

DEFICIÊNCIA, SOCIEDADE E ESCOLA

Experiências de Empoderamento e Participação



Adenize Queiroz de Farias
MunIQUE Massaro
(ORGANIZADORAS)

EJ Editora
UFPB



DEFICIÊNCIA, SOCIEDADE E ESCOLA
Experiências de empoderamento e participação



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Valdiney Veloso Gouveia
Reitor

Liana Filgueira Albuquerque
Vice-Reitora



Natanael Antônio dos Santos
Diretor Geral da Editora UFPB

Everton Silva do Nascimento
Coordenador do Setor de Administração

Gregório Ataíde Pereira Vasconcelos
Coordenador do Setor de Editoração

CONSELHO EDITORIAL

Cristiano das Neves Almeida (Ciências Exatas e da Natureza)

José Humberto Vilar da Silva (Ciências Agrárias)

Julio Afonso Sá de Pinho Neto (Ciências Sociais e Aplicadas)

Márcio André Veras Machado (Ciências Sociais e Aplicadas)

Maria de Fátima Alcântara Barros (Ciências da Saúde)

Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)

Elaine Cristina Cintra (Linguística e das Letras)

Regina Celi Mendes Pereira da Silva (Linguística e das Letras)

Ulrich Vasconcelos da Rocha Gomes (Ciências Biológicas)

Raphael Abrahão (Engenharias)

Editora filiada à



Adenize Queiroz de Farias
Munique Massaro
(Organizadores)

DEFICIÊNCIA, SOCIEDADE E ESCOLA
Experiências de empoderamento e participação

João Pessoa
Editora UFPB
2024

1ª Edição – 2024

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do código penal.

O CONTEÚDO DESTA PUBLICAÇÃO, SEU TEOR, SUA REVISÃO E SUA NORMALIZAÇÃO SÃO DE INTEIRA RESPONSABILIDADE DO(S) AUTOR(ES).

Projeto gráfico · **Editora UFPB**
Editoração eletrônica · **Jerfson Oliveira**
Imagens de capa · **Canva / Freepik.com**

Catálogo na fonte: **Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba**

D213 Deficiência, sociedade e escola: experiência de empoderamento e participação [recurso eletrônico] / Adenize Queiroz de Farias, Munique Massaro (organizadoras). - Dados eletrônicos - João Pessoa : Editora UFPB, 2024.

E-book.

Modo de acesso : <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press/>
ISBN 978-65-5942-280-7

1. Educação. 2. Deficiência. 3. Educação especial. 4. Inclusão.
I. Farias, Adenize Queiroz de. II. Massaro, Munique. III. Título.

UFPB/BC

CDU 37-056.26

OS DIREITOS DE PROPRIEDADE DESTA EDIÇÃO SÃO RESERVADOS À:



Cidade Universitária, Campus I – Prédio da Editora Universitária, s/n
João Pessoa – PB CEP 58.051-970
<http://www.editora.ufpb.br> E-mail: editora@ufpb.br Fone: (83) 3216.7147

Sumário

SUMÁRIO	5
----------------------	----------

APRESENTAÇÃO	6
---------------------------	----------

Adenize Queiroz de Farias

Capítulos

1. Um olhar sobre a Educação Emocional como ferramenta pedagógica para a inclusão de estudantes com deficiência	8
--	----------

Táisa Caldas Dantas

Maria Maysa Romão Bezerra

2. Contribuições do ensino bilíngue no processo de alfabetização e letramento de crianças surdas	31
---	-----------

Bruna Carvalho Araújo

Cristiane Rodrigues Costa

3. O Atendimento Educacional Especializado para estudantes surdos: desafios e possibilidades	45
---	-----------

Joeliton Francisco Sousa de Paulo

4. O ensino de Língua Portuguesa para surdos: estratégias que auxiliam o aluno ao protagonismo.	67
--	-----------

Maria Zilda Medeiros da Silva

Adilma Gomes da Silva Machado

Edneia de Oliveira Alves

5. A formação leitora e a deficiência visual: como entender essa relação?	82
--	-----------

Ruth Emanuelle Carvalho Moreira

6. Ensino remoto e as práticas inclusivas na Educação Básica nos anos finais do Ensino Fundamental.....97

Márcia Moreira da Silva

José Rodrigo Gomes de Sousa

Erycka Thereza Cavalcante Chaves Oliveira

7. Perfil dos estudantes com deficiência visual nos cursos da Universidade Federal da Paraíba no contexto de ensino remoto 118

Izaura Maria de Andrade da Silva

Dina Pereira de Melo

Maially Bernardo Mendonça

8. O capacitismo no contexto do ensino superior: uma construção interseccional a partir de enfoques de gênero e deficiência 132

Andreza Vidal Bezerra

Adenize Queiroz de Farias

9. Desafios e possibilidades da Comunicação Alternativa na história de vida de Ruth..... 142

Ruth Ernestine Lucena de Paiva

Alessandra Miranda Mendes Soares

Munique Massaro

Jessyca Souza de Oliveira

NOTAS DE FIM 159

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS..... 161

Apresentação

Diante de um cenário no qual discussões relacionadas às pessoas com deficiência parecem permanecer em segundo plano, questão recorrente em espaços escolares e não escolares, destaca-se a necessidade de expandir ações que privilegiem a voz e as experiências destes sujeitos, as quais necessitam ser amplamente disseminadas.

Já é consenso entre os que estudam a deficiência por meio de perspectivas teórico-metodológicas distintas, o histórico processo de silenciamento/invisibilidade que marca as trajetórias de pessoas nesta condição, cuja consequência consiste na anulação de suas vontades e decisões, que, por sua vez, são delegadas aos pais e/ou cuidadores.

Partindo desta concepção, não nos parece estranho encontrar estudantes com deficiência em escolas, e mesmo na universidade, adotando posturas de extrema passividade e dependência. Na mesma linha, parecemos nos acostumar com a prática de determinados profissionais que, sob a alegação de estarem despreparados, negligenciam a presença e as possibilidades de participação de tais estudantes em sala de aula.

Contraditoriamente, nestes mesmos espaços educacionais, é possível identificar olhares surpreendidos ou discursos que revelam estranhamento diante de tarefas cumpridas ou ações exitosas por parte de estudantes com deficiência, como se esta condição representasse um impedimento à sua realização.

Compreendendo que tais discussões emergem como preocupações centrais no itinerário formativo da educação especial, o propósito da obra, idealizada por docentes da área da Educação Especial da Universidade Federal da Paraíba, consiste em conceder a palavra às pessoas com deficiência. Nesta perspectiva, o livro reúne pesquisas que, no contexto da escola e da sociedade, explicitam possibilidades viáveis de inclusão destes sujeitos, que através de seus relatos, compartilham com cada pesquisador a autoria dos diversos textos.

As discussões se iniciam com uma reflexão acerca da educação emocional como uma valiosa ferramenta no percurso escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial. Os capítulos 2, 3 e 4 abordam a educação de estudantes surdos, desde o atendimento educacional especializado, até a adoção da perspectiva bilíngue como um caminho ao empoderamento deste coletivo.

Na sequência, há um capítulo que contempla relatos de crianças e adolescentes cegas no tocante aos principais desafios encontrados para a leitura braille. O sexto e o sétimo capítulos retratam desafios, como também experiências exitosas vivenciadas no contexto do ensino remoto, tanto nos anos finais do ensino fundamental, como no âmbito do ensino superior.

A obra finaliza com duas discussões que explicitam a necessidade de ampliar o debate acerca da participação da mulher com deficiência. A primeira trata de barreiras atitudinais e revela o quanto o capacitismo ainda é recorrente no ensino superior. No último texto lê-se a trajetória de uma paratleta com paralisia cerebral que, em oposição ao capacitismo, nos convida a conhecer anseios e expectativas para o futuro.

Comprometido com a expansão de pesquisas visando a adoção de práticas acolhedoras e inclusivas, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPE) da Universidade Federal da Paraíba, espera, por meio desta publicação, contribuir para que pessoas com deficiência, familiares, educadores e sociedade em geral, tome consciência de que se faz necessário reunir esforços a fim de que a educação inclusiva, já reconhecida como uma conquista legal, se torne concreta e real em nosso país.

Boa leitura!

Adenize Queiroz de Farias

Capítulo 1

Um olhar sobre a Educação Emocional como ferramenta pedagógica para a inclusão de estudantes com deficiência

*Táisa Caldas Dantas
Maria Maysa Romão Bezerra*

Existem inúmeras barreiras sociais relacionadas ao público da Educação Especial que se reproduzem no ambiente escolar, reforçando em suas vidas crenças relacionadas a incapacidade, anormalidade e invisibilidade, refletindo negativamente na participação destes sujeitos no processo de escolarização, impedindo o seu desenvolvimento e ascensão na escola e na sociedade. Este artigo tem como objetivo analisar como a Educação Emocional contribui para o processo de inclusão do/a aluno/a da Educação Especial no ensino regular.

O argumento central desta pesquisa é que através da consciência emocional proporcionada pela vivência de um processo de Educação Emocional, o/a aluno/a com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação conquiste uma atitude positiva diante da vida. Por meio das competências emocionais, é possível que esse estudante desenvolva o autoconhecimento, seja capaz de reconhecer suas necessidades e através da compreensão de si busque caminhos para a conquista da sua autonomia. Um ambiente escolar que insere um trabalho de educação emocional como proposta pedagógica, permite que todos os envolvidos desenvolvam a compreensão e respeito às relações que se estabelecem naquele ambiente, propiciando um local onde as diferenças são respeitadas.

A justificativa para que essa pesquisa fosse direcionada ao público-alvo da Educação Especial se fundamenta nas situações de exclusão e preconceito que estes indivíduos experimentam na vida escolar. O processo educacional muitas vezes é construído focado nos aspectos cognitivos, desenvolvido em estratégias pedagógicas que agrupam os/as alunos/as por desempenho e evolução, criando um ambiente dicotomizado entre os que acompanham esse processo dentro do esperado e os que por motivos específicos não se encaixam naquele padrão. O/a aluno/a não encontra um espaço em que ele possa atuar como ser integral, experienciando um misto de sentimentos e emoções, que por não serem vivenciadas de maneira saudável, constroem bloqueios nas relações e a falta de motivação para a aprendizagem. Nas palavras de Santos (2007), a construção do conhecimento envolve aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, como também é resultado das condições que o ambiente oferece para que o indivíduo desenvolva seu lado humano que pensa, sente e atua.

Nesse sentido, a educação emocional possibilita “reconhecer o poder das emoções no que concerne a sua capacidade de nos revelar a nós mesmos e de fazer com que sejamos pessoas melhores, vivendo uma vida mais plena e consciente” (Casassus, 2009, p. 24). O indivíduo desenvolve a consciência integral de quem ele é e quais as suas capacidades, construindo caminhos efetivos para transformação de sua realidade, conquistando a sua autonomia e empoderamento. Isto o torna mais confiante e seguro para agir no meio social, buscando satisfazer as suas necessidades pessoais e dentro dos espaços em que atua, resultando em uma pessoa mais plena, realizada e motivada.

Os/as alunos/as que permeiam a modalidade da Educação Especial vivenciam no seu cotidiano a exclusão de diversas maneiras e possuem suas subjetividades negadas em inúmeras situações por causa das suas especificidades. Comumente, possuem o poder de decisão de sua vida na mão de outras pessoas, não desenvolvendo uma identidade própria, não conseguem se expressar ou discernir sobre o que desejam. A escola

muitas vezes se apresenta como um espaço social que reafirma essa condição, não oportunizando que o discente realize progressos individuais na aprendizagem e na construção de sua experiência social.

Nesse contexto, a escola deve buscar ferramentas que permitam que este indivíduo participe de maneira integral da vida escolar, que seja envolvido em um processo educacional inclusivo que proporcione a todos a participação e o crescimento e que contribua para que este/a aluno/a enquanto cidadão/ã seja capaz de atuar ativamente na sociedade e encontre nesse ambiente o respeito e a aceitação das diferenças, numa perspectiva prática e não apenas teórica (Nunes; Madureira, 2015).

Se hoje existe uma busca de alcançar escolas efetivamente inclusivas, é preciso repensar a forma como esse processo é conduzido, entender qual o real sentido da educação, aprendizagem e das relações que se constituem nesse espaço. Entender que a aprendizagem acontece em processos que vão além dos caminhos que envolvem a cognição, que ela está intrínseca nas relações, experiências e emoções, significa olhar para o/a aluno/a como um ser que sente e a influência direta das suas emoções no processo de ensino-aprendizagem. É preciso construir um ambiente que tenha um olhar sobre os sujeitos envolvidos de forma integral, reconhecendo sua legitimidade, necessidades e potencialidades, para que no processo educativo todos estejam confiantes para expressar suas necessidades de aprendizagem e este é um caminho que pode ser construído através da Educação Emocional.

A natureza desta pesquisa é de cunho qualitativo, o procedimento utilizado será a pesquisa bibliográfica, com uma revisão da literatura, para que através do embasamento teórico haja uma fundamentação acerca do tema estudado, com a finalidade de formular hipóteses que servirão como base para a aplicação do tema na prática e como ponto de partida para outras pesquisas. A seguir, serão apresentados uma breve abordagem histórica da Educação Especial no Brasil, os principais conceitos sobre a Educação Emocional e como este campo contribui

para que os estudantes com deficiência possam vivenciar práticas mais inclusivas no contexto escolar.

1. A Educação Especial em Ação

Na atualidade os sistemas de ensino precisam ter preparo para atender a necessidade de ampliar o acesso ao ambiente escolar, como também de ofertar uma educação de qualidade para todos. A escola do século XXI precisa entender que a democratização do ensino é uma prática urgente, em que os processos pedagógicos precisam buscar o dinamismo e abordar temáticas contemporâneas e atuais, assim como valorizar a diferença e a diversidade para que os/as alunos/as possam se desenvolver como ser integral.

Neste aspecto, a Educação Especial deve estar integrada aos níveis da Educação Básica de forma transversal, pois como modalidade de ensino ela não deve ser resumida apenas a um currículo diferenciado. No âmbito legislativo brasileiro, este direito é ratificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional (Brasil, 1996), que define a Educação Especial como a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) ratifica em seu texto a garantia do direito de acesso da pessoa com deficiência ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino e a transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até o ensino superior (Brasil, 2008). Pode citar também as contribuições das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que apresenta direcionamentos principalmente na organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno/a

com necessidades educacionais especiais e apresenta a importância da formação do professor para o atendimento desses educandos (Brasil, 2001).

Todas essas mudanças asseguradas por lei contribuíram para que o olhar voltado para a Educação Especial fosse modificado, pois durante muito tempo essa modalidade de ensino foi considerada como um mundo particular, não existia nenhum tipo de ligação com o ensino regular, os/as alunos/as com deficiência eram isolados dos/as alunos/as tidos como “normais”, com demandas e espaços exclusivos apenas para atender a esses estudantes. Denominado como período de segregação na Educação Especial, no Brasil inicialmente a educação das pessoas com deficiência era realizada em anexos de hospitais psiquiátricos ou em instituições especializadas. O modelo médico-patológico tinha forte influência nas atividades educacionais, sendo muito utilizado o termo Pedagogia Terapêutica, em que havia interferência da medicina nas atividades pedagógicas, a deficiência era o centro das estratégias e não o indivíduo (Silva, 2010).

No final do século XIX, inicia um outro período, com a luta para que as pessoas com deficiência ocupassem as escolas regulares. Esse período é denominado de integração, onde o/a aluno/a com deficiência tinha acesso a escola regular, mas a responsabilidade de se adaptar ao ambiente era atribuída tão somente ao estudante. A escola e o ensino não buscavam meios para que as pessoas com deficiência efetivamente participassem da rotina escolar, não havia uma reestruturação para garantir a permanência desse aluno/a e nenhuma preocupação em atender as especificidades do indivíduo (Silva, 2010).

O período de inclusão, o qual perdura até os dias atuais, foi iniciado no contexto internacional pela Declaração de Educação para Todos (1990) e pela Declaração de Salamanca (1994) e, no Brasil, pela LDB (1996). A inclusão do estudante alvo da modalidade de Educação Especial consiste em somar esforços para buscar soluções efetivas para que haja equiparação de oportunidades para todos, promover mudanças

nos projetos políticos pedagógicos, adaptação de espaços, oferecer uma educação de qualidade e não um ensino que tem como base o caráter solidário aos alunos/as com necessidades educacionais (Walber; Silva, 2006). A inclusão do/a aluno/a da educação especial se dá, quando a escola mobiliza e direciona condições para uma participação efetiva e o/a aluno/a, por sua vez, age ativamente sendo modificado por esta transformação (Camargo, 2017).

