda. Tanto quanto as crianças surdas são impactadas, os não surdos (independentemente da idade) que se deparam com surdos, no ensino da Libras, passam por uma experiência ímpar. Por isso, o professor não surdo deve trazer para a sala de aula o surdo, a história da comunidade surda, de suas lutas e vitórias, contribuindo para a aprendizagem significativa da língua, uma vez que esta não está desassociada da Cultura e Identidade Surdas.

Os estudantes demonstram ter consciência da importância do papel do docente surdo, no processo de aprendizagem da língua de sinais.

Logo, o docente não surdo, além de colocar os estudantes em contato com colegas surdos e de organizar atividades que ponham ambos em contato, de forma espontânea na modalidade EaD, pode:

- ✓ criar/divulgar encontros *on-line* com surdos(as);
- ✓ estimular bate-papo com surdos(as), por meio de chamada de vídeo nas Redes Sociais;

- ✓ indicar *sites* que contenham conteúdo da Libras de instituições educacionais de renome³⁵;
- ✓ indicar aplicativos e dicionários/glossários impressos e digitais disponíveis para consulta e ampliação de vocabulário³⁶;
- ✓ sugerir e orientar quanto a estratégias de estudo para serem utilizadas em casa³⁷;
- ✓ recomendar contato com a Comunidade Surda, por meio das Associações de surdos próximas, visando à comunicação informal, formação e engajamento.

Os estudantes que concluíram esse curso, na modalidade EaD, tiveram desempenho plenamente satisfatório ou satisfatório e demonstraram conhecimento da datilologia (uso do alfabeto manual), dos numerais (cardinais, quantitativos e ordinais), dos parâmetros (configuração de mão, ponto de articulação/locação, movimento, orientação da palma da mão, expressões não manuais – expressões facial e corporal), dos usos dos classificadores, do espaço de sinalização (gramática espacial) e das classes de palavras, em Libras.

³⁵ IFSC *campus* Palhoça Bilíngue, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Universidade Federal do Paraná – UFPR, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Universidade de São Paulo - USP, Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - Feneis, entre outras.

³⁶ Conheça alguns dicionários/vocabulários da Libras:

http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras_3/;

[https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/glossarios/dicionario-de-libras](https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/glossarios/dicionario-de-libras;);

<https://www.prolibras.com.br/dic/>;

www.dicionarioespiritallibras.com.br;

<https://www.tjsc.jus.br/dicionario-juridico-de-libras>;

<https://detran-admin.rs.gov.br/upload/arquivos/202007/22091336-novo-dicionario-de-vocabularios-especificos-libras-detranrs.pdf>;

<https://www.edusp.com.br/livros/dicionario-da-lingua-de-sinais-do-brasil/>;

<http://www.librasgerais.com.br/dicionarios/religioso.php>.

³⁷ Algumas dessas estratégias são: treinar a datilologia/soletração com as duas mãos (ora com a direita, ora com a esquerda), várias vezes ao dia; buscar memorizar sinais, por meio de associações/comparações, assim como os utilizando em frases/contextos possíveis, fazendo os ajustes necessários; produzir seu próprio material/vocabulário, através de fotos e vídeos, criando um banco de dados pessoal ou compartilhado; assistir a vídeos em Libras e repetir os sinais, ao mesmo tempo, sem se preocupar, em primeiro momento, com o significado, pois esse exercício auxiliará quanto ao desenvolvimento visual e motor (pode-se modificar a velocidade do vídeo), além de, outro momento, procurar repetir o discurso, empregando sinônimos dos sinais que estiverem sendo produzidos (sinais alternativos e/ou organização frasal diferente, desde que não interfira no significado); organizar uma pasta (física ou digital) com todas as variações linguísticas com as quais tiver contato; selecionar imagens das mais diversas e descrevê-las, usando classificadores; relatar os acontecimentos do dia e se autogarvar, para observar o próprio desempenho.

O docente é fundamental para apontar caminhos de continuidade nos estudos da língua, principalmente aos que entram em contato, pela primeira vez, com a língua de sinais e a realidade da surdez.

A modalidade EaD oferece muitas possibilidades para a abordagem, por meio de recursos diversos, citados entre outros disponíveis, dos aspectos linguísticos fundamentais da Língua Brasileira de Sinais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios do ensino da Libras, através do EaD, segundo os próprios estudantes, estão relacionados desde a oscilação da conexão da internet, que impede o acompanhamento da videoconferência, à falta de organização pessoal para estudar/acompanhar o ambiente virtual do curso. Por certo, a fim de colaborar com o enfrentamento deste último desafio, o professor pode promover discussão/orientação quanto à organização da rotina e gestão do tempo, como também sugerir estratégias de estudo que colaborem com a aprendizagem da Libras como segunda língua.

Em contrapartida, o EaD tem como potencial a realização de encontros *on-line* de qualquer lugar, evitando a locomoção e, conseqüentemente, com maior aproveitamento do tempo, além de, segundo os relatos, facilitar a efetivação de pesquisas na internet e a interação virtual com o docente, por meio de fóruns e/ou canais mais diretos de contato.

No EaD, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs – disponíveis devem estar a serviço da aprendizagem, mas, para isso, o docente tem papel fundamental na curadoria das ferramentas/dos materiais e direcionamento dos estudantes, a fim de que atinjam os objetivos do curso.

Além de avaliar as produções linguísticas dos estudantes, fazendo intervenções, quando necessário, o docente não surdo precisa frequentemente autoavaliar sua prática e seu uso da língua, de sorte a promover uma experiência de aprendizagem significativa da Libras.

Em suma, o ensino a distância enseja que os materiais/vídeos de surdos(as) disponíveis em vários canais (redes sociais, *sites* de instituições educacionais e outros) possam ser utilizados com os estudantes, para promover amplo contato com os elementos linguísticos presentes na enunciação em Libras, inclusive com as

características/diferenças nas produções dos diversos gêneros textuais, assim como aproximar os estudantes não surdos da Comunidade e Cultura Surdas.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. Tradução de literatura infantil: entre a construção de sentidos e o uso dos recursos linguísticos. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA, III. 15-17 ago. 2012. Florianópolis/SC. **Anais** [...]. Florianópolis-SC: UFSC, 2012. Disponível em:

http://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012_metodologias_traducao_albres.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF.

CARNEIRO, M. I. N.; SOARES, B. I. N. As pessoas Surdas e o mercado de trabalho. Centro Virtual de Cultura Surda. **Revista Virtual de Cultura Surda**, n. 20, jan. 2017. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/4%C2%BA%20Artigo%20de%20M%20Carneiro%20%26%20B%20Soares.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2021.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A.. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf. Acesso em: 08 abr. 2021.

FERNANDES, S. **Educação de Surdos**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola, 2012.

GESUELI, Z. M. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3XVGL5KrfKmDVvvnRh5MXwL/?lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, A. M.; CAMPOS, M. L. I. L. Aspectos da gramática da Libras. *In*: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?**: Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

NASCIMENTO, M. V. B.; BEZERRA, T. C. Dupla docência no ensino de língua brasileira de sinais: interação surdo/ouvinte em perspectiva dialógico-polifônica.

ReVEL, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em:

<http://www.revel.inf.br/files/9b874cf7f1ba73df9fc7c456ac612e24.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2021.

SANTIAGO, V. A. A. Português e Libras em diálogo: os procedimentos de tradução e o campo do sentido. *In*: ALBRES, N. A.; SANTIAGO, V. A. A. **Libras em estudo: tradução/interpretação**. São Paulo: FENEIS, 2012.

SILVA, A. D. S.; COSTA, E. S.; BÓZOLI, D. M. F.; GUMIERO, D. G. Os sistemas de escrita de sinais no Brasil. Centro Virtual de Cultura Surda. **Revista Virtual de**

Cultura Surda, n. 23, maio 2018. Disponível em: http://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes. Acesso em: 10 abr. 2021.

SILVA, F.; VIEIRA, C. R. **Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS**. Apostila do aluno. Básico I. Edição Revisada. São Paulo: Senac/SP, 2013.

SOUZA, L. M. S. **Aprendizagem da Libras por ouvintes**: aquisição de segunda língua/L2. Texto 2 do Material Didático produzido para o Curso de Especialização em Libras da Universidade do Sagrado Coração – USC. Bauru-SP. Arquivo do autor, 2016.