Diversos teóricos desenvolveram modelos para que a inclusão escolar acontecesse de maneira democrática para todos os envolvidos, propondo uma maior flexibilidade curricular, um ensino-aprendizagem que aborda diversas propostas didáticas, a utilização de recursos tecnológicos e diversidade nas formas de avaliação. Um modelo recente que apresenta várias contribuições à inclusão escolar é o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) que acredita que para a promoção da aprendizagem é necessário levar em consideração as redes afetivas, de reconhecimento e um currículo flexível, porque só assim o professor será capaz de desenvolver estratégias que assegurem que o/a aluno/a de fato compreenda e aprenda os conteúdos, vivenciando experiências de acordo com suas necessidades e possibilidades (Nunes; Madureira, 2015).

Apesar dos avanços significativos ao longo da educação especial, as pessoas com deficiência enfrentam grandes problemáticas relacionadas ao acesso, permanência, participação e efetividade dos seus direitos, principalmente quando se trata de uma educação de qualidade. A disseminação de crenças infundadas em torno da pessoa com deficiência, o estigma de que estas são incapazes, está enraizado por séculos no imaginário social. Hoje o modelo social da deficiência oferece novos instrumentos para a inclusão e garantia de direitos, mas ainda existem barreiras que impedem que as pessoas com deficiência possam ter independência e direito a uma educação de qualidade (Diniz; Barbosa; Santos, 2009). Situações de preconceito e exclusão ainda são reproduzidas no contexto escolar.

No trabalho da equipe escolar diante dos estudantes da Educação Especial é possível observar a falta de cooperação entre o pedagógico, gestão escolar, coordenação pedagógica, apoio escolar e família, o que dificulta a execução completa do trabalho de inclusão. Da mesma forma, as adaptações curriculares se restringem a obtenção de conteúdos e resultados, sem a preocupação de envolver a maior diversidade de alunos/as, muitas vezes se fundamentando apenas na comparação de alunos/as especiais e “normais” (Costa; Rodrigues, 2018) As escolas ainda trazem muito forte a presença do modelo tecnicista, focada apenas em aspectos cognitivos, excluindo o trabalho de desenvolvimento da criticidade dos alunos, como também não leva em consideração as dimensões emocionais e sensitivas do indivíduo nos resultados do processo de ensino e aprendizagem (Shimono, 2008).

O modelo escolar atual favorece a competição, a homogeneização, a repetição e o não acolhimento das diferenças, comportamento esse que leva alunos/as a serem rotulados e caracterizados em grupos de acordo com seu desempenho escolar por notas e comportamento. Não há uma preocupação com a dimensão do ser do indivíduo, não há o desenvolvimento de estratégias pedagógicas sob as lentes da sensibilidade, do emocional, da inclusão e da igualdade de direitos, favorecendo a exclusão das pessoas com deficiência (Dantas et al., 2018).

Desenvolver uma prática pedagógica na perspectiva inclusiva, implica em reconhecer o/a aluno/a como ser integral, que na rotina escolar pode ter várias emoções afloradas, resultando em vivências positivas ou negativas. O preconceito, o *bullying*, a exclusão e a não aceitação são acontecimentos experienciados por pessoas com deficiências e outros grupos vulneráveis, os quais podem interferir na autoestima, na construção da identidade, autonomia e na forma como que essas pessoas se enxergam e constroem suas relações de afetividade com o meio (Ferreira, 2004). O/a aluno/a se comporta em função das vivências do ambiente no qual está inserido e se não há uma preocupação com os comportamentos emocionais do coletivo, os educadores podem

promover uma educação inclusiva inconsistente que só mantém e estabelece padrões de exclusão e discriminação (Guerra, 2015).

Dessa forma, a escola precisa contribuir para a obtenção de ambientes, processos, relações e atitudes cada vez mais adequadas às necessidades e aos direitos. Assim como, desenvolver uma pedagogia que proporciona ao educando a possibilidade de realizar reflexão acerca das emoções e a vivência saudável do seu universo emocional, campo em que atua a Educação Emocional. Campo este que pode ser compreendido como o processo de maximizar o desenvolvimento emocional complementando o desenvolvimento cognitivo, contribuindo para que o indivíduo possa responder melhor os desafios que surgem na vida cotidiana, aumentando sem bem-estar pessoal e social (Bisquerra, 2000). A educação emocional se configura como um novo saber e um novo olhar sobre as práticas educativas, sendo uma importante ferramenta de prevenção.

2. Conceituando o campo da Educação Emocional

As emoções constituem uma dimensão natural do ser humano e estão presentes em todos os indivíduos, sendo caracterizadas por tudo aquilo que mobiliza e gera uma ação mediante um determinado estímulo ou situação. Casassus (2009) apresenta as emoções como energias vitais neutras que não se configuram nem como positiva ou negativa, nem construtiva ou destrutiva, de forma que a atuação das emoções em nossas vidas depende de nós. A palavra emoção vem do latim *movere* (mover), a própria etimologia da palavra significa a tendência de agir quando se está emocionado, então ela não é uma ideia abstrata, se materializa na ação e no movimento, se expressa mediante as informações que recebemos e das relações que estabelecemos com o entorno (Possebon, 2019).

As emoções influenciam na maneira que o sujeito encara os desafios e oportunidades, na forma de lidar com as situações, pois no

decorrer da vida diversos fatos levam a um turbilhão de emoções que são vivenciadas de maneira inconsciente, muitas vezes de forma não sadia. O íntimo da identidade está ligado as emoções, antes dos processos de julgamentos, crenças e cultura, então quem somos, nossas possibilidades e nosso bem-estar está intimamente correlacionado as emoções (Casassus, 2009).

A emoção durante muito tempo foi colocada em oposição a razão, porém a neurociência já afirma em seus estudos que a emoção faz parte dos processos de raciocínio e de tomada de decisão. A construção de significados, os impulsos, interesses e motivações de um indivíduo são processos em que as emoções exercem um papel importante, assim como estabelece uma ponte entre os processos racionais e os não racionais (Santos, 2007).

As emoções no ambiente escolar se apresentam como fator primordial de análise e importância, pois se trata de um ambiente cercado de relacionamentos e interações. Como afirma Freire (1996, p. 146) “como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e emoções, os desejos, os sonhos, devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista”. Então, a escola deve promover em todas as vertentes um equilíbrio entres os aspectos cognitivos racionais e emocionais, com o objetivo de desenvolver o/a aluno/a na dimensão intelectual e emocional, trabalhando essas perspectivas de maneira associada (Santos, 2018).

Trabalhar as emoções através da educação emocional dentro do ambiente escolar, irá possibilitar vincular as competências emocionais e competências de pensamento, contribuindo na evolução do/a aluno/a na capacidade de raciocinar, ver, julgar e gerar ações (Casassus, 2009). Aprender a ler, escrever, contar, entre outras necessidades de aprendizagem, não se apresenta como finalidade e objetivo único do estudante e da escola, pois existem outros aspectos indispensáveis a serem desenvolvidos na vida estudantil como a autonomia, legitimidade,

respeito, identidade e a empatia, objetivos que podem ser alcançados dentro da perspectiva de um trabalho de educação emocional na escola.

A Educação Emocional surge a partir de uma necessidade social e educativa, tendo como objetivo maior o desenvolvimento de habilidades e competências emocionais com o intuito de contribuir satisfatoriamente para o bem-estar individual e coletivo dos indivíduos em sociedade (Possebon, 2017). A educação emocional leva a compreender de onde surgem nossas reações, através da observação de memórias e situações, levando o sujeito a vivenciar suas emoções de maneira produtiva, sentindo a vida de forma mais consciente, retirando obstáculos que impedem o seu desenvolvimento e o desabrochar do seu ser emocional (Casassus, 2009).

Segundo Bisquerra (2015), a Educação Emocional pode ser entendida como um processo educativo, contínuo e permanente, que pretende promover a dimensão emocional como complemento indispensável do desenvolvimento integral. Este campo proporciona conhecimentos e habilidades acerca das emoções com o objetivo de instrumentalizar o indivíduo para melhor responder aos desafios que surgem no dia a dia, visando aumentar o bem-estar pessoal e social. Ao passar por um processo de educação emocional, o indivíduo é capaz de diferenciar suas emoções e saber como elas atuam em sua vida, contribuindo para uma vida melhor (Possebon, 2020).

Viver experiências saudáveis do ponto de vista emocional e aprender a lidar com as emoções é fundamental, pode e deve ser uma realidade de todo indivíduo. “Controlar ou negar o que se sente pode ocasionar muitos danos, pois as emoções podem permanecer alojadas indefinidamente em nosso corpo e em nossa mente deixando suas consequências” (Gonsalves, 2015, p. 49). Mediante o processo educativo realizado na educação emocional o indivíduo vai desenvolver novas formas de agir e a lidar com o ambiente que o cerca e as relações que estabelece.

A estrutura organizacional da escola é feita no sistema de relações que tem como objetivo a aprendizagem através da interação entre

professores/as e alunos/as, gestão e corpo de funcionários, e as relações por definição são puramente emocionais (Damásio, 2017). Pensar no ambiente escolar que é cercado de relações, experiências, impressões, vivências e emoções, traz a necessidade de repensar as práticas exercidas que visam apenas o desenvolvimento cognitivo, para que possa abordar integralmente o/a aluno/a e o/a professor/a. Quando a escola foca apenas na razão e na técnica, ela se fecha para relacionamentos mais autênticos, pois todo indivíduo que pensa, também sente. Então, se o ambiente escolar procura incluir todos os sujeitos envolvidos, tem que repensar a forma como encara o processo educativo, tentando compreender que todos os indivíduos são seres de intelecto e de emoção (Faria; Camargo, 2018). A abertura para o mundo emocional vai permitir que a escola acolha o/a aluno/a em seu íntimo, facilitando que nesse processo todas as necessidades sejam reconhecidas, principalmente com o público da educação especial.

O estudante que desenvolve consciência emocional, adquire competências pessoais e sociais, sendo capaz de avaliar e adequar suas emoções, comportamentos e atitudes, então quando a escola opta por incluir na sua rotina vivências de Educação Emocional, ela atua preventivamente, em diversas problemáticas que cercam esse ambiente. Através dessa abordagem, os sujeitos envolvidos desenvolvem a aptidão de identificar as suas emoções e as das pessoas com quem convive, como também adequar o expressar das suas emoções dentro de cada contexto, mesmo que seja um momento desfavorável.

Quando as práticas pedagógicas se desenvolvem centrada no respeito ao que os indivíduos sentem, o/a professor/a vai sempre se perguntar qual a necessidade do/a seu/sua aluno/a e como atender essas necessidades, mudando radicalmente a abordagem centrada em desenvolver atividades que o/a aluno/a faça o que o/a professor/a deseje, tendo como consequência um relacionamento centrado em respeito e confiança. O/A professor/a não precisa se preocupar apenas em disciplinar e o discente fica à vontade naquele ambiente expressando suas

necessidades e sentindo-se acolhido em todas as práticas (Casassus, 2009). A relação pedagógica precisa reconfigurar os processos com um olhar voltado para o mundo emocional, pois é nele que há um desabrochar do potencial de cada um, como também um novo olhar sobre o outro, que tem como base primordial o respeito, o diálogo e a reflexão sobre os contextos humanos (Branco, 2004).

A Educação Emocional atua como ação indispensável à um conjunto de necessidades sociais apresentadas pelos estudantes, as quais não vêm sendo satisfatoriamente atendidas pela educação formal. Como afirma Bisquerra (2014), sobre as necessidades apresentadas pela educação formal, acreditamos ser imprescindível a inserção da Educação Emocional em todas as esferas educacionais. Neste sentido, faz-se necessário um novo pensar e um novo fazer sobre a prática educativa dos diversos espaços educacionais, principalmente quando este tem como objetivo incluir todos os estudantes, desenvolvendo relações mais justas e igualitárias.

A educação emocional é um complemento indispensável para o desenvolvimento cognitivo e uma ferramenta fundamental de prevenção, já que muitos problemas têm em sua origem o âmbito emocional. Não obstante, os aportes científicos têm revelado, cada vez mais, a estreita vinculação entre as emoções e o pensamento, como base de toda atividade humana. Apresentada esta perspectiva, é imprescindível que a escola considere ensinar seus alunos/as, especialmente os que possuem deficiência, a serem emocionalmente mais inteligentes e competentes, proporcionando-lhes estratégias e habilidades emocionais básicas que os protejam dos fatores de risco ou, pelo menos, que amenizem seus efeitos negativos.

Nesse sentido, a educação emocional se torna um caminho para confrontar os preconceitos e estereótipos que muitas vezes são responsáveis por impedir de enxergar o outro, então “aprender a lidar com a própria emocionalidade é uma tarefa educativa libertadora, inadiável e urgente” (Gonsalves, 2015, p. 53).

3. Entrelace entre o mundo emocional e a inclusão educacional

Os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação são o público-alvo da Educação Especial, que tem como direito legislativo o acesso a uma educação de qualidade e o ingresso às redes regulares de ensino. Hoje existem políticas públicas que voltam o olhar para esses educandos, buscando permitir que estes possam exercer seus direitos e deveres na sociedade, sem preconceitos, barreiras atitudinais e arquitetônicas, com igualdade de oportunidades educativas, sendo valorizado pela pessoa e não tendo como foco a sua deficiência. Entre estas, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) apresentam nas suas orientações três princípios norteadores para adaptação do/a aluno/a na escola regular que são: a preservação da dignidade humana, a busca da identidade e o exercício da cidadania. Muitos avanços já foram conquistados, porém ainda há muito o que ser repensado e principalmente reconfigurado para que estes possam efetivamente ter direito e acesso a aprendizagem.

A educação inclusiva já é uma realidade do processo educacional brasileiro, mesmo que ainda tenha muito a avançar, alguns espaços educativos já buscam inserir no Projeto Político Pedagógico (PPP) eixos norteadores que levam a inclusão dos/as alunos/as, respeitando suas diferenças, especificidades e necessidades educativas especiais. Falar de uma prática pedagógica inclusiva é desenvolver uma metodologia que garanta a aprendizagem de todos, como também tornar o currículo acessível a uma maior diversidade de alunos/as.

É preciso construir um currículo onde todos possam compreender o que se ensina, sejam avaliados dentro de suas possibilidades e necessidades, e principalmente, se sintam motivados a aprender. O/a aluno/a precisa sentir que dentro daquele contexto ele/a pode expressar suas necessidades, sabendo que será acolhido e incluído dentro do

processo educativo. Como afirma Nunes e Madureira (2015), além de garantir o acesso, é importante exercer práticas pedagógicas que garantam a legítima participação de diferentes realidades, para que todos possam ter possibilidades de aprendizagens, com adaptações curriculares que priorizem como e quando os estudantes devem aprender e conduzir as avaliações livres de rótulos (Costa; Rodrigues, 2018).

O/a educando/a público-alvo da Educação Especial é recebido na escola cercado de dificuldades, devido este ambiente não estar preparado para recebê-lo e que, por muitas vezes, não promove nenhum esforço para a receptividade deste indivíduo. Nesse contexto, o/a aluno/a é rotulado como o especial, entre outras designações, se instaurando dentro de sua vivência estudantil a identidade de que sou o “diferente” no meio da “normalidade”. Então, este/a aluno/a é colocado em salas em que o professor não realiza adaptações curriculares, sempre o exclui de atividades ou passa um conteúdo totalmente descontextualizado dos seus pares sem deficiência. A inclusão acaba se tornando uma integração “camuflada” deste aluno/a, que em nenhum momento a sua individualidade é respeitada e sem abertura para relações pedagógicas mais justas ou igualitárias.

É importante ressaltar que a realidade enfrentada pelos docentes no cenário escolar como a falta de capacitações, o número de estudantes em sala, carga horária de trabalho, dificulta que haja adaptações curriculares e a elaboração de um planejamento direcionado às individualidades, principalmente para o/a aluno/a com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Planejar e adaptar estão prioritariamente como a base do sucesso para escolarização desse/a aluno/a, se não existir um olhar voltado para este educando o acesso a uma educação de qualidade não está efetivado (Coelho; Soares; Roehrs, 2019).

Analisando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento norteador da educação brasileira, existem lacunas em sua formulação quando relacionado a Educação Especial e Inclusiva, não há

uma abordagem dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência. A BNCC deixa esse processo para que cada escola contemple no seu currículo e no PPP, não há garantias que essas questões serão abordadas com a devida importância, reafirmando a falta de documentos que colaborem para que os/as professores/as possam trabalhar as especificidades e singularidades da Educação Inclusiva em sala de aula. Nesta questão, apresenta-se um retrocesso ao contexto educacional porque não traz informações de caráter normativo para a flexibilização do ensino voltado para os/as alunos/as com deficiência (Coelho; Soares; Roehrs, 2019).

A problemática voltada para efetiva inclusão desses alunos/as se apresenta em várias vertentes: na formação dos docentes em um ambiente que não é acessível, no corpo escolar que não recebe condições necessárias para inserir esse/a aluno/a no contexto da sala de aula, dentre outros. No centro da questão está o/a aluno/a, inserido em um mundo que não oferece motivação para que ele/a se sinta confortável e acolhido, criando bloqueios na aprendizagem, passando por frustrações, bullying, sendo exposto a um misto de sentimentos e emoções, situações as quais interferem diretamente na sua vivência plena como estudante.