Capítulo 11

A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO PROTAGONIZADOS PELO PROFESSOR E PELAS CRIANÇAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Marileuza Seebra da Silva de Carvalho
Marcia Regina dos Reis
Angelo Antonio Puzipe Papim

1 Introdução

Ao se considerar os índices nacionais de educação brasileira, os quais demonstram a estatística aterradora de cerca de 3 em cada 10 brasileiros com dificuldades para ler e escrever, em situações rotineiras, descobre-se o Analfabetismo Funcional como produto do processo de escolarização obrigatória (Inaf, 2018). A partir dessa realidade, a discussão em torno do tema alfabetização permanece como tópico principal para o sistema educacional (Moraes, 2012).

No Brasil, desde a década de 1990, o termo *letramento* adquiriu notoriedade na educação, conferindo ao ensino da linguagem escrita, nos anos iniciais, o norte da aprendizagem em função de práticas sociais, como prescreve o antigo documento oficial do sistema de ensino brasileiro, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997. Vinte anos depois, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), de 2017, reforça o direcionamento estabelecido no documento anterior.

Por conseguinte, a começar dos anos iniciais de ensino, o objetivo principal do processo de escolarização consiste em alinhar a um só passo a alfabetização com o letramento, viabilizando aos alunos o acesso a materiais escritos e às práticas sociais de aprendizagem da linguagem, na modalidade escrita (Sforni, 2016; Soares, 2017).

O rumo conferido à educação brasileira demandou dos professores com formação anterior a essa proposta o abandono de práticas consideradas ultrapassadas, com o objetivo de aderir ao novo posicionamento de ensino. Conforme destacam Sforni (2016), Moraes (2012) e Soares (2003), o ensino centrou-se no letramento, desconsiderando-se a alfabetização, como parte importante do processo. Essa negligência desconectou os processos, através da separação de conteúdos e práticas necessárias para orientar as crianças das séries iniciais, no desenvolvimento de capacidades e habilidades de leitura e escrita.

Soares (2017), ao explicar o termo *método*, especificamente, evidencia o motivo pelo qual é preciso compreender a alfabetização e o letramento como parte complexa de metodologias de ensino. Em virtude de um método, isto é, um caminho a ser percorrido para se chegar a um determinado objetivo, alicerça-se o ensino e a aprendizagem, compartilhando entre si um objetivo comum: o desenvolvimento do aluno.

Todavia, para isso acontecer, segundo destaca Sforzi (2016), a organização das práticas de ensino e das atividades de aprendizagem é necessária, de modo a promover um contexto de práticas sociais da linguagem oral e escrita. A alfabetização acompanha o letramento e vice-versa. Ambos funcionam como unidade, apesar de possuírem um conteúdo próprio, o qual não deve ser deixado de lado em práticas que favorecem uma em relação à outra (Soares, 2020).

O próprio sistema de escrita alfabética, descrito atualmente, na BNCC, pertence ao campo da linguística. O processo de alfabetização é interconectado ao processo específico de aprendizagem da língua portuguesa, de sorte a compreender a relação fono-ortográfica, enquanto fonte de entendimento do fonema (sons) e grafemas (escrita), denominada consciência fonológica, na qual a relação da linguagem oral com a linguagem escrita constrói o sentido da palavra e seus constituintes, sílabas e fonemas/grafemas, no contexto social de sala de aula (Soares, 2017).

Reis (2018), por sua vez, comenta a consciência fonológica, na qualidade de movimento da linguagem oral e escrita, incorporando a palavra, dimensão de análise principal da linguagem, os processos sociais e psicológicos de sua construção de sentido. A palavra, segundo Vygotsky (2010), está impregnada do sentido resultado das práticas discursivas interpessoais, sendo o elemento cultural principal dessa troca de experiências.

A linguagem, em suas diferentes modalidades, aliada à consciência fonológica, como descreve Reis (2018), forma um conjunto de elementos interconectados necessários para a análise e compreensão do todo, no qual ocorre sua produção. A fim de abstrair sua função social, formando representações passíveis de generalização da língua como objeto cultural, as atividades orientadas com a língua oral e escrita passam a ser a base de formação de novas palavras, estabelecidas no campo individual, a partir de suas singularidades e particularidades, letras e sons e sílabas e palavras, desenvolvidas no campo social.

É importante enfatizar que, nesse sentido, não é a quantidade de atividades impostas ao aluno que garante o sucesso da aprendizagem, mas as inter-relações sociais, como prática de resolução de situação-problema, a qual se liga diretamente à seleção dos conteúdos e sua disponibilização didática no contexto, organizadas pela intenção de ensino do professor em atingir um determinado objetivo, vinculado à aprendizagem do aluno. Portanto, são as práticas pedagógicas intencionais e socialmente mediadas por elementos culturais que viabilizam tanto o ensino quanto a aprendizagem da leitura e da escrita (Papim, 2019).

A intenção da prática pedagógica, sequencializada pelo professor com recursos e estratégias didáticas, os quais vão ao encontro das necessidades de aprendizagem dos alunos, assegura o desenvolvimento cultural, uma vez que a linguagem, em suas expressões, está disponível e orienta as relações desenvolvidas no contexto de aula. O uso da linguagem como mediador no contexto de ensino alicerça a transformação do aprendiz com a própria linguagem, ao estabelecer gradualmente uma atividade intencional e ativa sobre os processos de leitura e escrita, aumentando a sua consciência e, conseqüentemente, a sua ação de autorregulação (Reis, 2018; Papim, 2019).

Para o aluno, a consciência da linguagem, decorrente das interações sociais de ensino e de aprendizagem, constitui-se por meio de complexa compreensão e manipulação das unidades constituintes da palavra, como refere a consciência fonológica, em necessária análise, reflexão, representação, abstração, que só é possível de ser realizada em atividade cooperativa de significação da palavra, no suporte oral e escrito, pois essa base configura o elemento constitutivo que permitirá a generalização das sílabas, das letras, para outras palavras (Reis, 2018).

A prática pedagógica, de um lado, conta com a intencionalidade e o planejamento do professor, empenhado em elaborar um objetivo claro que envie sua ação com recursos e estratégias didáticas; de outro, há a expressão da necessidade do aluno em participar do contexto de aula, o qual demanda a orientação e a parceria do professor. No seio dessa relação dialética, um impulsiona o desenvolvimento do outro, de forma que a apropriação do significado das palavras e a produção de sentido ocorrem em práticas discursivas. É na interação social que são transformadas as necessidades em novos potenciais de ações e de pensamento, seja a necessidade do professor de orientar o ensino, seja do aluno em superar a sua necessidade pela aprendizagem (Reis, 2018; Papim, 2019).

Assim, o desenvolvimento vinculado ao processo de alfabetização e de letramento não se restringe ao aluno, em seu percurso de aprendizagem, porém, integra o conjunto de fatores sociais e culturais relacionado à educação escolar, o qual tem no trabalho do professor a expressão de metodologias, organizadas com recursos e estratégias didáticas que compõem o ensino. Por conseguinte, mediante as situações-problemas inseridas no contexto pela intenção do professor, surge a necessidade do aluno em aprender um conteúdo para agir e pensar com maior autonomia.

A ação de ensinar e a ação de aprender se inter-relacionam, de maneira a construir protagonismos distintos com a língua, ora para o professor, o qual precisa criar as condições da aprendizagem da criança, oferecendo no exercício de seu ofício situações-problemas e os meios de os alunos superá-los, ora para os alunos, os quais, em suas necessidades de aprendizagem, precisam reconhecer no professor um parceiro mais experiente que oriente e coordene as suas ações com um conteúdo, de sorte a produzir uma transformação interna.

Em virtude disso, o presente relato de experiência tem por objetivo apresentar o trabalho com a leitura e a escrita, realizado em sala de aula de instituição de Educação de Ensino Fundamental de um município do interior do estado do Paraná, considerando as necessidades mostradas pelas crianças, em seu processo de alfabetização.