A necessidade de voltar o olhar para o mundo emocional do/a aluno/a dentro da escola é uma temática atual, urgente e necessária, como já apresentado, os processos cognitivos estão completamente ligados às emoções, então desconsiderar o mundo emocional vai influenciar negativamente na aprendizagem significativa dos estudantes, principalmente com deficiência. O/A aluno/a que não sabe lidar com o que sente, que não consegue avaliar e expressar as suas reações, dificuldades, incertezas, vai desenvolver marcas profundas no seu ser e na sua relação com o meio, com uma vida estudantil que vai deixar marcas profundas na sua atuação em sociedade. Pensando mais especificamente nos/as alunos/as com deficiência, essa problemática vai interferir na construção da autonomia, definição de identidade e a construção da sua cidadania. O/A aluno/a da educação especial precisa encontrar um ambiente que valorize

e respeite as diferenças, como também um corpo escolar integrado que trabalha para que de forma significativa este/a aluno/a alcance o seu desenvolvimento integral.

A escola inclusiva precisa refletir e falar sobre sentimentos e emoções para que possa proporcionar a estes indivíduos caminhos para a construção de habilidades para superar os obstáculos impostos pela sociedade, buscar o seu espaço e lutar pelas suas necessidades. O/A aluno/a emocionalmente saudável possui competências que o ajudam a minimizar os problemas enfrentados, suavizando os efeitos negativos que tais situações podem representar em sua vida. Educar os estudantes com deficiência na perspectiva da educação emocional vai permitir identificar as emoções em si mesmos e, posteriormente, os auxiliarem no processo de aprender a conviver com elas, contribuindo diretamente para o empoderamento desse grupo social, o qual é alvo constante de conflitos e problemas de afetividade com o meio. Ter a consciência do vínculo das emoções com o corpo e as experiências, permite enxergar caminhos e aspectos que antes não eram vistos e a partir dessa nova realidade é possível produzir mudanças na identidade e na relação com o outro (Casassus, 2009).

A Educação Emocional juntamente à Educação Especial atua voltando o olhar para a afetividade nas relações, diminuindo os efeitos dos processos exclusionários que existem nos espaços escolares. Além do desenvolvimento cognitivo, as emoções também são trabalhadas, para que este estudante seja capaz de gerir os efeitos destas na sua vida, pois como esses estudantes são vítimas constantes de exclusão social, essa realidade pode atuar negativamente na evolução da sua aprendizagem. O indivíduo vai ter sempre um olhar otimista para a sua atuação e evolução no espaço escolar, como também, na sociedade e em sua família. Como afirma Gonsalves (2015, p. 47) “aprende-se a determinar o que e o quanto alguma situação pode afetar a si mesmo”. Como também, o professor será capaz de escutar as necessidades destes/as alunos/as e de responder de modo efetivo a essas necessidades (Arandiga, 2013).

A educação emocional permite que o/a aluno/a através do autoconhecimento, conquiste o bem-estar emocional e social, resultando em uma vida mais consciente, empoderada e autônoma. A escola sob a perspectiva da educação emocional passa a exercer o papel de ambiente acolhedor, que promove o respeito as diferenças e que fortalece o indivíduo com o todo (Dantas, 2018).

Os benefícios da Educação Emocional para a vida do estudante da Educação Especial são inúmeros: adquirir um maior conhecimento das próprias emoções; identificar as emoções nas outras pessoas; desenvolver habilidades para regular as próprias emoções; prevenir os efeitos prejudiciais das emoções desagradáveis; desenvolver habilidades para gerar emoções agradáveis; desenvolver uma maior competência emocional; desenvolver a habilidade de automotivação; adotar uma atitude positiva diante da vida e aprender a fluir. Possibilitar o desenvolvimento de competências emocionais para esses/as alunos/as que passam por um processo desgastante nas escolas que ainda não estão preparadas para recebê-los, vai permitir que este tenha consciência do seu lugar no mundo e possa lutar pela sua autonomia. A consciência emocional permite a compreensão de comportamentos, conhecer pontos fortes e fracos, quais os ambientes e comportamentos que reforçam tais aspectos, permitindo que o indivíduo seja capaz de saber qual o melhor caminho a seguir para que possa viver bem, “[...] unir nossas competências emocionais a nossas competências de pensamento aumenta nossa capacidade de ver, de raciocinar logicamente, de julgar, de gerar ações” (Casassus, 2009, p. 144).

Reconhecer a importância do mundo emocional como acesso a construção de uma educação inclusiva, é buscar identificar as necessidades mais profundas dos indivíduos envolvidos no processo. É preciso construir práticas pedagógicas que levem em consideração as situações que o/a aluno/a se sinta emocionalmente estável, e principalmente buscando superar as dificuldades de aprendizagem, através da necessidade do/a aluno/a, reconhecendo qual a raiz do problema. A escola consegue obter

respostas positivas no processo de aprendizagem, como também uma aceitação efetiva do outro, com a extinção de processos exclusionários. O processo educacional não se resume em dizer o que deve ou não fazer, sim em conhecer o que tem dentro de si e como avançar através de sua força, emoções e necessidades fundamentais (Casassus, 2009).

A escola que almeja a inclusão precisa olhar para as pessoas com deficiência, e desenvolver projetos educacionais que acompanhem as necessidades e problemáticas deste século, buscando uma educação ampla que contempla não apenas conteúdos de aprendizagem de natureza cognitiva, mas também a dimensão emocional. A educação que considera as emoções é capaz de colaborar com o empoderamento de todos os envolvidos, especialmente das pessoas vulnerabilizadas, como é o caso daquelas que compõem a educação especial.

4. Considerações Finais

Com a realização deste estudo foi possível analisar através da abordagem de alguns autores como a Educação Emocional pode auxiliar no processo de inclusão dos estudantes pertencentes a modalidade da Educação Especial. Os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação precisam encontrar um ambiente escolar que leva em consideração no seu trabalho pedagógico as individualidades e viva um processo contínuo de compreensão das similaridades e diferenças, para que os relacionamentos respeitem a diferença e não queiram corrigir ou reagir a estas. Uma escola que rompe com processos de ensino tradicional, generalizações, automatismos e ações padronizadas, com o objetivo de incluir esse/a aluno/a e atender as suas necessidades educativas especiais. Em outra perspectiva, um/a aluno/a que se sente respeitado, acolhido e adquire autoestima, se permitindo ser quem é na sua originalidade e atuando com confiança neste ambiente.

A Educação Especial na perspectiva da Educação Emocional se fundamenta no mundo emocional dos envolvidos, focando nas competências necessárias para compreensão de como o mundo exterior e interior podem afetar a sua relação com o meio, como também contribuindo de forma crucial para a aprendizagem, motivação e formação humana. Essas perspectivas trazem a possibilidade de uma educação mais humanizada, que valoriza o indivíduo como ser integral, realizando uma inclusão significativa.

Nesse sentido, quando se tem consciência do mundo emocional, desenvolve a capacidade de aceitação e transformação, resultando num movimento impulsionador da ação e superação para esses alunos/as. Através das competências emocionais há uma abertura ao processo de evolução e de superação de obstáculos, a pessoa consegue emergir novos traços de personalidade fundamentados na empatia, otimismo e perseverança, pois ela tem mais consciência de quem é, quais os seus direitos e quais os caminhos que almeja seguir.

Com isso, a Educação Emocional se configura com uma prática educacional que prioriza o humano através da vivência saudável das emoções, contribuindo para que o indivíduo desenvolva competências e conhecimentos para estabelecer relacionamentos harmoniosos com o meio no qual está inserido. As pessoas com deficiência saem da condição de vulneráveis e invisíveis, fortalecendo seu autoconhecimento para a conquista da sua autonomia.

Conclui-se que a Educação Emocional proporciona ao estudante da Educação Especial uma vivência emocional libertadora, através da consciência de si e das suas emoções, se configurando no contexto escolar como uma ferramenta pedagógica que resulta na inclusão destes alunos/as, pois através das competências emocionais ele define sua identidade, e se torna capaz de enfrentar situações de fraquezas, frustrações, exclusão e preconceito, permitindo que ele/a seja o protagonista da sua vida estudantil.

REFERÊNCIAS

ARÁNDIGA, A. V.; TORTOSA, C. V. **Inteligência Emocional: aplicaciones educativas**. Valencia: Editorial Promolibro, 2013.

BISQUERRA, R. A. **Educación Emocional y Bienestar**. Españã. Wolter Kluwer Educación. 2000.

BISQUERRA, R. A. **Prevención del acoso escolar con Educación Emocional**. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 2014.

BISQUERRA, R. A.; GONZÁLEZ, J. C. P.; NAVARRO, E. G. **Inteligencia Emocional en Educación**. Madrid: Sintesis, 2015.

BRANCO, V. A. **Competência emocional**. Coimbra: Quarteto, 2004.

BRASIL. Decreto n. 9.394, de 20 de dez. de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, dez. 1996.

BRASIL. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

CAMARGO, E. P. C. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces**. Ciências & Educação, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, jan./mar. 2017.

CASASSUS, J. **Fundamentos da Educação Emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livros Editora, 2009.

COELHO, C. P.; SOARES, R. G.; ROEHRS, R. Visões Sobre Inclusão Escolar No Contexto De Educação Especial: PCN X BNCC. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 8, n. 2, p. 158-174, dez. 2019.

COSTA, V. B.; RODRIGUES, V. R. Adaptação curricular e flexibilização na avaliação: Alguns dilemas da inclusão. **Ciclo Revista**, v. 3, n. 1, set. 2018.

DAMÁSIO, A. **A estranha ordem das coisas**: a vida, os sentimentos e as culturas humanas. Lisboa: Círculo de Leitores, 2017.

DANTAS, T. C., DANTAS, S. A. S. M., RABELO, F. L. G., MARINHO, F. Estudo sobre as emoções de jovens com deficiência em turmas da EJA. In: Congresso Internacional de Educação Inclusiva, 3., 2018, Campina Grande. **Anais [...]** Campina Grande: Editora Realize, 2018.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W.R. Deficiência direitos humanos e justiça. **Revista internacional direitos humanos**. São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009.

FARIA, P. M. F.; CAMARGO, D. As Emoções do Professor Frente ao Processo de Inclusão Escolar: uma Revisão Sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 217-228, abr. 2018.

FERREIRA, W. B. Invisibilidade, crenças e rótulos: reflexão sobre a profecia do fracasso educacional na vida de jovens com deficiência. In: Congresso brasileiro sobre síndrome de down: família, agente da inclusão, 4., 2004, Salvador. **Anais [...]** Salvador: Federação da Síndrome de Down, 2004.

FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERHARDT, E. T.; SILVEIRA, T. D. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2009.

GONSALVES, E. P. **Educação e Emoções**. Campinas: Editora Alínea, 2015.

GUERRA, B. T. Análise das queixas da rede municipal encaminhadas para a Educação Especial. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 321-328, ago. 2015.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, jul. 2015.

POSSEBON, E. P. G. **O universo das emoções**: uma introdução. Libellus: João Pessoa, 2017.

POSSEBON, E. P. G. **Raiva, agressão e educação**: um diálogo necessário. Revista Unisinos, v. 23, n. 1, 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.231.10>. Acesso em: 01 mar. 2021.

POSSEBON, E. P. G.; POSSEBON, F. Descobrir o afeto: uma proposta de educação emocional na escola. **Revista Contexto e Educação**, ano 35, n. 110, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8925>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SANTOS, F. M. T. As emoções nas interações e a aprendizagem significativa. **Ensino Pesquisa Educação Ciência (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 173-187, dez. 2007.

SANTOS, B. F. Educação emocional: uma breve discussão. **Revista Espaço Acadêmico**, v.18, n. 204, p. 37-50, mai. 2018.

SHIMONO, S. O. **Educação e Trabalho:** caminhos da inclusão na perspectiva da pessoa com deficiência. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, A. M. **Educação especial e inclusão escolar:** história e fundamentos. Curitiba: IBPEX, 2010.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 21 mar. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

WALBER, V. B.; SILVA, R. N. As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão. **Estudos de Psicologia**, Campinas, p. 29-37, jan./mar. 2006.

Capítulo 2

Contribuições do ensino bilíngue no processo de alfabetização e letramento de crianças surdas

*Bruna Carvalho Araújo
Cristiane Rodrigues Costa*

O presente trabalho pretende identificar como o ensino bilíngue pode contribuir no processo de alfabetização e letramento de crianças surdas. O bilinguismo, que consiste na aquisição de duas línguas, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (L1) e a Língua Portuguesa (L2) trata-se de uma proposta eficaz e, por isso mesmo, recomendada para ser utilizada nas escolas de educação básica nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes nesta condição.

De acordo com o último Censo Demográfico (IBGE, 2010), cerca de 9 milhões de pessoas possuem alguma deficiência auditiva no país, no entanto, é importante ressaltar que dentro desse grupo há diferentes especificidades. Existem pessoas que já nasceram com deficiência auditiva, outras que a adquiriram ao longo da vida, algumas se comunicam de forma oralizada e outras que se comunicam através de sinais, há pessoas que aprendem a realizar leitura labial e outras que optam por aparelhos auditivos ou implantes cocleares.

Dentro da diversidade supracitada, torna-se necessário compreender que, para este público, o processo de alfabetização e letramento se dá de forma complexa, exigindo dos educandos e da comunidade escolar em geral, um envolvimento e um compromisso coletivo. Neste sentido, a educação bilíngue tem se apresentado como

de direito constitucionalmente assegurado à pessoa surda dentro do seu processo cognitivo de comunicação e desenvolvimento da linguagem.

A inclusão dos alunos surdos na escola regular de educação básica não depende apenas da oferta de vagas e dos recursos materiais, é preciso assegurar igualdade de acesso às oportunidades para todos os alunos. Conforme exposto por Laplane (2004, p. 17 -18): “O ‘elogio da inclusão’ apresenta a vantagem de arrolar argumentos para a defesa das políticas inclusivas. Mas para que seja realmente eficaz é preciso que o discurso se feche sobre si próprio, aparecendo como uma totalidade que não admite questionamentos”.

No entanto, no Brasil, ainda nos deparamos com uma realidade onde as escolas públicas não possuem infraestrutura e faltam recursos humanos como intérpretes e professores com formação específica para este público. Atualmente, existe um amplo debate sobre os desafios para a formação educacional de surdos no Brasil, temática levantada inclusive na redação do Exame Nacional do Ensino Médio em 2017.

Nesta perspectiva, ainda há muitos avanços a serem alcançados. Exemplo disso é que no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, locus formativo das autoras do presente estudo, há uma disciplina obrigatória na área de educação especial, uma em LIBRAS¹, e, apenas no último semestre, a escolha entre Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial para área de aprofundamento.

Considerando a opção das autoras nesta área, ao realizarmos um trabalho sobre surdez e deficiência auditiva, levantou-se a seguinte problemática, que norteou a elaboração deste trabalho: O ensino bilíngue pode favorecer a alfabetização e letramento dos alunos surdos? Ao olharmos para a realidade das escolas públicas brasileiras, surgiu a necessidade de realizar uma pesquisa qualitativa, de base bibliográfica, a fim de verificar quais são as barreiras que impedem a promoção de espaços inclusivos que favoreçam a autonomia e aprendizagem significativa desses estudantes.

Para iniciar as discussões, trazemos breves considerações acerca dos processos de desenvolvimento da comunicação e linguagem em crianças surdas. A seguir abordamos elementos que tratam da aprendizagem destas crianças, partindo do contexto histórico até as práticas pedagógicas mais comuns, com ênfase na LIBRAS. Posteriormente discorreremos sobre o caminho percorrido para a realização do estudo, culminando na apresentação e discussão e apresentação dos resultados, seguida das considerações das autoras.

1. O desenvolvimento da comunicação e da linguagem de crianças surdas

O estímulo ao desenvolvimento da comunicação inicia-se desde o nascimento. Tanto bebês ouvintes como bebês surdos apresentam a capacidade comunicativa de decodificar sinais significativos, os ouvintes pela audição e os surdos pela visão:

Embora a audição seja o canal importante na aquisição da linguagem, não é o único. A linguagem pode ser percebida pelos diversos órgãos do sentido e por isso distinguimos linguagem oral e linguagem visual. A criança surda não pode adquirir uma linguagem oral, mas o sentido da visão lhe permite a aquisição de um tipo específico de linguagem visual, a linguagem de sinais. (Moreira, 2007, n.p).

A grande diferença está no insight que acontece nos processos comunicativos entre adultos e crianças, isso porque a comunicação parte do pressuposto de que duas partes interagem.