2 O percurso inicial com os alunos

O processo de escolarização e a aprendizagem da linguagem oral e escrita impõem aos professores a necessidade de estabelecer, para o ensino, uma metodologia, isto é, um percurso próprio à dinâmica da turma de alunos. O trabalho de alfabetização e de letramento com os alunos precisa atender às necessidades de aprendizagem de todos, ao mesmo tempo, a partir de um processo de interação social. Desse modo, as etapas do trabalho desenvolvido são acompanhadas através de avaliação da aprendizagem e, conseqüentemente, do desenvolvimento, feita pela verificação daquilo que o aluno consegue fazer, com ou sem apoio do professor e colegas.

Foram utilizados, nessa experiência, diferentes recursos – jogos, materiais concretos e atividades variadas, explicitados no subitem abaixo –, com a finalidade de estimular o aluno a agir e a pensar o seu contexto com e sobre ação de ler e escrever.

A organização do contexto de aula, além de demandar bom fundamento teórico, pressupõe o desenvolvimento de uma prática criativa, a qual motive os alunos a resolver as situações-problemas, por meio da leitura e da escrita, em situação de cooperação com o professor.

A parceria que o professor partilha com o aluno, na resolução de situações-problemas, atua sobre a transformação de pré-requisitos: coordenação motora, lateralidade, noção espaço e tempo, entre outras habilidades psicomotoras, base do desenvolvimento cognitivo, almejadas para os alunos se desenvolverem com a leitura e a escrita da língua. Dessa maneira, a linguagem carece estar presente no contexto de aula, animando a situação social de ensino, por intermédio de recursos concretos e de orientação dialógica de parceiros mais experientes, quer professores, quer alunos mais avançados.

3 Da avaliação ao princípio do processo de ensino e de aprendizagem

O elemento que antecede o processo de alfabetização e letramento consiste em saber os conhecimentos da criança sobre o que se pretende ensinar, através de avaliação. Para esse efeito, a parceria com o aluno, em uma atividade de fundo avaliativo, é o instrumento capaz de demonstrar o que ele sabe fazer, com ou sem ajuda, isto é, revela quais são as necessidades da criança para executar a atividade com autonomia. Com a concretização desse passo inicial, cabe ao professor orientar o seu trabalho, o ato de ensinar, por meio de um objetivo, que reclama a presença de recursos pedagógicos e está alinhado a estratégias didáticas.

A avaliação cooperativa é o instrumento que permite descobrir as capacidades individuais dos alunos em lidar com a linguagem, quer nos processos de alfabetização, quer nos processos de escrita, de maneira a conhecer aquilo que cada criança consegue fazer por si própria, o que ela consegue fazer com a ajuda de outros e quais instrumentos culturais devem ser oferecidos, na qualidade de recursos, pertencentes às estratégias didáticas elaboradas pelo professor, com o objetivo de orientar as diferentes necessidades dos alunos, no curso de realização de atividades catalisadoras de aprendizagem (Moraes, 2012).

O processo de avaliação segue alguns passos, orientados pelo professor. O primeiro passo consiste em distribuir entre os alunos uma folha sulfite em branco, a qual foi dividida ao meio, na horizontal. O passo seguinte tem por base a orientação dos alunos em escrever as palavras ditadas, uma palavra embaixo da outra, formando

uma lista. O ditado é composto de palavras polissílabas, trissílabas, dissílabas e monossílabas e, também, de uma frase composta com as mesmas palavras. No último passo, o professor escreve as palavras e a frase, em letra de forma e em caixa alta, na lousa. Com o modelo exposto, verifica-se com os alunos o que cada um escreveu na folha, respeitando-se a forma de representar as palavras escritas adotada por cada aluno.

A avaliação orienta o trabalho do professor em intencionalizar a sua aula, a partir da necessidade reconhecida em cada aluno, ao fazer a atividade. Identificar o que o aluno consegue fazer, contrastando com o modelo escrito pelo professor, desperta no professor e no aluno um objetivo em comum: percorrer um processo de alfabetização, com início, meio e fim, acompanhado pelo letramento e vice-versa.

Nesse percurso, o desenvolvimento individual será consequência de interações sociais, mediadas pela linguagem, para compor parcerias, ora entre professor e alunos, ora entre alunos e seus pares, a fim de solucionar situações-problemas. A inter-relação é indispensável, por haver crianças que conseguem escrever apenas com desenhos, enquanto outras misturam letras, números e desenhos; algumas conseguem escrever letras aleatórias, porém, sem valor silábico, ao passo que um pequeno número de crianças consegue atribuir à letra um valor silábico, enquanto outro grupo menor consegue escrever as palavras e a frase, com alguns desvios de grafia.

A diferença existente entre um saber e o outro saber dos atores alunos serve de roteiro para o ator professor desenvolver uma história, na qual todos possam atuar e transformar a sua capacidade em lidar com a linguagem, como instrumento que se materializa, através de formas e de significados que produzem e reproduzem um sentido, no contexto de sala aula, tanto decorrente da experiência social quanto da vivência individual com a aprendizagem da língua portuguesa.

4 A estimulação da função social da língua como precursor da aprendizagem

A inter-relação social mediada pela língua desencadeia a aprendizagem da criança, pela própria presença da função de cada elemento simbólico, nos processos desempenhados no contexto de aula. Assim, em função do objeto existente, diferencia-se o conjunto de elementos que conferem um sentido às letras individuais, às sílabas, às palavras e seus sons, de sorte que as palavras vão representar os números, as figuras e os objetos ao entorno, promovendo no pensamento de cada

usuário uma compreensão da função que cada objeto externo carrega, em sua constituição, quando relacionado ao contexto no qual circula.

A fim de construir tal função, quem ensina preenche o contexto de sala de aula com um referencial cultural repleto de elementos que apoiam a atividade e o pensamento dos que aprendem. Como a aprendizagem depende de um protagonismo ativo de seu ator, as crianças aprendizes, em parceria com o professor, desenvolvem atividades de recorte de letras, números e figuras, em revistas, livros e jornais, com o objetivo de confeccionar um cartaz (Imagem 1), para fixar na parede da classe, mantendo exposto a todos o trabalho cooperativo com os objetos culturais e sua significação, em atividade de análise linguística.

Imagem 1 - Cartaz para análise linguística



Fonte: Elaborada pelos autores.

Desse modo, cria-se o conteúdo que serve de base, de um lado, para o processo de ensino, de outro, para o processo de aprendizagem. Com o cartaz permanentemente exposto, o diálogo realizado entre o professor e as crianças, sobre as funções das letras, dos números e das figuras, possui como referencial esse material, o qual foi elaborado em parceria. É a parceria – e não o espírito competitivo – que norteia, ao longo de todas as atividades propostas, a inter-relação social feita em sala de aula.

No decorrer das aulas de estimulação linguística, processo que durou 15 dias, foram empregadas inúmeras atividades, as quais serviram, ora para ensinar, ora para avaliar a aprendizagem. As atividades elaboradas para se trabalhar o conteúdo enseja ao professor fazer o duplo movimento de ensinar e avaliar a aprendizagem, com o

intuito de compreender se as crianças aprenderam a função de cada objetivo trabalhado, através de um recurso e de uma estratégia didática.

Com a certeza de que ocorreu a aprendizagem, uma mudança no modo de pensar e agir do aprendiz, o qual passa a empregar o objeto da cultura em sua conduta, o professor segue para atividades que explorem o alfabeto, com o objetivo de aumentar a consciência dos alunos sobre o uso da função da língua escrita. Para isso, a nova situação-problema que será enfrentada pela turma consiste em construir em parceria o alfabeto ilustrado (Imagem 2), no qual cada cartaz de uma das letras do alfabeto terá diferentes recortes de imagens, em que a letra inicial da palavra corresponde àquela em destaque.

Imagem 2 - Alfabeto ilustrado



Fonte: Elaborada pelos autores.

Segue-se a construção coletiva de um conjunto de referenciais culturais, baseado nas letras do alfabeto, com a intenção de explorar a função de cada letra, na formação de palavras atinentes a objetos de interesse dos alunos. Assim, referenciando um objeto apresentado pela criança, o alfabeto adquire concretude para a aprendizagem, já que se instaura a relação entre a palavra e diferentes objetos, conferindo-lhes nome, forma e classe.

Para a execução da atividade do alfabeto concreto, ao invés do recurso cartaz, mas de forma semelhante, foi utilizado o recurso varal, no qual foram pendurados sacos plásticos transparentes, com as letras do alfabeto que representam as letras

iniciais das palavras dos objetos de interesse de cada criança (Imagem 3). O saco plástico contém os objetos físicos, apresentados pelas crianças. Acima dos sacos, foram fixadas cartolinas de cores diferentes, para escrever as palavras de cada objeto colocado no varal.

Imagem 3 - Alfabeto concreto



Fonte: Elaborada pelos autores.

O recurso integra a estratégia pedagógica de elaborar um vocabulário que relacione os objetos com a língua oral e escrita, para uso no cotidiano de todos, em sala de aula. Dessa maneira, para efetivar as atividades com esse recurso, as ações interpessoais e de pensamento têm que permanecer vinculadas à cultura amparada na linguagem, com a finalidade de oferecer a cada criança um instrumento, a palavra, para dizer para que serve, o material de que é feito, as letras que a compõem, isto é, um meio de conferir ao objeto de sua ação uma presença, com corpo, forma e tempo.

Enquanto parte do complexo processo de alfabetização e letramento, os recursos começam a adquirir vitalidade, junto ao protagonismo de professor e alunos, sendo incorporados ao modo de organizar as atividades e orientar as interações, no dia a dia em sala de aula. A rotinização do emprego constante da linguagem, em atividades coletivas, expande a disposição dos aprendizes em reconhecer a relação entre os sons, a escrita e os objetos, um movimento crescente de tomada de consciência sobre a função da língua, no campo de atuação social e psíquico.

Por procedimento, todos os dias acontece a leitura dos cartazes e do varal com as letras e as figuras. Junto à leitura, tem-se o reforço da consciência fonológica dos alunos, com o objetivo de que se faça a correlação entre as letras e os sons. Nesse

sentido, a atividade enseja as condições para os alunos empregarem as palavras, compreenderem o seu significado e aprenderem palavras que ainda não conheciam. O enriquecimento do repertório linguístico da turma é acompanhado da leitura de diferentes gêneros textuais – parlendas, quadrinhas, poesia, lista (Imagem 4) –, dispostos nas paredes em cartazes e na forma de livros, disponíveis ao acesso de todos.

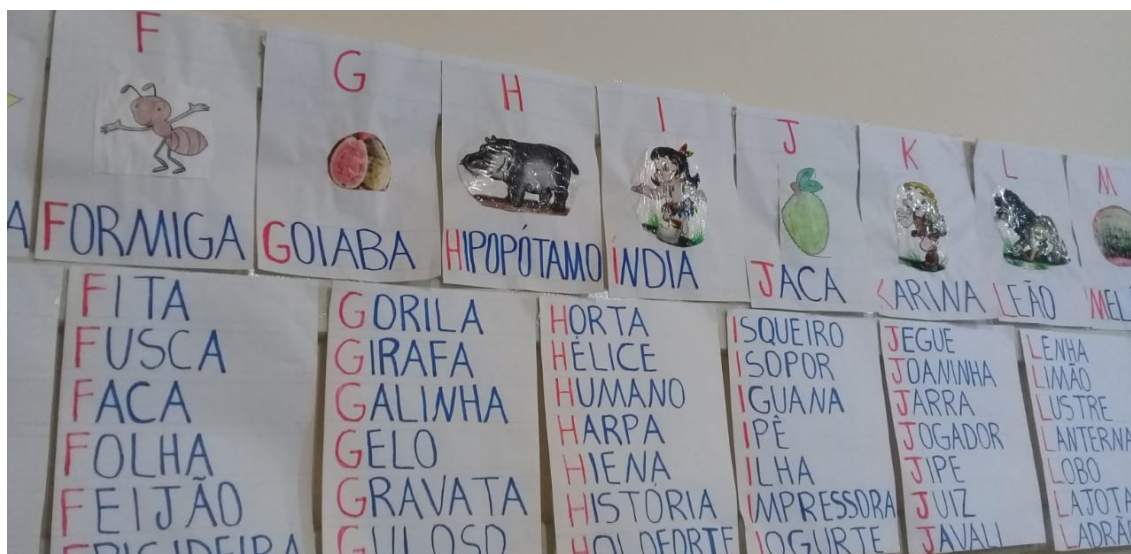
Imagem 4 - Diferentes gêneros textuais



Fonte: Elaborada pelos autores.

Como consequência desse percurso, os alunos possuem à disposição um grande referencial de conteúdo e vivências, os quais possibilitam o exercício da escrita de palavras. Tal movimento conta com uma série de recursos, que avançam a compreensão de cada letra do alfabeto, bem como o trabalho com as palavras dessa composição em atividades de leitura e pintura, de escrita de nomes de figuras e palavras semelhantes, de fazer cruzadinhas com o vocabulário aprendido, de completar a palavra com a letra faltante, de separar e numerar as sílabas, as letras e as palavras, de ler e escrever a listagem de palavras desenvolvidas em conjunto e expostas na sala de aula (Imagem 5).

Imagem 5 - Vocabulário construído em parceria professor e alunos



Fonte: Elaborada pelos autores.

O percurso de alfabetização e de letramento, protagonizado pelo professor e pelas crianças, é permeado de muito diálogo, leitura e escrita, de sorte a superar as necessidades iniciais e as decorrentes da aprendizagem da língua, na modalidade oral e escrita. O contato com a palavra, desde o primeiro dia de aula, assegura o estímulo com esse instrumento cultural, fazendo com que os diferentes suportes da palavra possam ser devidamente explorados, através de um processo de análise e descoberta da palavra, seja para o meio social, integrando e permitindo a interação entre as pessoas, seja para o contexto interno, no qual a palavra anima o pensamento como elo da cultura.

5 Considerações finais

A atividade de ensino, com seus recursos e suas estratégias didáticas, cumpre o objetivo central de integrar esforços e sistematizar parcerias, quanto às ações relacionadas à escrita e à leitura, garantindo o diálogo e a participação de todos, a partir de um contexto culturalmente enriquecido.

A atividade de leitura e de escrita realizada em parceria, nesse sentido, humaniza o ensinar e a aprendizagem, tornando-os uma prática social de ensino. E, mesmo que o ensinar esteja associado à expressão de um conhecimento sofisticado sobre a língua, o processo de aprendizagem vincula-se à necessidade das crianças,

capaz de lhes permitir fazerem uso da língua, de forma consciente, favorecendo a apropriação cultural da leitura e da escrita, no espaço social, de maneira a promover uma transformação psicológica, isto é, na forma de pensar e agir por intermédio da palavra.

São questões importantes para assegurar ao aprendiz um protagonismo que garanta a livre manifestação da sua necessidade, pois é o reconhecimento do que falta no aluno que precisa ser, antes de tudo, provido nas relações sociais, assegurando, portanto, a oferta de recursos e de estratégias didáticas mais condizentes com a interação professor e aluno, aluno e seus pares. Este é, sem dúvida, o grande desafio da prática para a alfabetização, na Educação de Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2017.

INDICADOR DE ANALFABETISMO FUNCIONAL. *Inaf Brasil 2018: resultados preliminares*. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

MORAIS, A. G. *Sistema de Escrita Alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

PAPIM, A. P. P. *A ação pedagógica na perspectiva vygotskyana: compreensão da linguagem no ato de ensinar e aprender*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

REIS, M. R. *Constituição da linguagem escrita de uma criança considerada com deficiência intelectual: contribuições da perspectiva histórico-cultural*. 2018. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

SFORNI, M. S. F. Um olhar para a alfabetização mediado por conceitos da Teoria Histórico-Cultural. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 19, n. 3, 2016.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 9, n. 52, 2003.

SOARES, M. *Alfabetização: A questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. *Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Capítulo 12

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EJA

Letícia Barboza Petrucelli

Eliana Marques Zanata

1 INTRODUÇÃO

A década de 30 (século XX), foi o período em que a educação para jovens e adultos começou a ganhar visibilidade e reconhecimento, por sua demanda, de forma que, em 1940, o Governo Federal assumiu a responsabilidade da oferta de educação para a população adulta. A partir desse momento, iniciaram-se vários programas com campanhas de alfabetização para adultos. O Ensino Supletivo foi institucionalizado pela Lei nº 5.692 de 1971, e a Constituição de 1988 aprovou a oferta gratuita de educação para jovens e adultos (Brasil, 2000).