Na fase do balbucio, o que diferencia o desenvolvimento de crianças surdas e ouvintes é a estimulação dela mesma e de seu cuidador. Ao emitir sons, as crianças ouvintes imediatamente os percebem sendo a interação com o outro, em casa ou na escola, uma ação espontânea

determinante na aquisição de novos sons e palavras, contribuindo decisivamente para o desenvolvimento da comunicação por parte destas crianças. As crianças surdas, por sua vez, mesmo na interação com pessoas adultas não conseguem identificar seu próprio balbúcio tão pouco a verbalização do outro, inexistindo, portanto, qualquer possibilidade de retorno nesta comunicação. Com isso o adulto passa a interagir cada vez menos com a criança, reduzindo consideravelmente as experiências comunicativas.

Diante desta constatação consideramos importante que, ao identificar uma criança surda, pais, professores e cuidadores em geral se policiem constantemente, a fim de não prejudicarem sua formação comunicativa, buscando para tanto novas alternativas, como: sinais, imagens, dentre outras que contribuam neste processo. Com isso, a criança começa a desenvolver a própria fala a partir da fala do adulto que, por sua vez, estimula a comunicação e conseqüentemente o desenvolvimento intelectual (Marchesi, 2007).

Tratando-se do desenvolvimento cognitivo das crianças surdas, é importante ressaltar que estas apresentam maior dificuldade em compreender situações abstratas. Assim, o primeiro passo consiste em apresentar-lhes determinado objeto ou imagem e, em seguida, o sinal correspondente, o que se torna extremamente desafiador no caso de situações abstratas. Em outras palavras “a ausência de som limita o acesso à linguagem, o que por sua vez influi no desenvolvimento do pensamento abstrato e reflexivo.” (Marchesi, 2007, p. 181).

No que se refere ao desenvolvimento da escrita foi observado por Pereira e Rocco (2009) que mais uma vez as crianças surdas passam por um processo de aquisição muito semelhante ao observado em crianças ouvintes. A diferença se dá na intermediação através língua de sinais, a qual possui gramática própria e, como qualquer outra língua, desempenha funções similares às dos ouvintes. Geralmente as crianças surdas iniciam o processo da escrita obedecendo a ordem da língua de sinais: Objeto - Sujeito - Verbo, por outro lado, a língua portuguesa tem por base Sujeito

- Verbo - Objeto, assim, a organização sintática apresenta-se como uma das maiores barreiras enfrentadas pela comunidade surda.

2. As propostas educacionais na educação de surdos

A educação de surdos perpassou por diferentes momentos ao longo da história. No Brasil, esta história nos remete ao período imperial, quando Dom Pedro II convida Ernest Huet, um pedagogo francês, que também era surdo, para se mudar com sua esposa para o país. Em 1857 é fundado no Rio de Janeiro o Imperial Instituto de Surdos - Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. De acordo com Strobel apud Mori (2015) Huet teve dificuldade em lecionar, devido a desconfiança quanto ao seu trabalho, apesar disto à época o professor conseguiu trazer grandes avanços para a educação da comunidade surda, inclusive foi a mistura da Língua de Sinais Francesa, trazida por Huet, e o sinais já utilizados no país que originou o que hoje conhecemos como a LIBRAS.

Entretanto é somente a partir dos anos 1980 e 1990 que os sinais voltam a ser utilizados na educação de alunos surdos, pois como apontado por Quadros (2009) durante muitos anos a proposta predominante para o ensino dessa comunidade foi o oralismo que, baseado no modelo médico, propunha a cura da fala, assim a base era, e ainda é, em diversos locais, a língua da comunidade ouvinte, desconsiderando a compreensão do indivíduo surdo ao que estava sendo ensinado, resultando numa defasagem de até 70% no entendimento da mensagem.

Percebendo que o uso de sinais auxiliava no desenvolvimento cognitivo deste indivíduo iniciou-se a proposta bimodal, de acordo com a qual, os sinais são utilizados como um recurso para o aprendizado da língua oral. O "Português Sinalizado", que não tem status de língua, ainda é considerado por alguns teóricos, como uma proposta de comunicação total por utilizar dois modos: oral e manual. Tal proposta causa algumas

confusões, pois em sua utilização os sinais podem ser mal articulados, já que são feitos simultaneamente à fala, causando incompreensões.

A Língua de Sinais possui uma diversidade de signos e de outros sistemas de significação por meio da velocidade, movimentação e da expressividade da leveza das mãos; dos braços que podem configurar desenhos; e das expressões faciais que muitas vezes são ininteligíveis para a percepção do olhar humano menos treinado, mas que pode ser muito significativa para o 'olhar surdo'. (Lacerda; Santos; Caetano, 2011, p. 101).

Com o reconhecimento da Língua de Sinais (no Brasil, Libras - Língua Brasileira de Sinais, por força da Lei 10.436 de 2002), uma língua de modalidade gestual-visual, a proposta mais defendida passa a ser o Bilinguismo que preza pela aquisição da língua de sinais como a primeira língua e a língua da comunidade ouvinte, (no caso do Brasil a língua portuguesa) com foco na modalidade escrita, como a segunda língua da pessoa surda.

A nosso ver, o ensino bilíngue, implica em uma das mais viáveis alternativas para a educação de estudantes surdos, pois de acordo com Quadros (2009) esta proposta considera a língua de sinais como língua natural, que constitui a base para a construção da escrita, assegurando, assim, o direito da criança surda de aprender em sua língua materna.

No Brasil, esse modelo de ensino é previsto pela Constituição Federal de 1988, a qual nos artigos 205, 206 e 208 garante:

A Educação, direito de todos e dever do Estado e da Família;

Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (Brasil, 1988).

Também é previsto no capítulo V, artigo 58, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, que “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. Destaca-se ainda, as relevantes conquistas decorrentes da Lei 10.436 de 2002 que reconheceu a LIBRAS como meio de comunicação e expressão da comunidade surda.

Um avanço significativo para esta comunidade ocorreu em agosto de 2021 quando foi sancionada a Lei nº 14.191 que insere na LDB a educação bilíngue de surdos como uma modalidade de ensino independente, nesse sentido a educação deve ocorrer

em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (Brasil, 2021).

A fim de fazer cumprir este dispositivo legal, o Ministério da Educação e Cultura - MEC criou uma instância administrativa exclusiva para esta finalidade. Trata-se da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos - DIPEBS, ligada à Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação - SEMESP.

Este torna-se um importante passo, pois, além de inserir esta modalidade no ensino comum, fortalece o argumento defendido por alguns representantes da comunidade surda que consideram a necessidade da implementação de escolas específicas para atender alunos

com essa especificidade, isso porque, apesar dos avanços alcançados até o momento, para que as escolas sejam mais inclusivas, parte desses alunos continuam sem ter a oportunidade de aprender de forma plena nas escolas regulares. Isso porque mesmo quando há um intérprete, por exemplo, ou quando o professor conhece um pouco de LIBRAS, o aluno acaba ficando extremamente dependente desta mediação. Assim, se o intérprete se ausenta ou se o professor se esquece de traduzir, quaisquer informações, o aluno acaba perdendo parte do conteúdo.

2.1 Metodologia

Esta pesquisa de abordagem qualitativa buscou explicitar e construir hipóteses acerca da alfabetização e letramento de alunos surdos. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica que é “um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 158). Destacamos ainda, que o presente trabalho se trata de um estudo exploratório que “busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (Severino, 2013, p. 107).

Para a coleta de dados e para alcançar os objetivos aqui pretendidos, pesquisamos publicações localizadas em periódicos que estudam elementos relacionados à cultura, identidade, como também à comunidade surda. Assim, após uma busca mais ampla, e ainda considerando a relevância desses periódicos junto ao coletivo surdo, foram selecionadas as revistas *Arqueiro*, *Espaço* e *Fórum* todas localizadas no Portal de Periódicos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), além da revista *GPES - Estudos Surdos*, elaborada pelo grupo de estudo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-Unifesspa.

A fim de sistematizar a busca nas plataformas supracitadas, utilizamos os seguintes descritores: surdez, ensino-bilíngue, letramento e alfabetização. Ressaltamos ainda, que o recorte temporal selecionado para a investigação, se deu entre os anos de 2015 e 2020.

Salientamos, finalmente, que a escolha da natureza da pesquisa foi fortemente impactada pelo contexto mundialmente experienciado, pois, apesar do desejo da realização de uma pesquisa de campo para a coleta dos dados, a escrita deste capítulo se deu ainda dentro do período pandêmico², sendo a consulta restrita aos meios digitais.

2.2 Discussão e Análise dos dados

Antes de apresentarmos os resultados encontrados nos portais de busca faz-se necessário frisar que nossa interpretação sobre alfabetização e letramento de crianças surdas vai ao encontro do que defende Soares (2004, p. 14):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita a alfabetização - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita o letramento.

Consideramos, que a reflexão acima é de extrema relevância e se coaduna a proposta deste trabalho, posto que em nossa busca utilizamos como descritores as seguintes palavras-chave: Surdez; Alfabetização e Letramento; Ensino bilíngue. Ao buscar os termos Alfabetização e Letramento, fizemos inicialmente de forma articulada e em seguida procuramos as mesmas palavras de forma separada, a fim de melhor

compreender a importância desses termos no processo de alfabetização e letramento de pessoas surdas.

Iniciamos nossa pesquisa acerca do objeto deste estudo pelo Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Dentre os resultados apontados, não foi encontrada nenhuma tese que contemplasse o bilinguismo nos anos iniciais. Tal fato evidencia que apesar de um considerável número de publicações abordarem a importância do bilinguismo, a alfabetização de crianças surdas parece não ser objeto de interesse de pesquisadores da pós-graduação, o que a nosso ver configura indícios de um certo prejuízo na aprendizagem, visto que a alfabetização e o letramento constituem o alicerce para o desenvolvimento linguístico e social destes sujeitos.

Uma vez que não foram encontrados resultados no portal supracitado, ampliamos nossa busca relacionada ao bilinguismo, especificamente no processo de alfabetização de pessoas surdas. Desta feita, partimos para a Revista GPES, como também para o Portal de Periódicos do INES, a fim obtermos um panorama atualizado em relação às discussões mais recentes em torno da temática. Entretanto, dentre as Revistas disponíveis foi observado a descontinuidade de publicações, se considerarmos que a última edição destes periódicos ocorreu no ano de 2018.

A Tabela 1 a seguir apresenta dados acerca das publicações disponíveis nos periódicos mencionados, registrando exclusivamente os trabalhos que continham os descritores elencados para a realização desta pesquisa, sendo três publicações na revista Espaço, três na revista Fórum e apenas um estudo na revista GEPS.

Tabela 1 - Publicações disponíveis acerca do tema.

TÍTULO	ANO	AUTOR	PALAVRAS-CHAVES	FONTE
Bilinguismo: o que dizem alguns professores de surdos?	2018	Walber Christiano Lima da Costa	Bilinguismo. Surdos. Educação.	Revista Gpes: Estudos Surdos
O uso de recursos tecnológicos na alfabetização matemática das crianças surdas	2015	Alcione Cappelin, Lizmari Merlin Greca, Renata Balbino	Alfabetização Matemática. Educação Bilingue. Tecnologia. Alunos. Surdos.	Periódicos Ines - Revista Espaço
Por uma didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilingue no município do rio de janeiro	2015	Cristiane Correia Taveira	Educação Bilingue Letramento Visual Matrizes de Linguagem Pedagogia Surda Didática.	Periódicos Ines - Revista Espaço
A importância da organização do espaço da sala de aula na promoção do ensino bilíngue para surdos	2018	Bruna Arruda, Sandro Portella		Periódicos Ines - Revista Forum
Práticas de ensino bilíngue para surdos nas séries iniciais	2018	Camila Fortes, Patrícia Menezes	Práticas de ensino. Bilíngue. Libras. Surdos. Séries Iniciais.	Periódicos Ines - Revista Forum
Oficina de leitura do SEF 1/CAP/INES: em busca de caminhos metodológicos para o ensino de leitura para surdos	2018	Geise de Moura Freitas	Leitura. Oficina. Ensino de leitura. Bilíngue. Libras.	Periódicos Ines - Revista Forum

Fonte: elaborado pelas autoras – 2021.

Um elemento que despertou nossa atenção diz respeito à inexistência de publicações acerca da temática na Revista Arqueiro, o que nos trouxe certo estranhamento, visto que em seu descritivo este periódico

se propõe a realizar o compartilhamento de experiências exitosas em educação de surdos.

Diante dos resultados encontrados inferimos que o bilinguismo, fortemente vivenciado em instituições especializadas na educação para surdos, têm possibilitado experiências bem-sucedidas que favorecem o desenvolvimento e compreensão da criança surda em relação ao mundo e às coisas à sua volta.

Ressaltamos ainda que, em sua maioria, os autores dos trabalhos identificados, são professores que atuam em instituições específicas para a educação de surdos, o que aponta que as metodologias utilizadas com esses estudantes em escolas de ensino regular aparentam não contemplar tal proposta em sua prática cotidiana, fato que, indubitavelmente implica em sérios prejuízos na alfabetização das crianças matriculadas nessas escolas.

3. Considerações Finais

O presente capítulo objetivou apresentar reflexões acerca das contribuições do ensino bilíngue no processo de alfabetização e letramento de crianças surdas à luz de importantes periódicos da área. Para este estudo foram apresentadas as contribuições de Quadros (2009), Marchesi (2007) culminando com algumas discussões atualizadas sobre a importância do ensino bilíngue tendo em vista o desenvolvimento da comunicação e linguagem da criança surda.

A partir dos resultados, concluímos que, apesar da Libras ser reconhecida legalmente como meio de comunicação e expressão da comunidade surda, e conforme apontado por Quadros (2009) como uma língua natural, e assim, devendo ser ensinada como primeira língua, os estabelecimentos de ensino regular, ainda carecem do fortalecimento no que se refere a adoção de práticas bilíngues nos primeiros anos da educação básica.

A falta ou escassez de pesquisas dentro deste nicho confere a este capítulo o caráter de denúncia, chamando atenção para que haja um maior investimento em tais práticas nesta etapa escolar de grande relevância ao desenvolvimento da criança surda. Diante de tal circunstância recomendamos a expansão de pesquisas que foquem seus estudos sobre o ensino bilíngue para alunos surdos nos anos iniciais da educação básica, o que certamente implicará em ganhos significativos à comunidade surda, não apenas nesta etapa de ensino, mas no decorrer de todo seu percurso escolar. Recomendamos finalmente que o debate acerca do ensino bilíngue seja fomentado no âmbito das escolas regulares na perspectiva de uma educação que, de fato, se torne acolhedora e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 03 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 19 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749> Acesso em 23 ago. 2021.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos**. Coleção UAB–UFSCar, 2011.

IBGE - Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed., São Paulo: Atlas, 2003.

LAPLANE, A. L. F. de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MARCHESI, Á. Desenvolvimento e educação das crianças surdas. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento Psicológico e Educação - Transtornos de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais**. v. 3, Porto Alegre: Penso Editora, 2016.

MOREIRA, P. O fator linguístico na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo da criança surda. **Revista virtual de cultura surda e diversidade**, 2007.

PEREIRA, M. C. da C.; ROCCO, G. C. Aquisição da escrita por crianças surdas–início do processo. **Letrônica**, v. 2, n. 1, p. 138-149, 2009.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Artmed Editora, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2013. e-PUB.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

Capítulo 3

O Atendimento Educacional Especializado para estudantes surdos: desafios e possibilidades

Joeliton Francisco Sousa de Paulo

Discutir algumas propostas assumidas em torno da inclusão escolar de estudantes surdos tem sido frequente, todavia pretende-se trazer neste texto alguns aspectos que caracterizam os movimentos educacionais voltados a essa área oferecendo uma compreensão crítica e reflexiva sobre as possibilidades e desafios, sobretudo, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para esse público-alvo.

As pesquisas até então desenvolvidas na área da educação de surdos, corroboram os desafios que as escolas de educação básica para um país como o Brasil vêm enfrentando, na tentativa de incluir esses estudantes, seja pelo desconhecimento de suas especificidades ou pela ausência de implementação de políticas públicas que afirmem um pertencimento de inclusão para além da garantia da matrícula e/ou serviços especializados.

Tais afirmativas também são apresentadas pelas produções acadêmicas de Sá (2006), Ferreira e Zampieri (2010), por conectarem as pesquisas em torno do reconhecimento escolar dos estudantes surdos, especialmente nas fases iniciais de escolarização, como um ato político de reconhecimento e pertencimento de si para além da concepção de deficiência.

É possível, portanto, como salienta Sá (2006), afirmar que o ambiente escolar precisa estar articulado aos processos de inclusão. Do contrário, a negação das diferenças dos sujeitos em desempenho de escolarização pode

gerar uma exclusão, não apenas do ponto de vista físico, mas, também, eliminando as possibilidades de construção cultural e identitária.