A EJA, em função da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Darcy Ribeiro, nº 9394, de 1996 (Brasil, 1996), passou a ser uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. No artigo 37, *caput* e parágrafo 1º, da LDBEN nº 9.394/96 consta:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria. § 1º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (Brasil, 1996).

Frente ao contexto exposto, é imprescindível levantar a questão da acessibilidade dos educandos PAEE da EJA, diante dos conteúdos abordados considerados constitutivos, e a relação com os recursos materiais e as práticas pedagógicas.

Para além dessa questão e tendo em vista a garantia de acessibilidade, há o pressuposto de que a Educação Inclusiva seja aquela que concebe que todos os alunos são diferentes, que não existem indivíduos iguais, em uma sala de aula, de maneira a expandir o conceito de que educação inclusiva deve ser somente dar conteúdo para aquele aluno com deficiência, fazer com que esse aluno e todos os

outros façam parte de um todo, que é denominado comunidade escolar (Zanata; Capellini; Maturana, 2016).

Na Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996) no Art. 37, *caput*, conforme mencionado, define-se quem são os sujeitos que compõem a EJA: “Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.”

Frente ao exposto na lei, apresenta-se uma possibilidade de inserção ou retorno aos bancos escolares àqueles cujo abandono ou não ingresso nas escolas ocorreu por questões sociais, econômicas, culturais e emocionais (Oliveira, 1999).

Contini (2008) discorre sobre a questão de que a EJA, por vezes, é considerada uma modalidade de reposição da escolaridade perdida, ao passo que o papel desse nível de ensino vai muito além do caráter de repor conteúdo; na verdade, o foco é proporcionar a esses sujeitos, com histórias de vida e visões de mundo já estabelecidas, o entendimento da importância dos estudos, para que se compreendam na condição de cidadãos ativos e independentes.

Estão presentes também na sala de aula da EJA aquelas pessoas hoje intituladas como PAEE (sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação). Nesse caso, são indivíduos que, durante a idade escolar, foram excluídos ou tiveram empecilho para a sua permanência na escola, na idade correta.

De modo geral, todos esses indivíduos buscam, por meio da EJA, a condição de cidadãos livres, reconhecidos e ativos na sociedade em que vivem, e a veem como um processo de resgate da sua dignidade.

Recentemente, nas primeiras décadas do século XXI, a educação tem-se voltado para a Educação Inclusiva, em função da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), a qual postula que todas “[...] as crianças e jovens com necessidades especiais devem ter acesso as escolas regulares, que a elas devem se adequar.”

Devido à circunstância de a proposta de Educação Inclusiva ser recente, pessoas que hoje se encontram na idade adulta viveram na idade escolar a realidade de segregação dos alunos PAEE e sofreram exclusão escolar, por não haver acessibilidade nas instituições escolares. Esses sujeitos encontram-se atualmente na EJA, almejando que essa modalidade proporcione uma educação inclusiva (já que a vida toda foram postos à margem da sociedade) e esperançosos de serem

reconhecidos como cidadãos dignos de respeito e capacitados para participar, ativamente, da vida social (Contini, 2008).

A proposta e a ideia de inclusão não devem ser impostas somente pela força da lei; as políticas atinentes a esse assunto devem ser um suporte para mudanças de atitudes dos indivíduos, como a conscientização da sociedade sobre as habilidades, capacidades e potencialidades das pessoas com deficiência ou superdotação.

Segundo Aline Ponte e Lucilem Chequim (Ponte; Silva, 2015), a acessibilidade é compreendida também por seus aspectos atitudinais, entendendo-se que exclusão e discriminação também são barreiras para a formação de um ambiente inclusivo.

Uma vez providas as condições de acessibilidade atitudinal, não menos importante é a acessibilidade curricular, nos aspectos educacionais. Está disposto na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, Art. 3:

Art. 3º. Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (Brasil, 2001).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) tem como foco o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas escolas regulares, de forma a organizar o sistema de ensino para atender esses alunos.

As instituições, dentre outras atribuições, devem adaptar o currículo. A ideia de um currículo inclusivo vai além de adaptações de atividades; busca entender que todos os indivíduos que compõem uma sala de aula são diferentes, de sorte que o currículo deva ser pensado e elaborado de uma forma a atender aos conteúdos propostos e, também, todos os alunos, na condição de PAEE ou não.

Este estudo contribuiu com a avaliação da qualidade do ensino ofertado aos alunos PAEE de uma instituição de EJA da cidade de Bauru, interior de São Paulo, a partir dos objetivos propostos, e, assim, atendeu à solicitação do Ministério Público, de informar a sociedade e as autoridades competentes sobre a realidade de tal contexto.

Devido aos problemas encontrados referentes às práticas pedagógicas inclusivas, nas instituições escolares, e a existência de poucas pesquisas sobre a temática, tornou-se necessário analisar como a prática escolar ocorre, compreender o contexto em sua totalidade, relacionar os dados coletados com as práticas observadas e, dessa maneira, ter uma melhor abrangência do problema real.

Dessa forma, a pesquisa teve por objetivo geral analisar a acessibilidade arquitetônica e as práticas pedagógicas inclusivas em relação aos alunos PAEE da EJA. Os objetivos específicos foram:

- a) Identificar a existência de materiais pedagógicos disponíveis para o desenvolvimento das atividades;
- b) Caracterizar as concepções dos gestores da escola lócus do estudo, quanto aos materiais pedagógicos fornecidos e às práticas pedagógicas realizadas; se são satisfatórios ou se precisam de mudanças;
- c) Caracterizar as concepções da professora da sala regular, quanto à existência dos materiais pedagógicos disponíveis.

2 METODOLOGIA

Para atingir os objetivos deste estudo, foram feitas observações quanto à acessibilidade nas práticas pedagógicas e os recursos usados para tal. Uma pesquisa descritiva também foi realizada, com a diretora da instituição e com a professora da sala observada, tendo como principal objetivo a descrição das características do público participante do estudo e do fenômeno.

Esse procedimento exigiu participação do pesquisador e uma experiência direta com a situação do estudo, usando-se diferentes técnicas para coleta de informações, observações e interpretações próprias, para escrever o relatório (Cozby, 2003; Gil, 2002).

- *Etapa inicial*

A observação aconteceu em uma sala com alunos PAEE, e a entrevista com o professor da classe foi feita na sala dos professores, em horário posterior à aula.

O critério de inclusão utilizado se restringiu a todas as escolas que pertencem à Rede de Ensino Municipal e que oferecem EJA, da cidade de Bauru, interior de São Paulo. Ora, o projeto “Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos público-alvo da Educação Especial em escolas públicas da Comarca de Bauru”

(Capellini, 2016), do qual faz parte a pesquisa, visa a avaliar a qualidade do ensino das escolas fundamentais (municipais e estaduais).

Foi adotado um Roteiro de observação da rotina escolar, o qual foi desenvolvido, validado e testado em pesquisas anteriores (Mendes, 2002; Bisaccioni, 2005). Houve, também, o Roteiro de entrevista para os gestores escolares, o Roteiro de entrevista para o professor, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, para o responsável pela instituição; o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE para o professor responsável pela sala de aula observada.

- Instrumentos

Roteiro de observação da rotina escolar adaptado de Mendes (2002), roteiro de entrevista para os gestores escolares e roteiro de entrevista para o professor da sala comum.

- Aparatos de pesquisa

Foram utilizados: gravador de áudio, diário de campo e câmera/celular.

- Etapa Preliminar – Procedimentos Éticos

Observaram-se as exigências implicadas na Resolução nº 466/12 do CONEP: anuência, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, por todos os participantes, garantia de preservação da identidade dos mesmos, esclarecimento prévio dos objetivos da pesquisa, ausência de qualquer ônus financeiro associado à participação do estudo, possibilidade de desistência em qualquer etapa da pesquisa, sem qualquer prejuízo, se assim o desejar e, também, a explicação de que a pesquisa não provoca nenhum benefício direto. Assim, este estudo trouxe informações importantes sobre o ensino da educação inclusiva.

- Etapa de Coleta de dados da Pesquisa

A presente etapa de coleta envolveu a análise dos elementos inclusivos referente às práticas pedagógicas efetivadas em uma sala comum de EJA da cidade de Bauru, interior de São Paulo.

Assim, foram iniciadas as observações *in loco* das práticas pedagógicas desenvolvidas na sala aos alunos PAEE da EJA. As observações foram realizadas durante duas a três vezes por semana, de forma alternada (da entrada até intervalo e do intervalo até o horário de saída), incluindo a observação das relações entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor. Observaram-se as práticas

pedagógicas empregadas, os conteúdos, as metodologias, as adaptações existentes ou não, assim como as atividades promovidas fora da sala de aula com o aluno PAEE. Foi utilizado registro em diário de campo e o roteiro de observação das práticas pedagógicas adaptado de Mendes (2002). Com isso, foi possível investigar se o que é garantido por lei, nas inúmeras legislações a respeito da inclusão escolar, também pode ser verificado na prática.

- Procedimento de análise de dados

Os dados coletados foram analisados qualitativamente e quantitativamente. As entrevistas com os gestores, na etapa I, e com o professor (a) da sala comum, na etapa II, foram transcritas integralmente, para leitura minuciosa e, posteriormente, para a elaboração do sistema de categorias, conforme a análise de conteúdo de Bardin (Bardin, 2011).

Os dados do roteiro de observação dos indicadores inclusivos, no contexto escolar, serviram para caracterizar o contexto escolar, incluindo: data de inauguração da escola, número de alunos, número de alunos PAEE, número de classes, número de funcionários e número de docentes. E o roteiro de observação da rotina escolar foi apresentado descritivamente.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O prédio da escola de EJA do município de Bauru-SP, selecionada mediante sorteio, foi inaugurada no dia 20 de junho de 2007. A sala em que a pesquisa foi realizada conta com um total de dezesseis alunos, sendo treze deles PAEE. A instituição tem duas salas de aula comuns e uma sala de recursos, que funcionam nos períodos da manhã, tarde e noite. A gestão da escola é composta por seis professores de sala comum e duas professoras com especialização em Educação Especial, os quais efetuam um trabalho paralelo para os alunos PAEE, na sala de recursos.

A professora da sala observada utiliza-se de diversas formas de comunicação (verbal, não verbal, sinais e gestos), para que todos os seus alunos compreendam, efetivamente, o que deve ser feito – e essa atitude se mantém de forma regular, em todas as atividades; entretanto, a professora não emprega certos recursos, como cartazes e lembretes expostos na sala, para auxiliar a lembrança e a memorização dos alunos com relação às atividades. “A rotina é o instrumento capaz de concretizar as intenções educativas, que são reveladas na forma como são organizados os

espaços, o tempo, os materiais, as propostas e as intervenções do professor.” (Santos; Silva; Aguiar, 2005).

Na escola em questão, a rotina de atividades e propostas são expostas pela professora, no início de cada aula. A professora comunica também sobre os materiais que serão usados e como as atividades ocorrerão; no entanto, nem todos os alunos demonstram compreender com clareza a rotina de atividades expostas pela professora, mas as executam conforme as orientações e a imitação. De qualquer forma, a educadora preocupa-se em comunicar toda mudança de rotina para todos os alunos e, se necessário, explicar por que haverá alteração na rotina.

Quanto à rotina escolar, por diversas vezes, as professoras demoraram para iniciar a aula, por conta do atraso da chegada do ônibus escolar, tendo como justificativa a presença de muitos alunos PAEE e de idosos, os quais necessitam de ajuda para entrar no veículo. Mas os horários de lanche e de saída são mantidos todos os dias da semana, de modo que a maioria dos alunos já compreende essa rotina.

Como expostos nos dados iniciais, a escola conta com uma quantidade elevada de alunos PAEE, de sorte que adaptações e atitudes devem ser tomadas pela professora, para atender às necessidades. Não há problema quanto à visibilidade da educadora para com os alunos; ela consegue ser vista e manter um contato visual com todos os alunos, e, para aqueles que necessitam de auxílio na realização das atividades, a professora se locomove pela sala, para observá-los e ajudá-los.

Salientam Santos, Silva e Aguiar (2005): “A relação dialógica, comunicação e intercomunicação entre os sujeitos são fundamentais a qualquer prática educativa. É no respeito às diferenças entre os seres na coerência entre o que se fala e o que se faz que devemos nos encontrar no outro.” A professora da sala em questão estabelece uma relação adequada com seus alunos, valoriza a relação aluno-aluno, possibilita interação e, também, julga importante a interação espontânea de forma respeitosa e saudável, incluindo os alunos PAEE nessa troca entre pares, pois enaltece que todos os alunos devem ser vistos e tratados da mesma maneira.

Adaptações relativas ao currículo também são realizadas pela educadora, não só para os alunos PAEE, mas para a maioria dos alunos, por conta de essa sala de EJA contemplar alunos de quatro termos (1º ano, 2ºano, 3ºano e 4ºano); todas as atividades se encaixam em um mesmo tema, respeitando a etapa em que se encontra cada aluno. Não há uma variação ampla de materiais, segundo a professora, pelo fato de os materiais se encontrarem na sala de recursos e elas não terem acesso a eles;

também não são promovidas muitas atividades em grupo, coral, calendário, jogos etc. que estimulem o desenvolvimento motor, o cognitivo, a socialização e o autocuidado.

Os utensílios fornecidos para as salas, por vezes, não são adequados, por não possibilitar uma acomodação ideal para aqueles que apresentam deficiências físicas, como, por exemplo, um aluno que estava sentado longe da mesa e executando a atividade em posição inadequada, por causa de dor nas costas, e que assim permaneceu em todos os dias de análise. A instituição não conta com auxiliares de sala.

3.1 Entrevista com a professora e a coordenadora

Foram feitas, também, como material para coleta deste estudo, entrevistas com a professora da sala comum analisada e com a coordenadora da instituição. A professora relatou a realidade que vive, em sua sala de aula, na qual a maioria dos alunos são PAEE, de forma que a escola tem laudo de todos, mas, a educadora ressalva:

Eu não sei especificar certo, e os laudos que chegam pra nós são muito parecidos, eles não vêm detalhados o que é um e o que é outro, então a gente fica em dúvida em relação aos laudos. Mas a gente tenta fazer o possível.

A entrevistada coloca a importância de trabalhar diversos métodos para poder proporcionar atividades práticas e teóricas, para que todos participem, como relata:

Procuramos trabalhar muito com os alunos atividades práticas, e o método de ensino que a gente utiliza não existe um só, a gente trabalha Paulo Freire, a gente trabalha um pouco método tradicional. A gente procura ver o que dá certo, tem que ser muito visual, a gente trabalha com caça palavras, atividades lúdicas e procuramos sempre não esquecer de trabalhar uma linguagem de adulto.

Faz referência à questão dos materiais que são enviados para a EJA, sendo a maioria deles infantilizados, ou seja, desinteressantes e inadequados para alunos adultos, resultando em pouco uso desses materiais, por parte da professora, que declara comprar materiais mais adequados para eles, com seu próprio dinheiro. Outra questão apontada em entrevista é a falta de ajuda financeira, tanto para a estrutura física do espaço escolar quanto para a realização de atividades em sala de aula.

A educadora reconhece a importância da inclusão nas salas comuns, porém, também deixa clara a dificuldade de se trabalhar em sala de aula com tantos alunos PAEE, sem nenhuma ajuda de auxiliares pedagógicos. Segundo a professora, os materiais pedagógicos para atender os alunos PAEE são escassos e, quando necessário, compra com o próprio dinheiro. Sobre o espaço físico, a educadora julga que precisa melhorar muito e que tem espaço para isso, só necessitando de verba direcionada para tal fim. A professora encerra, dizendo: “*A gente gostaria de oferecer o melhor, estamos em busca disso e não vamos desistir*”.

A coordenadora, por sua vez, respondeu a perguntas mais direcionadas à instituição. Primeiramente, salientou que educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todas as outras e que está presente para auxiliar no atendimento do PAEE e na atividade pedagógica dos professores. Quanto à acessibilidade, ressalta:

Nós procuramos atender as necessidades deles, mas na estrutura ainda falta algumas coisas. A gente tem um banheiro adaptado, procurei colocar o toldo, procurei ver as rampas, porém ainda tem muito a se fazer sim quanto a estrutura, ela não está totalmente adaptada ainda.