É consenso entre pesquisadores dos estudos surdos que o ambiente escolar precisa ser um lugar inclusivo, onde os estudantes possam construir-se culturalmente a partir do processo transitório entre suas identidades e subjetividades, mas para isso é preciso que as novas abordagens de educação estejam articuladas, acima de tudo, a uma perspectiva política, linguística, cultural, social e pedagógica.

Diante disso, este texto objetiva trazer algumas reflexões referentes aos conceitos em torno da pessoa surda para além da visão de deficiência, suas especificidades culturais e identitárias. Além, de apresentar discussões sobre a trajetória educacional da pessoa surda a partir das abordagens: oralismo, comunicação total e bilinguismo. Tais considerações elencadas poderão possibilitar uma melhor compreensão sobre estratégias metodológicas para atuação com estudantes surdos no AEE, que serão discutidas na parte final deste material.

1. Concepções em torno da pessoa surda: para além de uma visão de deficiência

Sabe-se que a sociedade sempre definiu as identidades como “normais” e “anormais”, gerando uma opressão de determinados grupos em benefícios de outros, esclarece Sá (2006). Nessa direção, será destacada neste texto a situação da pessoa surda, definida socialmente como deficiente, limitada e incapaz por haver historicamente uma concepção da surdez enquanto patologia.

Em Skliar (2009) o fato de não ouvir, por exemplo, gerou durante décadas, parcelas significativas de obstáculos aos estudantes surdos, fomentando sua exclusão escolar, quando deparados com definições e práticas que não os reconheciam para além da surdez.

Skliar (2001), referência na área da surdez, aborda em seus estudos que as definições em torno da pessoa surda como deficiente foi categorizadas a partir de um modelo clínico-terapêutico. Assim, estando pautada numa visão de deficiência, pois:

O modelo clínico-terapêutico impôs uma visão estritamente relacionada com a patologia, com o déficit biológico, com a surdez do ouvido, e se traduziu educativamente em estratégias e recursos de índole reparadora e corretiva. A partir desta visão, a surdez afetaria de um modo direto a competência linguística das crianças surdas, estabelecendo assim uma equivocada identidade entre linguagem e a língua oral. (Skliar, 2001, p. 112-113).

Skliar (2001) ainda esclarece que o modelo clínico-terapêutico influenciou a definição da surdez a partir do déficit auditivo, classificando-a. Sá (2006), também salienta que as classificações entre leve, profunda, congênita, pré-linguística etc., deixou de incluir [...] “a experiência da surdez e de considerar os contextos psicossociais e culturais nos quais a pessoa surda se desenvolve” (p. 67).

Na tentativa da ruptura com a visão patológica, Skliar (2001) aponta que os estudos surdos buscam discutir que a concepção de incapacidade marcou práticas com tentativas de normalização da pessoa surda, com vistas à cura, sendo reafirmada pelo uso de aparelhos auditivos ou implante coclear, marcando um discurso de deficiência. Essa busca por transformar um surdo em “pessoa ouvinte” acabou por produzir durante séculos um “[...] holocausto linguístico, cognitivo e cultural que viveram os surdos” (Skliar, 2001, p. 16).

A partir das ideias de Skliar (2001), percebe-se que se tem acentuado um conjunto de discussões em torno da surdez, buscando uma descontinuidade do modelo clínico-terapêutico.

Pensando nesse distanciamento da visão patológica, a partir de um modelo socioantropológico, Costa (2005) acrescenta que uma visão

social busca “[...] investigar o outro, aquele que é essencialmente diferente [...]” (p. 140). Assim, é somente na percepção do outro, respeitando suas especificidades e necessidades que é possível apreender os conceitos sobre ele, de acordo com a autora.

Costa (2005) ainda reafirma que a antropologia procura redirecionar “[...] as múltiplas relações que emergem na sociedade, em meio às quais fica cada vez mais difícil definir quem sou eu e quem é o outro [...]” (p. 166).

Embora o modelo socioantropológico venha sendo defendido por antropólogos, linguistas, sociólogos e educadores desde a década de 1960, as pessoas surdas ainda vêm sofrendo repressões exercidas pela sociedade, escolas e familiares na tentativa da normalização.

Em direção contrária à visão clínica, busca-se reafirmar o termo “surdo” como aquele referente às pessoas que não ouvem, mas que se identificam como indivíduos com língua, cultura e identidades diferentes, sendo reconhecidos pela Lei nº 10.436/02³ e o Decreto nº 5.626/05⁴.

Embora as discussões em torno dessas categorias sejam colocadas do ponto de vista legislativo, ainda ocorrem equívocos e questionamentos voltados a esses aspectos entre familiares, professores etc.

Partindo desses desacertos, Strobel (2009) esclarece a necessidade da sociedade reconhecer às diferenças do povo surdo. Para autora:

A cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. (Strobel, 2009, p. 27).

Strobel (2009) compartilha ainda a importância de que a cultura surda é um conjunto de valores e comportamentos envolvidos pelos

participantes dessa comunidade, buscando compartilhar seus interesses em comum, além do reconhecimento de si como sujeito social.

Em consonância com Strobel (2009) estão os estudos já desenvolvidos por Perlin (2004), afirmando que a compreensão dos aspectos culturais e identitários que vivem os indivíduos surdos são o caminho para inclusão social e educacional. Portanto, de acordo com Perlin (2004), as identidades surdas são construídas:

[...] dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge àquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes e de menos valia social. (Perlin, 2004, p. 77-78).

Embora os estudos sobre as representações de identidades venham sendo apontados como fator importante para construção do indivíduo surdo, sobretudo, no campo escolar onde trocas sociais importantes acontecem, é fato que ainda se tem muito a avançar do ponto de vista prático.

Skliar (2001) salienta que o grande marcador dessa falha educacional está no fato de que nos espaços escolares as crianças surdas têm adquirido uma identidade deficitária, ou seja, além de não partilharem experiências com outras crianças surdas, lhes é dada a informação apenas de que não são ouvintes.

A construção de uma identidade deficitária fica comprovada ao analisar-se, por exemplo, as crises de identidades entre as crianças surdas geradas por uma série de abordagens educacionais que não respeitam suas diferenças individuais nas escolas.

Para Perlin (2016), a identidade é algo móvel, em construção, assim, se faz necessário que os espaços escolares compreendam que não há um jeito único de ser surdo. Dessa forma, cabe aos agentes inclusivos identificar as diferenças surdas, buscando promover assim uma educação numa perspectiva de equidade.

Perlin (2016) tem conceituado seus estudos sobre as identidades surdas, apontando a necessidade dessa compreensão como meio de favorecer a inclusão dos diferentes estudantes surdos matriculados nas redes de ensino.

Identidade Surda Política: o indivíduo faz uso da experiência visual (língua de sinais), tendo consciência de suas lutas políticas enquanto pessoa surda, acreditando nas diferenças como fato de construção cultural;

Identidade Surda Híbrida: o indivíduo nasce ouvinte, desenvolve a linguagem oral, e com o tempo tornara-se surdo. Nesse caso o sujeito pode transitar entre a língua oral e a língua de sinais;

Identidade Surda de Transição: o indivíduo é privado de conhecer uma comunidade surda, obtendo apenas experiências ouvintes, mas num determinado momento passa a conhecer a comunidade surda, fazendo uso da experiência visual através da língua de sinais;

Identidade Surda Incompleta: o indivíduo tem a negação da representação surda, ou seja, há uma imposição das pessoas ouvintes como uma cultura dominante;

Identidade Surda Flutuante: o indivíduo despreza a cultura surda, em alguns casos deseja ser considerada uma pessoa ouvinte, sendo construída, portanto, uma identidade fragmentada.

Para Perlin (2016), essa compreensão das diferenças surdas, possibilita aos espaços escolares repensar desde cedo sobre a construção de uma identidade política, oferecendo aos estudantes surdos o contato com a representação visual. Assim, rompendo com uma educação pautada numa visão sobre o ser surdo com viés patológico, de dominação ouvintista.

2. A educação da pessoa surda: diferentes abordagens de ensino

As propostas educacionais para pessoas surdas têm esbarrado em uma série de limitações em sua trajetória histórica. Embora se tenha avançado nas últimas décadas do ponto de vista legislativo, na prática, ainda, há abordagens controversas aos discursos ditos inclusivo, de acordo com Paulo (2019).

Essa problemática pode ser analisada a partir do panorama da educação de surdos no Brasil, tendo seu marco nas seguintes abordagens educacionais:

Oralismo: instituído em 1880 a partir do Congresso de Milão, tinha como objetivo desenvolver a fala de estudantes surdos. Como estratégia do método oralista, os professores surdos passaram a não fazer parte do processo educacional de crianças surdas, como também houve a proibição do uso da língua de sinais nas propostas educacionais. Diante disso, o oralismo consistia em fazer com que as crianças surdas desenvolvessem a linguagem oral através da leitura orofacial, além da ampliação sonora com vias a estimulação da fala;

Comunicação Total: diante do fracasso da abordagem oralista, na década de 70 surgiu o momento da comunicação total. Nessa abordagem adotava-se o uso de todos os meios que facilitassem a comunicação entre surdos e ouvintes: língua oral, língua de sinais e sistemas artificiais. Embora essa abordagem acreditasse que a aprendizagem estava ligada aos aspectos emocionais e sociais, sua preocupação também estava no desenvolvimento da comunicação oral;

Bilinguismo: tendo em vista que a comunicação total sofreu muitas críticas, por não oferecer tantos benefícios para escolarização da pessoa surda, surge o bilinguismo que vem ganhando força nas últimas décadas. Na abordagem bilíngue a língua de sinais é reconhecida como meio de instrução no processo de escolarização dos estudantes surdas.

A compreensão sobre as abordagens educacionais para estudantes surdos possibilita discussões sobre a necessidade de uma escolarização que respeite, sobretudo, o fator linguístico dessa comunidade. Na atualidade, a proposta almejada é o bilinguismo, por possibilitar aos estudantes surdos a construção de saberes a partir de sua língua natural, a língua de sinais.

Contudo, é importante o seguinte questionamento: de que bilinguismo as intuições de ensino têm se apropriado ao falar de uma abordagem educacional para surdos? Pensando nessa indagação, o texto pretende apresentar a educação bilíngue defendida pela comunidade surda a partir dos estudos surdos.

Falar sobre educação bilíngue é complexo, pois envolve várias dimensões do ponto de vista social, histórico e psicológico, destaca Megale (2005). No entanto, esse texto busca discutir a filosofia de educação bilíngue para surdos a partir de estudos já desenvolvidos por Skliar (1998; 2001; 2009), Dorziat (2009), Vasconcelos, Santiago e Rocha (2016).

Para Skliar (2009):

A proposta de educação bilíngue para surdos pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas - características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas - e como um reconhecimento político da surdez como diferença. (Skliar, 2009, p. 7).

Ao se falar de educação bilíngue numa dimensão política, assume-se um valor histórico, cultural e social como proposta educacional, salienta Skliar (2009). Todavia, ainda é controversa a compreensão sobre a oferta de escolas ou classes bilíngues. No Brasil, esta abordagem educacional tem ganhado significados diferentes, mesmo o Decreto nº 5.626/05 instituindo que as instituições de ensino responsáveis pela educação básica garantam aos alunos surdos uma organização escolar, amparada pelo Art. 22. I, estabelecendo que sejam ofertadas escolas e/ou classes de

educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (Brasil, 2005, n.p).

Além disso, a garantia da educação bilíngue de surdos deve, de acordo com a FENEIS⁵ (2013, n.p) na 24ª declaração da convenção internacional sobre o direito da pessoa com deficiência, acontecer em escolas bilíngues onde:

[...] a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor – aluno e sem a utilização do português sinalizado.

É considerado de acordo com a FENEIS que essa dimensão educacional é a mais apropriada para as crianças surdas, estando, portanto, de acordo com Megale (2005), baseada nos estudos de Harmes e Blanc (2000), ao ressaltar que essa visão se pauta em um bilinguismo infantil com denominação consecutiva, ou seja, onde “[...] a criança adquire a segunda língua ainda na infância, mas após ter adquirido as bases linguísticas da L1.” (Megale, 2005, p. 4).

Outro marco que menciona a educação bilíngue de surdos é o Plano Nacional de Educação (PNE), que em sua 4ª meta propõe que o sistema de educação possa garantir aos educandos surdos a oferta de educação bilíngue, “[...] Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua [...]” (Brasil, 2014).

Todavia, no Brasil, falar sobre educação de surdos, especialmente numa perceptiva bilíngue, é um tanto complicado como abordam Vasconcelos, Santiago e Rocha (2016), pois de acordo com os autores:

[...] a ideia que se faz sobre uma escola bilíngue para surdos assume diferentes conotações. O mais estranho neste contexto é que a ideias que a sociedade brasileira tem sobre a filosofia bilíngue são relativamente consensuais, mas, o modo como estas ideias se consolidam na construção de um modelo de Escola Bilíngue é bastante divergente e até antagônicas sobre alguns aspectos. (Vasconcelos; Santiago; Rocha, 2016, p. 87).

De acordo com Vasconcelos, Santiago e Rocha (2016), a escolarização dos estudantes surdos tem fomentado algumas divergências por não haver uma transparência das políticas públicas voltadas para educação bilíngue, ou seja, mesmo os documentos oficiais trazendo esse reconhecimento, ainda não existem propostas curriculares efetivadas nas escolas brasileiras a partir de uma perspectiva bilíngue como, por exemplo, a defendida por Skliar (2009).

Os autores defendem o reconhecimento da filosofia bilíngue para além de uma visão linguística no espaço escolar, pois a ideia de que todos os estudantes surdos já são bilíngues pelo simples fato da interação entre surdos e ouvintes em sala de aula, é errônea. Além do mais não há como haver uma boa interação entre indivíduos sem que esses possuam habilidades em uma das línguas envolvidas.

Para Dorziat (2009) a educação de surdos não pode estar restrita simplesmente à “interação” entre surdos e ouvintes, ainda mais sem o uso da língua de sinais, pois isso não assegurará uma mudança de ser e pensar sobre a relação entre os alunos surdos com seus colegas e/ou professores ouvintes.

Dorziat (2009) ainda esclarece que a língua de sinais “[...] dará condições de os surdos tornarem-se seres humanos na sua plenitude, através da apropriação dos conceitos científicos, disponíveis na educação formal” (p. 29). Entretanto, o uso dessa língua, embora seja critério básico “[...] não deve ser visto como solução de todos os problemas que apresenta no ensino” (Dorziat, 2009, p. 30).

Com base nesta discussão, Dorziat (2009) salienta, portanto, que para um indivíduo surdo tornar-se bilíngue é necessário que sejam oferecidas possibilidades para que o mesmo possa adquirir as competências necessárias tanto na língua de sinais quanto na modalidade escrita da língua portuguesa, por exemplo, no caso do Brasil. Do contrário fica impossível considerá-lo bilíngue sem habilidades em nenhuma das línguas envolvidas.

Diante disso, entende-se que a partir da abordagem bilíngue os alunos surdos terão condições de adquirirem competências linguísticas em ambas às línguas desde tenra idade, já que a aquisição da linguagem da criança surda envolve aspectos naturais da língua de sinais como primeira língua, assim como o português para crianças ouvintes.

Desse modo, a educação bilíngue é regular, em Libras, e integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte apenas do atendimento educacional especializado, como se apresenta no modelo educacional vigente em território brasileiro.

Para tanto, defende-se nesse texto as discussões de Skliar (2009), a partir do entendimento de que através da filosofia bilíngue os surdos passarão a ser representados por outros discursos fundamentados na diferença, assim, indo de encontro com os modelos excludentes.

É pertinente entender que as representações sobre a educação bilíngue para surdos vêm se configurando como prática educacional. Obviamente que é necessária a atenção para que essa filosofia aspirada pela comunidade surda não se constitua em uma ferramenta conservadora imposta pela comunidade ouvinte, ou seja, [...] “politicamente eficaz para reproduzir uma ideologia e uma prática orientada para o monolinguismo” [...] (Skliar, 1998, p. 10).

Skliar (1998) traz um alerta sobre o erro de que filosofias educacionais excludentes se apropriem da educação bilíngue de surdos para que “utilizando” a língua de sinais tenham como objetivo alcançar a língua majoritária do país. Portanto, se faz necessário assumir a importância da utilização da língua natural do surdo.

“Natural”, entretanto, não se refere a uma certa espontaneidade biológica. Língua natural, aqui, deve ser entendida como uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda - tanto estrutural como funcionalmente - com os passar do tempo. (Skliar, 1998, p. 27).

É importante esclarecer ainda:

[...] que a língua de nacionalidade na modalidade escrita do indivíduo surdo também tem sua importância reconhecida na filosofia bilíngue, pois assume o fato de que esta língua possibilita uma apropriação bicultural, sendo bastante desejada entre a comunidade surda. Nisso consiste a justificativa para que essa língua apareça como segunda língua (L2) do surdo. (Pereira; Paulo, 2014, p. 4).