Expõe a questão de já ter solicitado diversas mudanças para tornar o espaço físico mais acessível; algumas já foram feitas, mas falta muito o que fazer, para atender a todos os requisitos de acessibilidade. Segundo ela, é preciso maior apoio do poder público, o qual deve olhar com mais atenção para a EJA.

Para finalizar, a coordenadora destaca que o Projeto Político-Pedagógico da instituição se encontra atualizado e conta com tópicos sobre acessibilidade e inclusão de alunos PAEE.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se, com o presente estudo, uma pesquisa sobre práticas pedagógicas inclusivas em uma escola de EJA do município de Bauru. Procurou-se compreender se a instituição atendia aos requisitos referentes à acessibilidade, previstos por lei e referenciais teóricos, e quais adaptações, ainda, são necessárias para o atendimento adequado dos alunos PAEE.

É notória a importância do tema em questão, por envolver uma modalidade de ensino esquecida, a qual recebe alunos que abandonaram a escola por razões diversas e, hoje, buscam esse ambiente para melhor inserir-se na sociedade e no ambiente de trabalho, por se tratar de inclusão escolar, do direito que todo cidadão tem de viver com autonomia. Colocam-se em questão as adaptações do espaço físico e as práticas pedagógicas, as quais, segundo a LDB nº 9.394/96, devem ser inclusivas, ou seja, apresentar adaptações para as necessidades de aprendizagem dos alunos PAEE.

Notou-se, segundo os resultados analisados, que a instituição já apresenta características básicas de um ambiente adaptado e, com os levantamentos do presente estudo, procura-se tornar esses ambientes cada vez mais acessíveis, observando todos os pré-requisitos exigidos pela legislação brasileira, para uma total inserção das pessoas com deficiência. Verificou-se que há adaptações na prática pedagógica da professora, a qual demonstrou grande preocupação com seus alunos, apontando dificuldades somente com os materiais fornecidos, com a inexistência de auxiliar de sala e a falta de investimento financeiro na EJA.

Tal estudo, felizmente, despertou para uma área de atuação do pedagogo, até então desconhecida. É válido ressaltar a importância de olhar para as instituições de EJA, em todos os aspectos e, principalmente, a questão da inclusão. Os alunos que buscam essa modalidade de ensino já não se adequaram ou não puderam frequentar a escola, num momento anterior; logo, não será um ambiente qualquer e uma educação tradicional que oferecerá aquilo que eles procuram: um ensino capaz de contribuir para a formação de cidadãos ativos e independentes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos*. Parecer CEB nº 11. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, nov. 2000.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 2*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, set. 2001.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, Brasília, DF: Ministério da Educação, jan. 2008.

BRASIL. *Lei nº 12.796*. Brasília, DF: Imprensa Nacional, abr. 2013.

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes na classe comum do ensino regular. *Temas sobre Desenvolvimento*, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

CAMPOS, J.; DUARTE, M. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 271-284, 2011.

CAPELLINI, V. L. M. F. *Avaliação da qualidade de educação ofertada aos alunos público-alvo da Educação Especial em escolas públicas da Comarca de Bauru*. São Paulo: Projeto de Pesquisa - FAPESP, 2016.

CEZAR, K. R. Diga não à inversão de valores: a verdadeira inclusão laboral das pessoas com deficiência. *In: ENCONTRO ANUAL DA ANDHEP: direitos humanos, cidades e desenvolvimento*. [S.l.: s.n.], 2010.

COZBY, P. C. *Métodos de Pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas, 2003.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

LOPES, J. F.; CAPELLINI, V. L. M. F. Escola inclusiva: um estudo sobre a infraestrutura escolar e a interação entre os alunos com e sem deficiência. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v. 19, n. 42, p. 91-105, 2015.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. *Inclusão escolar e Educação Especial no Brasil: entre o intuído e o intuinte*. Marília: ABPEE, 2016.

PINOLA, A. R. R.; BORTOLOTTI, K. F. *Pesquisa e prática em educação IV*. Rio de Janeiro: Seses, 2016. cap. 5, p. 169-190.

PONTE, A. S.; SILVA, L. C. A acessibilidade atitudinal e a percepção das pessoas com e sem deficiência. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, São Carlos, v. 23, n. 2, p. 261-271, 2015.

SANTOS, J. A. A.; SILVA, J. C.; AGUIAR, M. C. C. Educação infantil: A rotina na sala de aula. *Caderno de trabalhos de conclusão do Curso de Pedagogia*, v. 2, 2005.

TORRES, E. F.; MAZONNI, A. A.; ALVES, J. B. M. A. Acessibilidade à formação no espaço digital. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 31, n. 3, p. 83-91, 2002.

Os organizadores:

Angelo Antônio Puzipe Papim

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5414579333122931>

Graduado em Psicologia, Pedagogia e Ciências Sociais. Possui mestrado em Ciências Sociais e em Educação, doutorado em Educação e, atualmente, é doutorando em Educação. Tem experiência nas áreas de Psicologia Clínica, Social e Educacional, atuando principalmente em Educação Especial e Desenvolvimento Humano com base na Psicologia Histórico-Cultural. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social e do Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. Atua como Psicólogo Clínico, com ênfase em Transtornos do Humor.

Alessandra Ferreira Di Roma

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1281507569509345>

Doutora em Educação pela Unesp de Marília e em Ciência da Linguagem pela Universidade Paris VIII (2017-2021). Mestrado em Educação para a Ciência - Unesp (2015). Graduada em Pedagogia - Unesp (2012). Membro dos grupos de pesquisas: 1. ENCINE - "Ensino de Ciências e Inclusão Escolar"; 2. "Linguagem e Surdez, LALIS"; 3. Structures Formelles du Langage (SFL) Laboratório da Universidade de Paris VIII. Atualmente, vem consolidando trabalhos referentes à formação universitária para surdos no Brasil e na França. Possui experiência como docente no Ensino Superior, Ensino Fundamental, Educação Infantil, Ensino à distância e Coordenação Pedagógica.

Katia De Abreu Fonseca

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1500397314837210>

Doutora em Educação - Linha Educação Especial, pela UNESP-Marília. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Unesp-Bauru. Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Unesp-Marília. Especialista em Gestão Escolar Integrada pela Faculdade Internacional Signorelli. Especialista em Psicopedagogia pela USC-Bauru. Pedagoga com Habilitação em Deficiência Intelectual pela Unesp-Marília. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Mestrado Profissional (PROFEI). Professora da Divisão de Educação Especial do Município de Bauru. Atualmente é Diretora de Divisão de Formação Continuada da Secretaria Municipal da Educação.

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0053554769698449>

Bolsista Produtividade - CNPQ, nível 2. Professora Adjunta da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), na graduação e pós-graduação. Pós-doutora em Educação (USP), Livre-docente em Educação Especial (Unesp), Doutora em Educação (Unesp), Mestre em Educação Especial (UFSCar), Pedagoga com habilitação em Educação Especial, área da deficiência visual (USP). Coordenadora Adjunta do Mestrado Profissional de Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI/CAPES). Membro Titular da Comissão Permanente de Avaliação da Unesp (CPA/Unesp). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão Social (GEPIS\CNPq).

Os autores:

Amabriane da Silva Oliveira Shimite

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0154242375024636>

Doutora e Mestre em Educação. Especialista em Educação Especial pelo Centro Universitário Claretiano - CEUCLAR e em Gestão do Controle de Qualidade em Alimentos pela Faculdade de Tecnologia de Marília - FATEC. Atua como docente no ensino superior em curso de Pedagogia e em pesquisas sobre inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior e Educação Profissional e Tecnológica.

Amanda Cristina de Paiva Silva

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0203784227351330>

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estácio de Sá de Ourinhos (Faeso). Estudante de Pós-graduação lato sensu em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Unima.

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9468232016416725>

Fonoaudióloga pela Universidade de São Paulo (1984), Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1992/1996). Professora Associada IV da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no Curso de Licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs). Vencedora do 1º Lugar do 56º Prêmio JABUTI na área de Educação com o livro "Tenho um aluno surdo e agora?".