Nesse contexto, discutir a educação de surdos implica em considerar que o bilinguismo, conforme também salienta Skliar (2009), tem um valor político que além de construção histórica, cultural e social, precisa ser considerado como uma ruptura entre as “[...] relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional” (p. 7).

Nesse sentido, esse modelo é um caminho para as:

[...] questões que versam sobre legislação; procedimentos didáticos: planejamento, metodologia e avaliação; curriculares; filosofias e/ou tendências educacionais para a pessoa com surdez; entre outros. Contudo, nada disso é possível de forma eficiente se a comunidade escolar não buscar familiaridade no processo de comunicação com a pessoa surda, isto é, buscar conhecer sobre sua língua natural e as possibilidades de aprendizagem com e

daquela língua para existir um processo verdadeiramente bilíngue. (Relatório Prolicen, 2015, n.p).

Partindo dessas observações, nota-se que os conhecimentos acerca das peculiaridades da educação bilíngue de surdos são indispensáveis na orientação das práticas pedagógicas dos profissionais envolvidos nas escolas direcionadas a essa comunidade.

Assim, cabem as instituições de ensino a apropriação de conhecimentos teóricos, metodológicos e estratégias que incluam recursos específicos para um desenvolvimento eficaz no processo ensino-aprendizagem, rompendo com paradigmas excludentes.

Por esse motivo Skliar (2009), Dorziat (2009), Vasconcelos, Santiago e Rocha (2016) abordam a necessidade de uma educação que coloquem em prática um planejamento educacional que realmente possibilite aos surdos uma participação efetiva e valorizada no meio escolar, não sendo visto apenas como minorias.

De acordo com esses autores para que o desenvolvimento escolar aconteça, são necessários planejamentos que possibilitem propostas curriculares, mudanças metodológicas e que todos os envolvidos no ambiente escolar tenham conhecimento sobre a comunidade e cultura surda, sendo estes por sua vez usuários da língua de sinais.

3. Atendimento Educacional Especializado para estudantes surdo: algumas reflexões

No ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) organiza ações que prevê a inclusão das pessoas com deficiência na educação básica, divulgando o AEE como um recurso que assegure essa inclusão legalizada. Em 2008 a “política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva” regulamenta as práticas do AEE e direciona novos estudos sobre a inclusão de pessoas com deficiência

na educação, que logo mais, no ano de 2011, torna-se Decreto nacional nº 7.611⁶.

Caracterizando o AEE, pode-se entendê-lo como um meio onde os estudantes público-alvo da educação especial devem ter também suas especificidades respeitadas dentro da escola, sendo essas levadas em consideração no processo de ensino-aprendizagem. O AEE, de acordo com a política vigente, pode funcionar na escola de educação básica, localizado na sala de recursos multifuncionais, onde o seu público-alvo é atendido no horário oposto das suas aulas do ensino comum.

Nesse texto, será considerada a proposta política do AEE voltada ao atendimento educacional especializado para a pessoa surda, como foco de discussão. As orientações gerais do AEE para surdos consistem basicamente em proporcionar momentos didático-pedagógicos que possibilitem a superação das dificuldades de aprendizagem encontradas ao longo do seu processo de escolarização.

Na busca por solucionar alguns problemas em torno da educação de surdos, partindo da ruptura com o pressuposto patológico, os movimentos de inclusão têm tido como meta não deixar nenhum aluno fora do ensino regular, salientam Lodi e Lacerda (2010). Apesar de esse modelo educacional ofertado atualmente aos estudantes surdos reconhecer tais indivíduos do ponto de vista legislativo, na prática, ainda há muito para efetivação de uma escolarização inclusiva.

No Brasil, o paradigma atual para educação de surdos tem sido definido em três etapas de acordo com a política de educação para surdos oferecida pelo Ministério da Educação: 1^a-matrícula na rede regular de ensino; 2^a-direito ao tradutor/intérprete de Libras/português; 3^a-Atendimento Educacional Especializado-AEE no contraturno ao qual o aluno esteja matriculado. Vale destacar ainda que de acordo com o MEC (Brasil, 2007) o AEE para pessoas surdas deve ser oferecido da seguinte forma:

- AEE em Libras onde todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares devem ser ministrados em Libras por um professor, preferencialmente, surdo;
- AEE para o ensino de Libras a partir dos conteúdos curriculares;
- AEE para o ensino do português como segunda língua na modalidade escrita.

Fazendo uma análise crítica desse modelo educacional percebe-se que a escolarização dos surdos em seu horário de aula regular não é suficiente, portanto, os mesmos necessitam estar em horário oposto para uma complementação educacional. Logo, percebe-se que a etapa 1 e, tampouco, a etapa 2 são suficientes para inclusão escolar. Assim, identifica-se que o efeito da política de inclusão para surdos entra em contradição, como já evidenciaram estudos desenvolvidos por Pereira e Paulo (2014), Paulo (2016; 2019) e Vasconcelos, Santiago e Rocha (2016).

Como proposto pela política vigente, acredita-se que o AEE se configura como uma proposta bilíngue para o atendimento do aluno surdo dentro da escola regular. E em tese, o AEE entendendo as especificidades de aprendizagem do sujeito surdo caminha em direção a uma proposta inclusiva, sabendo que inclusão deva ser a escola se adequando para atender o indivíduo incluso, neste caso, o surdo. Contudo o bilinguismo exige princípios e práticas específicas que o AEE como posto atualmente não se faz capaz de atender. O bilinguismo se efetiva na escola própria bilíngue e atende alunos surdos junto com profissionais bilíngues.

Em sentido amplo tanto o AEE como o bilinguismo compreendem a importância da Libras enquanto primeira língua de instrução e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua de aprendizagem. Nesta direção, parece que apenas entender essa importância não é suficiente para que o AEE reconheça que o bilinguismo tem a Libras como língua exclusiva de instrução, tendo em vista que as

aulas na escola regular são ministradas em língua portuguesa e em sua modalidade oral.

Outro fator preocupante é o que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem defendido pelo AEE em detrimento da proposta bilíngue. O bilinguismo afirma que a Libras deve ser a única e primeira língua de instrução do aluno surdo, sendo por essa língua a forma mais adequada de possibilitar o aprendizado e desenvolvimento da pessoa surda. Para tanto sendo preciso um professor bilíngue como facilitador para que o surdo construa seu conhecimento, só então com esse processo organizado é que deve se pensar e possibilitar o aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita, esta que é língua de nacionalidade do sujeito surdo.

Diferentemente dessa abordagem, o AEE como proposto, tem acreditado que se configura como bilíngue, defendendo a sala regular, o aluno surdo incluso na escola regular, o intérprete de Libras como mediador da comunicação entre os professores da escola e o aluno surdo, pensando nos espaços de aprendizagem bem diferentes do que se pensa na proposta bilíngue.

As reflexões postas até então, servem para que se entenda que o AEE não deve ser visto como uma proposta de educação bilíngue para surdos. Haja vista, que a perspectiva de bilinguismo educacional apresentada no decorrer desse texto está pautada nos estudos surdos, defendida com uma visão para além da proposta do AEE.

Mas então, quais seriam as orientações norteadoras para uma proposta de AEE voltada para os estudantes surdos? Esse questionamento surge justamente pelo fato de que o AEE para esse público não foi amplamente esclarecido quanto à perspectiva educacional, por ter sido criado sem uma concepção didática metodológica que respeite de fato a proposta de educação bilíngue almejada pela comunidade surda.

3.1 Estratégias didáticas metodológicas para atuação com estudantes surdos no AEE

Como base nas reflexões anteriores, há uma luta pela valorização de que os profissionais atuantes no AEE compartilhem os conhecimentos a partir de escolhas coerentes, tanto do ponto de vista teórico quanto às práticas pedagógicas. Neste modelo de educação para surdos a discussão recai na formação desses agentes inclusivos, pois esse panorama requer dos profissionais uma participação em ações que contribuam para o processo escolar de seus alunos. Logo, requerendo uma avaliação dos estudantes para uma organização do Plano de Atendimento Especializado (PAE).

Ao se falar de educação de surdos, é necessário à compreensão de uma abordagem que respeite suas experiências visuais. Contudo, essa perspectiva da visualidade não deve estar resumida apenas ao uso de imagens, mas, sobretudo, a construção mental sobre os temas abordados. Diante disso, ao preparar o PAE é fundamental que os profissionais atuantes no AEE, por exemplo, busquem construir estratégias de ensino, fazendo uso de recursos essencialmente visuais como: maquete, cartazes, mapas, objetos concretos, imagens diversas, desenho, brincadeiras, jogos interativos, jogos eletrônicos, livros, informática, dinâmicas, dramatizações, sessão de filmes, aula passeio e contextualização de situações vividas, mantendo acima de tudo, um diálogo na língua de sinais permanente com os alunos, promovendo a construção de conhecimentos a partir de temáticas geradoras.

a) Algumas Considerações

O AEE para surdos, defendido como organização metodológica de educação/escolarização assume como um suporte educacional a responsabilidade em âmbito nacional de proporcionar o desenvolvimento dos surdos por meio da educação escolar, porém, suas propostas são

dicotômicas ao que se espera das atuais correntes de educação para esta comunidade. Neste sentido, o que mais nos preocupa é que os documentos em âmbito nacional, que coloca o AEE como um modelo de escolarização bilíngue para surdos, pensa que suas propostas são bilíngues, isto é, estando de acordo com as aspirações atuais de escolarização para os surdos, quando não são, apenas reproduzem um modelo obsoleto camuflado em novos cenários com novas roupagens.

Em pesquisas desenvolvidas por Santiago (2015), Paulo (2016; 2019) é possível constatar que há um grande diferencial prático em detrimento teórico de como o AEE para surdos vem sendo organizado nos ambientes escolares. Por um lado, acredita-se em escola inclusiva do ponto de vista da acessibilidade e do discurso, por outro lado à inclusão oferecida por essas escolas é superficial e motiva um quadro de exclusão na própria inclusão, pois segundo os autores percebe-se que os alunos surdos são matriculados, mas sua aprendizagem não é garantida.

Para os autores, é possível identificar professores atuantes no AEE que não compreendem a funcionalidade desse espaço, nem seu papel na consolidação de um modelo inclusivo segundo a legislação brasileira, nem os serviços previstos na LDB 9.394 (1996), e nem na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Parecem crer que a inclusão e o processo de educação para surdos dependem apenas da matrícula deles nas escolas e uso da Libras no processo de comunicação entre surdos e ouvintes.

Por fim, tais reflexões possibilitam repensar sobre as lacunas que as políticas públicas de educação para surdos deixam do ponto de vista legal e prático, isto é, por um lado existem propostas de educação para surdos, porém, suas competências não são suficientes para garantir a superação das barreiras de comunicação e aprendizagem desses indivíduos; e por outro lado tem-se na escola modelos dicotômicos de educação que denuncia um quadro preocupante de como estar se dando a inclusão na escola.

Portanto, acredita-se ser preciso uma reformulação mais direcionada nas políticas públicas de educação de surdos, no objetivo de que estas acompanhem as aspirações atuais de paradigmas metodológicos educacionais para a comunidade surda. E, para, além disso, se faz necessário ainda oferecer formação inicial e continuada mais eficaz dos profissionais que trabalham com os surdos, pois só assim a inclusão que existe por trás dos muros da escola será efetivada com qualidade e atenderá as premissas legais que se espera da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Dispõe sobre o regulamento da 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/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:** dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **O atendimento educacional especializado para a pessoa com surdez.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf. Acesso em: 03 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE, 2014**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

COSTA, M. C. C. **Sociologia**: introdução à ciência da sociedade. São Paulo: Editora Moderna, 2005.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000.

DORZIAT, A. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 27–40.

FERREIRA, M. C. C.; ZAMPIERI, M. A. Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. D. de (org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p. 99–112.

FENEIS. **Nota sobre Educação de Surdos na Meta 4 do PNE**, 2013.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. D. de (org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p. 11–32.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. v. 3, n. 5, ago., 2005.

PAULO, J. F. S. de. **Atuação docente com estudantes surdos nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2019. 69 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

PAULO, J. F. S. de. **O processo de educação da pessoa surda nas escolas polos de João Pessoa: inclusiva, bilíngue ou excludente?** 2015. 63 f. Trabalho de conclusão de Curso - TCC (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

PEREIRA, D. W. Q.; PAULO, J. F. S. de. A educação de surdos numa abordagem bilíngue: Uma análise crítica-reflexiva sobre o AEE nas escolas polos. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DO NEMDR, 1., 2014, Bananeiras. **Anais [...]**, Paraíba: Bananeiras, 2014.

PERLIN, G. T. T. O lugar da cultura surda. *In*: THOMAS, A. da S.; LOPES, M. C. (org.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 73-82.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016. p. 51–73.

Relatório Final do Projeto Prolicen, 2015. João Pessoa: UFPB, 2015 (não publicado).

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Editora Paulinas, 2006.

SKLIAR, C. **A surdez**: Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórico sobre a psicologia e a educação dos surdos. *In*: SKLIAR, C. (org.). **Educação & exclusão, abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed., Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

SANTIAGO, S. A. S. (org.). **Problematicando a inclusão do estudante surdo**: da educação infantil ao ensino superior. João Pessoa, Editora do CCTA, 2015.

VASCONCELOS, N. A. L. M. L.; SANTIAGO, S. A. S.; ROCHA, L. R. M. Necessidade e direito à escola bilíngue para surdos: o discurso dos próprios sujeitos. *In*: ROCHA, L. R. M.; OLIVEIRA, J. P.; REIS, M. R. (org.). **Surdez, Educação Bilíngue e Libras**: perspectivas atuais. Curitiba: Editora CRV, 2016, p. 87-103.

Capítulo 4

O ensino de Língua Portuguesa para surdos: estratégias que auxiliam o aluno ao protagonismo

*Maria Zilda Medeiros da Silva
Adilma Gomes da Silva Machado
Edneia de Oliveira Alves*

No Brasil, o ensino de língua portuguesa (LP) para surdos acontece por meio de uma metodologia de ensino de segunda língua, porém, com adaptações. Essa língua que se torna a segunda para esse público é a língua majoritária do país, portanto devido às características do surdo, se faz necessário que ele a aprenda na modalidade escrita, a qual iremos discorrer a respeito nesse trabalho. Pensar no ensino dessa modalidade para o surdo significa trazer-lhe ao protagonismo, considerando sua potencialidade e capacidade de aprender uma segunda língua como meio de comunicação com pessoas ouvintes usuários da língua oficial do país e para inserir na sociedade ouvinte cujo conhecimento e informações são quase que exclusivamente em língua portuguesa.

Esse relato traz parte da experiência de ensino vivenciada no projeto de extensão PROBEX⁷ (UFPB/2021), desenvolvido pela professora Dra. Edneia de Oliveira Alves que realiza suas atividades em parcerias com escolas dando assessoria ao ensino de língua portuguesa para surdos. A experiência aqui relatada aconteceu no ensino de educação básica nos municípios do Conde-PB e de Montanhas-RN. Seu objetivo primeiro foi promover o letramento dos surdos na escrita da língua portuguesa. O aprendizado da língua majoritária do país por alunos surdos proporciona em sua vida o desenvolvimento interacional e intelectual dos ouvintes.

Proporcionar aos surdos a aprendizagem das duas línguas: Libras como primeira língua (L1) e português como segunda (L2) é fundamental.

Segundo Lacerda e Lodi (2014):

Tal proposta educacional defende (...) que seja ensinada ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, oral e/ou escrita tendo por base os conhecimentos adquiridos por meio da língua de sinais. Dessa forma, tal projeto de escolarização pressupõe que os educadores tenham domínio das línguas envolvidas, língua de sinais e a língua portuguesa, e o modo peculiar de funcionamento de cada uma delas em seus diferentes usos sociais, domínio fundamental para possibilitar o acesso dos surdos aos conhecimentos de mundo em ambas as línguas. (p. 12).

O aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos é importante que aconteça desde a infância, para que possam construir cenas que darão início ao protagonismo e, este venha a desenvolver autonomia para que os mesmos possam se relacionar com outros sujeitos pertencentes aos grupos linguísticos diferentes dos seus. Assim, esses sujeitos podem ter uma participação mais ativa do que acontece em sua volta, partilhando de experiências próprias com colegas de seus pares linguísticos, como também com interlocutores falantes da língua portuguesa. Essas práticas compartilhadas em vários grupos sociais no dia a dia torna-se possível quando o sujeito consegue ser fluente na segunda língua, pois o surdo passa a acessar a cultura dessa comunidade linguística.

Considerando essas premissas e as características linguísticas do surdo, ao ministrarmos aulas levamos em consideração o uso da língua de sinais, essa é a base para a aprendizagem de uma segunda língua. Ao utilizarmos a Libras, podemos observar que os surdos ampliaram a sua forma de percepção nas transmissões de conhecimento do conteúdo ao qual ele era exposto.

A Libras tem o seu reconhecimento a partir da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual, considera a Libras um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, vindo das comunidades surdas brasileiras. Segundo a legislação, o aluno deverá aprender o português brasileiro na modalidade escrita em sua escolarização. Porém para tornar a Língua Portuguesa do Brasil como segunda língua (L2), é necessário se ter uma primeira. Mesmo assim, quando o aluno surdo chega na escola a língua que é ministrada é a língua oficial do país, a Libras lhe é apresentada bem depois, aqui vamos considerar cada caso específicos do acesso dos surdos nas instituições de ensino. Pois, para que os sujeitos possam adquirir uma segunda língua, faz-se necessário a aquisição de sua primeira língua.

Dessa forma, o princípio do trabalho é olhar para o indivíduo surdo como usuário de uma língua de sinais que tem seus recursos linguísticos como as demais línguas orais. Aliado a esse trabalho, foi necessário despertar nos surdos a importância de aprender uma segunda língua, nesse caso a língua oficial do país (Língua Portuguesa), para que assim, o surdo possa se colocar frente às situações propostas pelo curso ministrado tendo como objetivo o ensino de uma segunda língua e assim, esse aluno desenvolva o protagonismo no seu espaço de convivência.

A importância do ensino de uma segunda língua para o surdo se ancora na possibilidade de proporcionar a esse sujeito o protagonismo de forma a contribuir para sua autonomia no processo de ensino e aprendizagem, através de suas próprias atitudes, por meio de seus relacionamentos com os grupos sociais que fazem parte do seu dia a dia.

É importante lembrar que, a postura dos docentes frente a capacidade dos surdos influencia em sua aprendizagem, pois quando os ouvintes reconhecem a potencialidade desse sujeito e que a ausência da audição não interfere em seu aprendizado, esse mesmo profissional passa a tomar atitudes que favorecem o aprendizado dos surdos.

1. O ensino do gênero notícia

Aqui focaremos no relato da experiência do ensino de gênero notícia. Esse gênero foi escolhido porque o grupo era formado por adolescentes e adultos jovens, conforme quadro 1. Esse gênero é o que melhor desperta interesse do aluno surdo por trazer informações do dia a dia. Inclusive, trabalhamos com textos autênticos e com informações atuais da época. A escolha por gênero nesses formatos se deve à necessidade de estimular o aluno surdo a buscar informações de maneira autônoma e para que ele possa melhor se inserir na sociedade sendo uma pessoa informada.

Quadro 1 – Características dos alunos atendidos

Ano Escolar	Quantidade de alunos/idade	Nível de fluência em LIBRAS	Nível de fluência em L2
3º ano	2 alunos de 19 anos e 2 alunos de 20 anos	Fluentes em Libras	Alfabetizado com perspectiva de crescimento
2º ano	1 aluno de 17 anos e 1 aluno de 18 anos	Conhecia um pouco da Libras	Básico com perspectiva de crescimento.
1º ano 9º ano 6º EJA	1 aluno de 20 anos, 1 aluno de 35 anos e 1 aluno de 53 anos	Processo inicial Aquisição da Libras	Rudimentar com perspectiva de crescimento.

Fonte: própria das autoras, 2021.

Desse modo, entendemos que o gênero textual notícia contribui para o ensino de língua, aqui estamos nos referindo ao ensino de Língua Portuguesa como segunda para surdos, pois percebemos quão relevante é esse gênero para os surdos desenvolverem suas habilidades de leitura e escrita. Pois compreendemos que:

Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas (..), dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (Brasil, 2017, p. 107).

Numa proposta de ensino de língua é importante ter como aporte os gêneros textuais do cotidiano para que o aluno acesse a língua na prática comunicativa. Para Marcuschi (2011, p. 18): “gêneros são o que as pessoas reconhecem como gêneros a cada momento do tempo, seja pela dominação, institucionalização ou regularização. Os gêneros são rotinas sociais de nosso dia a dia”.

Assim, consideramos o gênero textual, uma ferramenta que auxilia os surdos em seu desenvolvimento intelectual, mas, para que isso ocorra é necessário que os docentes de Língua Portuguesa para surdos, ao utilizarem essa ferramenta, possam trazer propostas de ensino adequadas. Dessa forma, seguimos estratégias de ensino comum com adequações ao longo das aulas. É importante salientar aqui que adotamos estratégias de ensino comum porque compreendemos que o surdo pode aprender a língua da mesma forma que o ouvinte, assim, o professor deve ministrar todo o conteúdo pertinente ao ensino de língua, porém, sem a exigência do feedback auditivo. Fazemos assim porque acreditamos que

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Brasil, 2015, p. 19).

Alves (2020) afirma que o fazer docente é primordial para o desenvolvimento humano e correlaciona-o ao desenvolvimento linguístico, com isso a autora diz:

o desenvolvimento do pensamento é importante porque é ele que humaniza as pessoas e o professor de língua exerce um importante papel nesse processo de desenvolvimento humano. O professor não é depositador de conhecimento, ele é um dos agentes sociais mais importante pela promoção do salto qualitativo positivo no pensamento humano. É preciso que ele e a sociedade reconheçam isso [...] (p. 78).

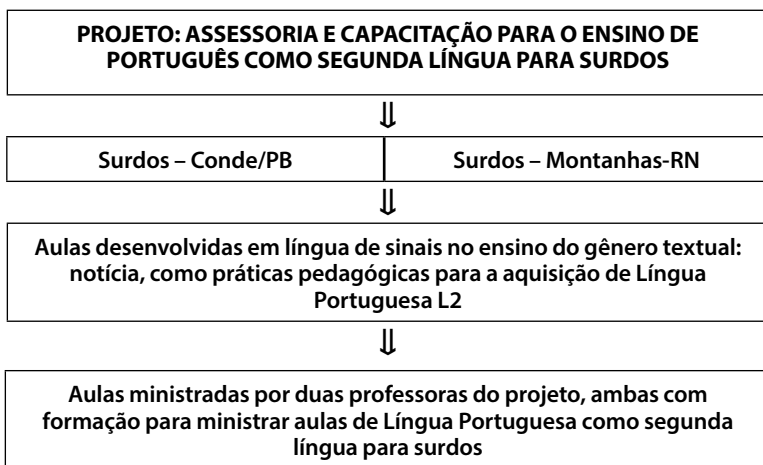
Dessa forma, a primeira estratégia adotada é provocar o aluno a refletir sobre as informações que contém no texto. Assim, priorizamos o conteúdo em detrimento da forma. Em segundo plano vem a discussão sobre a estrutura do gênero para que o aprendizado desta possa auxiliá-lo na produção textual.

O gênero textual: notícia, nos traz esse suporte de um ensino que não permite o esvaziamento de informações ao sujeito surdo, garantindo o acesso às notícias, para que, através da leitura seja oferecido um ensino mais voltado à formação integral do sujeito no contexto escolar e em outros ambientes sociais, dessa maneira, evitando prejuízos a esse grupo usuário de uma língua minoritária: a Libras.

Percebemos a relevância de criarmos oportunidades para desenvolver ações que desenvolvam o aprendizado língua oral-auditiva em sua modalidade escrita (Língua Portuguesa), conforme quadro 2, utilizando a língua de sinais como língua de apoio para auxiliar os surdos na aquisição de uma segunda língua. “No caso do surdo, ele deve ser fluente em sua língua e na língua oficial do país” (Alves, 2020, p. 30), para que seja um surdo bilíngue, fluente em Libras e língua portuguesa. Outro fator importante a destacar foi a experiência das professoras assessoradas no projeto. As professoras eram preparadas para o ensino de língua portuguesa

para surdos por terem participado do projeto seja se capacitando seja acompanhando aulas ministradas pela própria professora Edneia Alves aos surdos.

Quadro 2 – Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos



Fonte: própria das autoras, 2021.

Como participantes do projeto, contamos com a presença de alunos surdos dos municípios de Conde-PB e Montanhas-RN, esses municípios são separados por uma distância de 138 km, no entanto, o uso do ambiente virtual os aproximou e possibilitou que os alunos assistissem as mesmas aulas ministradas pelas professoras remotamente. Em contexto de pandemia, o ambiente virtual promoveu possibilidades de interação nunca antes vivenciado. Portanto, as aulas foram ministradas pela ferramenta digital: *Google Meet*, respeitando o período de afastamento em momento da pandemia da COVID-19. A atividade principal da assessoria era acompanhar nosso trabalho de ensino de língua portuguesa, assim tínhamos momentos das reuniões, ver figura 1, nas quais discutíamos sobre a forma de superar os desafios da pandemia e do ensino ao surdo.

Figura 1 - Reunião para discussão do andamento das atividades do projeto



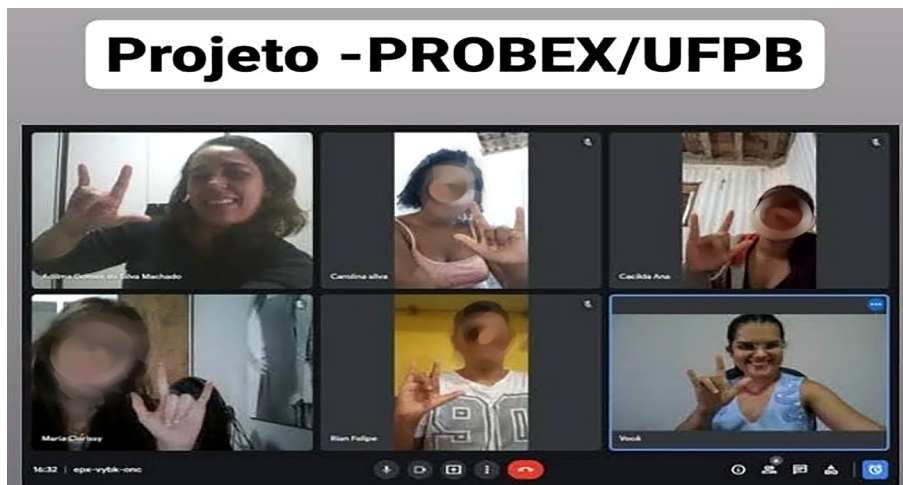
Fonte: própria das autoras, 2021.

As reuniões aconteciam quinzenalmente com o grupo de estudo para o desenvolvimento das atividades, a coordenadora Edneia Alves apresentava como poderiam ser construídas as atividades para o ensino do aluno surdo. Diante do conhecimento dos surdos fluentes em Libras, foi possível desenvolver com o apoio deles, dois surdos participaram para conhecer o objetivo do projeto, assim cada surdo dava sua sugestão de como poderíamos desenvolver o ensino da L2.

O surdo com fluência na Libras tinha o seu momento de fala, deixamos aberto para sugestões deles, para saber se estava sendo compreensível a nossa metodologia de ensino para L2 e juntos desenvolvíamos estratégias com sugestões de recursos para ampliar a nossa aula, que estava sendo remota, na qual enfrentávamos várias barreiras.

Esse projeto era desenvolvido com apoio de duas professoras de Libras e L2 para surdos, do Atendimento Educacional Especializado-AEE, eram colaboradoras do projeto e atuavam nas construções das atividades, e a produção das atividades e da narrativa visual lógico didática, todas com o apoio da coordenadora.

Figura 2 - registro de momentos das aulas do projeto



Fonte: própria das autoras, 2021.

No entanto, diante das dificuldades que vivenciamos, precisávamos buscar um meio para suprir o ensino, assim desenvolvemos por meio virtual as aulas remotas e nos possibilitou desenvolver a interação das aulas de um Estado para o outro, na qual houve a interação e participação dos alunos nas aulas de português como L2, ver figura 4. A figura 4 tem autorização dos alunos surdos, no entanto, por motivos éticos vendamos os olhos dos alunos, as imagens nítidas são das professoras que desenvolveram as aulas no projeto: Adilma Machado (professora do Conde/PB) e Zilda Medeiros (Professora de Montanhas/RN).

Cada professora tinha um dia de aula, no entanto para o início do texto, era desenvolvido um encontro com as duas professoras, texto organizado em uma sequência didática, que era organizado pelo grupo de estudo, a divisão dos momentos da aula era de acordo com o ritmo de aprendizagem dos alunos. Assim, continuava com a próxima professora o conteúdo que estava organizado.

Cada Professora tinha seu dia e horário, assim uma passava para a outro onde continuar, assim os alunos se encontravam nos horários marcados pelas professoras, a organização era de acordo com o nível dos alunos, foram desenvolvidas 3 turmas, com encontros em sala virtual, as aulas eram todas em Libras, com o objetivo para o aprendizado da segunda língua-L2.

Os alunos surdos fluentes em Libras, participava das aulas, interagiam com os professores, apresentavam uma desenvoltura positiva referente ao querer aprender para desenvolver textos, os alunos surdos desse nível pediam para entrar nas outras aulas para poder interagir com os outros alunos surdos que não sabiam a Libras, assim eles se sentiam bem em compartilhar o seu conhecimento da L1 e assim buscávamos juntos a L2.

Os alunos surdos que conheciam um pouco da Libras, tinham dificuldades com a leitura do texto, porém a partir da interação do surdo que era fluente em Libras, juntos desenvolveram bem melhor a Libras e assim, buscávamos o texto para o reconhecimento das palavras e frases, 2 dois dos 4 alunos surdos fluentes eram bem desenvolvidos, interagiam e gostavam de ajudar outros surdos a enfrentar os obstáculos para o aprendizado, veja quadro 1.

Dois dos alunos que não sabiam Libras, queriam aulas individuais, eles eram tímidos, pois pouco interagiam com as duas professoras, como também, pouco participavam em grupo. Assim, para tentarmos continuar os estudos desenvolvemos aulas só para um aluno, na qual, cada professora desenvolvia sua aula, esses dois alunos não aceitaram aulas em conjunto, na qual tínhamos a interação de um estado para o outro, era um dos objetivos do projeto de extensão (PROBEX).

Dessa forma, as professoras compartilharam o desenvolvimento de cada aluno, como também os alunos fluentes em Libras compartilhavam e opinavam sobre os textos, se os materiais apresentados estavam sendo relevante para o desenvolvimento do ensino, eles tinham nas aulas o

direito de conversar acerca da temática e dar ideias de como melhorarmos para o ensino da pessoa surda.

Um dos objetivos do projeto se refere ao respeito às singularidades do sujeito surdo, de acordo com Quadros (2006, p. 19): “[...] pensar em ensinar uma segunda língua, pressupõe a existência de uma primeira língua. O professor que assumir essa tarefa estará embasado na necessidade de aprender a língua brasileira de sinais”. Ainda de acordo com o Decreto nº 5.626/2005 propõe que sejam formados em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/ Língua Portuguesa como segunda língua (Brasil, 2005). O ensino de uma segunda língua para os surdos, precisa que parta de conceitos voltados à cultura linguística desses sujeitos, pois só assim, pode-se pensar em um ensino baseado em uma diferença linguística e desenvolver nos surdos um aprendizado significativo.

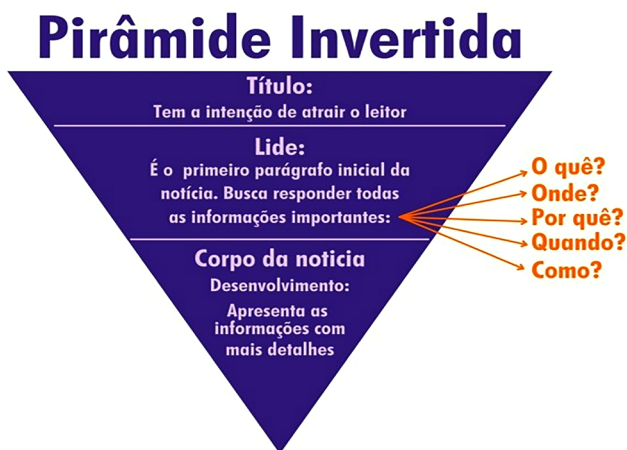
Como dito anteriormente, iniciamos o trabalho buscando o conteúdo do texto, no caso, a mensagem central até a implícita incitando no aluno a formação do pensamento crítico. Segundo a BNCC (2017):

(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente (BRASIL, 2017, p.143). (EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta (BRASIL, 2017, p.145). (EF06LP02) Estabelecer relação entre

os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia. (Brasil, 2017, p. 165).

Em seguida, ver figura 1, trabalhamos a estrutura do gênero textual: notícia. Nesse aspecto, a trabalhamos de forma adaptada incluindo a pirâmide invertida para que o aluno possa ter uma representação visual dessa estrutura textual linguística. Além de ministrarmos as aulas em língua de sinais, adotamos os recursos visuais. Entendemos que podemos explorar a zona de desenvolvimento proximal a partir de representações imagéticas didáticas e de narrativas visuais didáticas (NDLV).