Eder Pires de Camargo

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3417921730250572>

Livre docente em Ensino de Física pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Ilha Solteira. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor Associado Doutor do Departamento de Física e Química da Unesp de Ilha Solteira e do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da Unesp de Bauru. Coordena o grupo de pesquisa Ensino de Ciências e Inclusão Escolar (Encine).

Eliana Marques Zanata

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5940575768463168>

Pedagoga, Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Professora na Universidade Estadual Paulista Unesp/Campus Bauru, credenciada no Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica. Vice-líder do grupo de estudos e pesquisas "A inclusão da pessoa com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades e Superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento". Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular (GEPEP).

Glaciélma de Fátima da Silva

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3335237750528315>

Graduada em História (Unesp-Fafija- 2004) e Pedagogia (Uninter-2018), com Mestrado (2018) e doutorado (2023) em Educação - Linha da Educação Especial na Unesp, campus de Marília. Possui experiência como professora de História nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e como Diretora de escola de Educação Infantil

e Educação Básica, dedicando-se à pesquisa sobre o ensino de História, Inclusão Escolar, Didática Desenvolvimental e Atividade de Estudo.

Juliana Cavalcante De Andrade Louzada

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6556827728945903>

Doutora em Educação pela Unesp, na área de Educação Especial. Mestra em Educação pela Unesp. Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Atua principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, Acessibilidade no Ensino Superior, Formação de Professores, Educação Inclusiva, Educação Física para pessoas com deficiência e Educação Escolar. Membro do grupo de pesquisa GEPDI/CNPq (Grupo de Estudos e Pesquisa em Deficiência e Inclusão). Participou ativamente do projeto de pesquisa em rede financiado pelo Observatório em Educação OBEDUC/CAPES - Acessibilidade no Ensino Superior (Edital N^o. 49/2012).

Letícia Barboza Petrucelli

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3622912179488015>

Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp/Bauru). Mestra em educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp/Marília). Experiência profissional na área de educação, com ênfase em ensino-aprendizagem, auxílio de alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE) e em Organização Não Governamental com realização de atividades educativas para crianças de periferia da cidade de Bauru-SP (Associação Comunitária Angico do Cerrado). Área de interesse: Educação, educação inclusiva, educação especial.

Letícia Sampaio de Oliveira

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1124530577972791>

Fonoaudióloga formada pela FOB-USP, realizou residência multiprofissional em saúde auditiva no HRAC e obteve mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana. Fez um Fellowship avançado em implante coclear do HCFMUSP e doutorado em Ciências pela USP. Atualmente, trabalha como fonoaudióloga no grupo Sonova, atuando na área de próteses auditivas.

Luis Mateus da Silva Souza

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5880709893709177>

Mestrando do mestrado profissional Letras (ProfLetras). Especialista em Educação Especial Inclusiva com ênfase em Deficiência Auditiva (2011), graduado em Letras Português (2009) e Pedagogia (2020) pelo Centro Universitário Sagrado Coração - Unisagrado (Bauru/SP). Certificado em Proficiência no uso e ensino da Língua Brasileira de Sinais/PROLIBRAS (2008) pela UFSC/MEC. Atuou na Educação Básica e Ensino Superior. Atualmente é Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico Português/Libras do Instituto Federal de São Paulo, campus Itaquaquecetuba.

Marcia Regina dos Reis

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7220758216718158>

Doutora em Educação (Linha Educação Especial) pela Unesp/Marília, Mestre em Distúrbios da Comunicação pela Universidade Tuiuti do Paraná, Especialista em Educação Especial Inclusiva, Linguagem e Fonoaudiologia Educacional. Graduada em Fonoaudiologia e Licenciada em Pedagogia. Atua como Fonoaudióloga Clínica e

Docente no curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Norte do Paraná – Uenp/CJ. Pesquisa temas como Alfabetização e Letramento, Educação Especial e Inclusiva, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas na área da Deficiência Intelectual.

Marieuza Seebra da Silva de Carvalho

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3748662254336065>

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (2013); Pós-graduação em Educação Especial: Atendimento às necessidades especiais - Univale (2013); Pós-graduação em Neuropedagogia - Univale (2013); Pós-graduação em Alfabetização e Letramento - Univale (2018). Concursada há 31 anos como Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Planaltina do Paraná. Atualmente leciona no 1º ano do Ensino Fundamental e é Professora de alfabetização.

Natália Gavaldão

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6694541870886004>

Mestre em Educação pela Unesp/Campus de Marília. Graduada em Pedagogia pela Unesp/Campus de Bauru. Especialista em Atendimento Educacional Especializado: Área da Deficiência Intelectual e TEA pela APAE Bauru (Unifatea/Lorena). Pesquisa temas como Educação de Surdos, Conceito de deficiência, Alfabetização, Acessibilidade e Inclusão. Professora na Divisão de Ensino Fundamental do Município de Bauru e psicopedagoga clínica.

Nilson Rogerio da Silva

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2552152550365985>

Graduado em Terapia Ocupacional pela UFSCar, Mestre em Engenharia de Produção pela UFSCar, Doutor em Educação Especial pela UFSCar. Pós-Doutorado pela FMRP-USP. Professor Associado no Curso de Terapia Ocupacional da Unesp Campus de Marília, Livre-Docente, Orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp Campus de Marília, Linha: Educação Especial. Coordena o Grupo de Pesquisa Trabalho, Saúde e Deficiência Unesp Campus de Marília.

Otávio Santos Costa

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7858612215951381>

Doutor em Educação Especial pela UFSCar. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão. Membro docente da Comissão de Implantação de Núcleos de Acessibilidade na UFMA. Associado do GT 15 - Educação Especial da ANPED. Pesquisador do Grupo de Pesquisas Surdez na Abordagem Bilíngue.

Rubia Carla Donda da Silva

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0642806335169586>

Doutora e mestra em Educação e Especialista em Atendimento Educacional Especializado: área da Surdez, pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/FFC - Câmpus de Marília). Graduada em Pedagogia pela mesma universidade. Especialista em Educação Inclusiva pelo Centro Universitário UNISEB Interativo (Ribeirão Preto). Experiência docente em Ensino Fundamental (anos iniciais), Educação Especial, EJA e tutoria em EaD. Atua como professora dos anos iniciais na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e professora de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação de Bauru/SP. Membro do GEPDI/LaLis.

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8471116829733774>

Pedagoga e Doutora em Educação. Professora assistente doutora do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília. Concluiu pós-doutorado no Programa de Linguística da Universidade Federal de São Carlos. Integrante do Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGe. Coordenadora do Laboratório de Linguagem e Surdez - Lalis - Unesp e do projeto de pesquisa em rede financiado pelo Observatório em Educação OBEDUC - CAPES Acessibilidade no Ensino Superior (Edital No. 49 2012).

Taís Crema Remoli Ferreira

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6826392997121977>

Doutora em Educação pela Unesp de Marília (2020). Mestra em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Unesp, Bauru (2017) com bolsa FAPESP. Especialista em Docência no Ensino Superior pela Universidade Cidade de São Paulo (2014), Especialista em Linguagem, Cultura e Mídia pela Unesp de Bauru (2012). Pós-graduada em Práticas da Educação Bilíngue (2023), graduada em Letras Português e Inglês pela Universidade do Sagrado Coração (2008) e graduada em Pedagogia para Licenciados pela Universidade Nove de Julho (2010). Coordenadora pedagógica de escola bilíngue desde 2017 e membro do grupo de estudos "A inclusão da pessoa com deficiência, TGD ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento".

Tiago Fernando Alves de Moura

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0561944958864849>

Doutorado em andamento em Educação Para a Ciência. Mestre em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Campus de Bauru (2018 - 2020). Bacharel em Física Médica pela Unesp (2013 - 2017) e licenciado em Física pela Unesp, Campus de Bauru (2018 - 2022). Membro do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências e Inclusão Escolar (ENCINE). Professor da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo SEE/SP.

Vanessa Aparecida Palermo Campos

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5479196131132954>

Mestra em Educação pela Unesp/Marília. Graduada em Letras com habilitação em Português e Inglês pelas FIO - Faculdade Integradas de Ourinhos, graduada em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos e em Licenciatura em Letras/Libras, com habilitação em Libras pela Faculdade Eficaz. Possui especialização em Estudos Linguísticos e Literários e Educação Especial.