Figura 3 - pirâmide invertida



Fonte: <https://www.significados.com.br/genero-textual-noticia/>

Consideramos que os surdos são capazes de realizar uma produção de texto de um determinado gênero textual, mas para que isso ocorra, faz-se necessário que esse indivíduo tenha domínio da sua primeira língua: a Libras. Tendo o aluno fluência em sua L1, poderá produzir um texto sinalizado para depois escrever em português. No momento da escrita, é necessário que ele tenha um conhecimento básico de Língua Portuguesa adquirido ao longo de sua vida escolar ou até mesmo no

seio da família. Porém, a maioria dos alunos surdos aprendem tanto o português como a Libras na escola.

Neste sentido, o ensino de língua não pode se limitar ao processo inicial de alfabetização, é necessário que siga no sentido do letramento. O aprendizado de uma língua implica no conhecimento do funcionamento e uso de uma língua até o conhecimento de uma nova cultura linguística, como também a sua compreensão frente às singularidades dessa língua.

O ensino para os alunos surdos é realizado a partir do gênero notícia com apoio de leitura, produção textual e gramática, a qual foi desenvolvido uma narrativa visual, apresentado por slide como também por material impresso entregue pela escola. Acreditamos que dessa forma, os surdos desenvolveram e ampliaram seu repertório vocabular, contribuindo para sua participação ativa nos eventos de comunicação do seu cotidiano.

Após o trabalho com os surdos referente a estrutura do gênero textual: notícia, solicitamos que os mesmos realizem uma produção textual, por isso que damos importância ao ensino de Libras desde a infância para os alunos surdos, para que assim o surdo ao ingressar na escola, ou até em um projeto de ensino, possam trabalhar com a aquisição de Língua Portuguesa como segunda língua com tranquilidade. E, dessa forma, o surdo possa ser protagonista nos seus mais variados grupos sociais do seu dia a dia.

2. Considerações Finais

Nossa experiência revela que as propostas apresentadas ao realizar as aulas e que, ao trabalhar com ambas as línguas (Libras e a Língua Portuguesa, essa na modalidade escrita), houve um aprendizado significativo por parte dos surdos, pois, os alunos participaram de forma ativa, podendo opinar a respeito do material didático usado pelas professoras.

A partir desse projeto de ensino, podemos abrir espaços para discussões a respeito da importância da aquisição de Libras para o surdo desde a sua primeira infância como também o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais da escolarização, entretanto, depois que ele tenha pelo menos um nível básico de uso de sua L1. Precisamos lutar para que o ensino dessas duas línguas aconteça na vida do surdo no mesmo espaço escolar e que uma não sobrepõe a outra.

Como também, este projeto deu espaço para que o surdo pudesse participar de forma ativa, assim juntos desenvolvemos meios estratégicos para um ensino na busca do conhecimento da língua portuguesa como L2 com o apoio da narrativa visual.

REFERÊNCIAS

ALVES, E. de O. **Português como segunda língua para os surdos:** iniciando uma conversa. João Pessoa: Ideia, 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 07 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 13.146 de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) –Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 7 set. 2022.

BRASIL. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 7 set. 2022.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. *In*: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (orgs.). **Uma escola, duas línguas:** letramento

em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

QUADROS, R. M. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cadernos Cedes**, n. 26, v. 69, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200003>
Acesso em: 7 set. 2022.

Capítulo 5

A formação leitora e a deficiência visual: como entender essa relação?

Ruth Emanuelle Carvalho Moreira

Este trabalho foi realizado como proposta de pesquisa e aprofundamento sobre a relação entre a formação do aluno leitor e a deficiência visual, objetivando a compreensão de como se dá o acesso à leitura por parte de jovens com deficiência visual. Foram tomados como objetivos específicos conhecer o processo de alfabetização e leitura em braille, como também identificar a legislação que assegura o direito de acesso ao livro em braille e conhecer os obstáculos presentes na produção desse recurso. Para tanto foi realizada uma imersão aos apontamentos feitos pelos próprios leitores, por meio de entrevistas no Google Meet, sobre suas experiências e dificuldades individuais, até suas respectivas satisfações para com a leitura em braille.

O tema escolhido para esta pesquisa apresenta relevância do ponto de vista educacional, e teve como fatores determinantes de escolha a experiência em seminários, discussões e estágios realizados durante o curso de Pedagogia. A partir da pesquisa e apresentação de um seminário temático sobre Deficiência Visual (DV) foi possível compreender melhor os aspectos sobre a cegueira e a baixa visão, suas características e a relação da deficiência visual com a aprendizagem, como também as intervenções que podem contribuir para o pleno desenvolvimento da criança com deficiência visual. A partir deste primeiro estudo foram observados serviços e recursos que podem promover maior autonomia e independência dos alunos, como, por exemplo, o desenvolvimento da consciência tátil ao se basear na percepção e interpretação através

da exploração sensorial. Outros recursos que apresentam relevância neste sentido são os livros sonoros e as imagens em alto-relevo que, juntamente com os instrumentos de produção de braille, contribuem de forma significativa para uma educação mais inclusiva.

Compreendendo a importância da formação do aluno-leitor e o quanto isso é difundido nos estudos para pessoas videntes, cabe questionar como esse processo ocorre para pessoas com deficiência visual e o porquê desse estudo ser tão pouco evidenciado. Nesse sentido, a escassez de livros escritos em braille dificulta o desenvolvimento do leitor e minimiza exponencialmente o interesse para com a leitura. Com o desenvolvimento da tecnologia, os livros digitais (como os audiobooks) crescem em circulação, no entanto, cumpre salientar que estes não possuem caráter substitutivo às produções literárias em braille, tendo em vista que, por meio dessa ferramenta, o indivíduo assume papel de ouvinte, não tendo o contato direto com a leitura e escrita, tão importante para o acesso à Educação, Informação e a Cultura.

Inicialmente abordaremos o processo de alfabetização e leitura em braille apresentando alguns aspectos presentes nesse percurso para, posteriormente, discorrer como se dá o processo de produção de livros em braille, a legislação que assegura e os obstáculos enfrentados para a confecção e acessibilidade desse recurso tão importante para as pessoas com deficiência visual. Em seguida, apresentaremos a metodologia utilizada na pesquisa e apresentaremos os resultados e as discussões e por fim as considerações acerca da temática abordada.

1. O processo de alfabetização e leitura em braille

O Sistema Braille é um código tátil composto por seis pontos e com 63 combinações que representam letras, números, como também sinais matemáticos, fonéticos e musicográficos. O Sistema Braille foi criado em 1825, e recebe o nome de seu criador, o francês Louis braille.

Mas chegou no Brasil apenas em 1854, introduzido por José Álvares de Azevedo, o primeiro professor cego do Brasil e responsável pela criação do atual Instituto Benjamin Constant, nascido em 08 de abril de 1834. Atualmente nessa data comemora-se o dia Nacional do braille em sua homenagem.

No processo de aquisição a leitura por alunos com deficiência visual, a estimulação sensorial e o uso de recursos assistivos são primordiais para aprendizagem e desenvolvimento. Não obstante, o Sistema Braille favorece condições para a comunicação de forma escrita e o acesso à informação de maneira autônoma. Por meio desse ocorre o contato direto com a escrita, o que não é possível por meio de outros recursos de acessibilidade como os audiobooks. A partir do braille, o indivíduo toma consciência da gramática e ortografia das palavras.

O docente possui papel importante nesse percurso para a devida preparação do aluno, pois, antes de aprender a ler e escrever em braille o educando deve adquirir capacidades psicomotoras, cognitivas e sensoriais essenciais para a escrita. Neste sentido, o aluno deve possuir capacidade de realizar movimentos como abotoar, alinhar, abrir etc. Deve conseguir discriminar, sequenciar e identificar o ritmo de sons. Como também deve ter consciência tátil para o reconhecimento de estruturas complexas, verificando a relação das partes com o todo, e compreender representações gráficas e a utilização de simbologia, dentre várias outras habilidades que antecedem a leitura e escrita. No entanto,

Não raro verifica-se o despreparo do professor, que desconhece as necessidades da criança nesse período. É fundamental que o profissional esteja o mais preparado possível para que possa realizar uma tarefa eficiente, a fim de alcançar os objetivos a que se propõe. (Brasil, 2006, p. 60).

Assim sendo, a capacitação de professores em braille possibilitaria um melhor ensino e acompanhamento dos alunos, conseqüentemente

aprimorando o desenvolvimento do educando não apenas na formação leitora como também em sua atuação neste universo escrito. Tal habilidade docente também contribuiria para a minimizar os prejuízos decorrentes da ausência de livros didáticos acessíveis nas escolas, realidade ainda recorrente no Brasil que apenas em 2019, universalizou impressão de livros didáticos em braille possibilitando a utilização do mesmo livro didático em sala de aula com alunos cegos e videntes.

2. Livros em braille: a produção, a legislação e a escassez

No processo de produção de materiais impressos adaptados para pessoas com cegueira e baixa visão, o braille representa o recurso para o qual são encontradas muitas dificuldades na produção de livros em larga escala, destacando-se, como justificativas para esse fato negativo, fatores que vão desde a complexidade tecnológica dos recursos necessários à impressão em braille, até a necessidade do uso de materiais que vão para além do que se utiliza em materiais convencionais (como, por exemplo, o uso de ilustrações táteis) que acarretam no aumento substancial de custos, dentre outros fatores.

O processo de produção do livro em braille é realizado em várias etapas e exige uma análise minuciosa para a produção de um livro acessível com qualidade. Inicialmente é realizada a seleção do livro de acordo com a relevância e procura sobre o tema, esse livro é revisado, escaneado e recebe sua primeira versão em braille. Essa versão recebe uma segunda revisão para verificar se possui algum erro ou divergência com relação ao livro em tinta para seguir para a impressão (Centro Cultural São Paulo, 2017).

Após essa etapa, o livro é costurado e/ou encadernado, catalogado e etiquetado para que fique disponível para o leitor. Porém esse processo pode se estender a depender do livro, pois em casos de livros ilustrados, esses devem conter a descrição de imagens em seu texto ou até mesmo

a impressão com relevo e/ou texturas (CENTRO CULTURAL SÃO PAULO, 2017).

A partir da pesquisa de Preto (2009) e sua produção de livros impressos em braille, é possível ressaltar alguns aspectos que influenciam, de forma direta, na leitura destes materiais. Um dos pontos destacados foi em relação às ilustrações de livros infantis, em que foram selecionadas apenas aquelas que faziam a diferença para a compreensão de conceitos e das personagens do livro, como por exemplo, no livro da Pequena Sereia, em que “a transformação da pequena sereia em humana era um fato importante para a compreensão da história do livro, sendo [...] selecionado um tipo de verniz texturizado para diferenciar a parte do corpo humana do personagem da cauda de peixe.” (Preto, 2009, p. 100) A numeração das páginas foi outro aspecto importante levantado durante esta pesquisa, visto que facilitava a leitura que a pessoa com deficiência visual faria. O acabamento do livro em espiral também foi discutido, devido “a finalização em grampo ou em costura poderia danificar os pontos em braille.” (Preto, 2009, p. 111).

Atualmente as principais Instituições que realizam transcrições e impressões em braille são a Fundação Dorina Nowill para Cegos (FDNC) e o Instituto Benjamin Constant (IBC) que em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o Ministério da Educação (MEC) buscam promover a acessibilidade de leitores cegos e de baixa visão por meio desses recursos adaptados, em conformidade com o estabelecido no Artº 28 da Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, “XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;”.

No entanto, segundo apontamentos de Instituições representativas, a produção de materiais literários adaptados para a leitura em braille segue, a nível global, uma escala representada em índices ainda muito desproporcionais com relação à população de pessoas com

deficiência visual, cerca de 1% nos países mais pobres, nos quais se inclui o Brasil.

Segundo a União Mundial de Cegos — que representa aproximadamente 253 milhões de pessoas com deficiência visual de organizações em mais de 190 países —, cerca de 5% das obras literárias no mundo são transcritas para braille. Isso nos países desenvolvidos. Nos países mais pobres, essa porcentagem é 1%. (Tokarnia, 2019, n.p).

3. A importância do acesso à leitura para pessoas com deficiência visual

A partir da compreensão de que a deficiência visual não interfere na capacidade e potencial cognitivo do aluno, faz-se necessário considerar o papel natural da linguagem de contribuir com o aprendizado e desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades do ser humano. Pensamento e linguagem fazem parte da interação social e do diálogo, estimulam o conhecimento a si próprio e ao outro. Desta forma, a linguagem é expressão e se constrói socialmente. Desenvolver a capacidade de expressar-se linguisticamente através de um sistema de códigos correspondente às necessidades intrínsecas do indivíduo é de suma importância para a integração social enquanto ser humano.

A linguagem tem origem na situação face a face, mas pode ser facilmente destacada desta. [...] O destacamento da linguagem consiste muito mais fundamentalmente em sua capacidade de comunicar significados que não são expressões diretas da subjetividade “aqui e agora”. [...] Posso falar de inumeráveis assuntos que não estão de modo alguns presentes na situação face a face, inclusive assuntos dos quais nunca tive, nem terei, experiência

direta. Deste modo a linguagem é capaz de se tornar o repositório objetivo de vastas acumulações de significados e experiências, que pode então preservar no tempo e transmitir às gerações seguintes. (Berger; Luckmann, 1985, p. 57).

No que diz respeito à linguagem como fundamento para a formação integral do ser humano, conforme destaca Preto (2009, p. 15), “se, por algum motivo, as pessoas forem impedidas de fazê-lo, ficariam incapacitadas, isoladas e poderiam ter dificuldades em realizar as aptidões de forma plena”. Ao se comunicar com outras pessoas através de um contato ativo com o meio, o acesso a informações e conteúdo é vivenciado, sendo possível viabilizar a construção do conhecimento.

A escrita, enquanto instrumento de comunicação, contribui de forma fundamental para o acesso a novas informações e apropriação de conhecimentos, bem como amplia as possibilidades de leitura: “Quando um texto pode ser lido torna-se viável estabelecer relação de apropriação e interpretação das informações. Por meio da leitura as pessoas tornam-se mais críticas e desenvolvem a capacidade criadora.” (Preto, 2009, p. 17).

Vale ressaltar que para que uma criança vidente seja capaz de ler e se torne um adulto leitor, ela precisa ser estimulada de diversas maneiras, assim como deve ocorrer com a criança com deficiência visual. Portanto, o aluno com deficiência visual deve ter experiências significativas com materiais adaptados para que estimule cada vez mais seu desenvolvimento e apropriação da cultura. “Não há diferenças no processo de aprendizagem, mas sim diferentes formas de se apropriar do mesmo objeto.” (Preto, 2009, p. 22).

Apesar da Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146/2015 estabelecer condições mínimas de acessibilidade para garantir os direitos e promover a inclusão social de pessoas com deficiência, no Brasil ainda observa-se que há uma escassez de adaptações de livros em braille. Isso ocorre devido a inflexibilidade no processo de impressão

e o alto custo dos equipamentos, em sua maioria importados, o que inviabiliza a produção, venda e compra desse recurso, restringindo ainda mais o acesso a materiais adaptados. De acordo com a Lei nº 10.753/2003, parágrafo único do Art 7º, “Cabe, [...] ao Poder Executivo implementar programas anuais para manutenção e atualização do acervo de bibliotecas públicas, universitárias e escolares, incluídas obras em Sistema Braille.”, porém isso pouco ocorre.

De acordo com Wanda Gomes, designer gráfico de materiais literários para pessoas com deficiência visual, em entrevista para a revista ISTOÉ, afirmou:

A legislação brasileira que diz respeito aos direitos da pessoa com deficiência é uma das mais completas do mundo, mas falta se fazer cumprir de maneira eficiente e verdadeiramente eficaz. As editoras ainda não têm dados e conhecimento aprofundado sobre esse público consumidor. Esse público, por outro lado, ainda não vê meios concretos de fazer valer seus direitos, de exigir um acesso democrático à educação e cultura. (Estadão, 2018).

3.1 Metodologia do Estudo

O trabalho de pesquisa de natureza básica buscou aprofundar o conhecimento científico sobre a literatura para pessoas com deficiência visual entre 12-22 anos de idade. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com o objetivo exploratório a nível de estudo. Neste sentido, a metodologia envolve entrevistas com cinco pessoas com deficiência visual que tiveram experiências ligadas diretamente com o tema pesquisado. As informações coletadas e a revisão de literatura irão contribuir para o desenvolvimento do trabalho ao proporcionar estudos e outras pesquisas relacionadas ao tema.

A pesquisa foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas com alunas com deficiência visual, residentes nas cidades de João Pessoa, Campina Grande e São Paulo. Conforme Richardson (2011),

A melhor situação para participar na mente do outro ser humano é a interação face a face, pois tem o caráter, inquestionável, de proximidade entre as pessoas, que proporciona as melhores possibilidades de penetrar na mente, vida e definição dos indivíduos. (p. 207).

No entanto, devido ao atual contexto de pandemia do Covid-19, tal contato não foi possível. Entendendo que o uso de questionários para tal finalidade apresenta limitações que prejudicariam a compreensão das experiências, satisfações e dificuldades das respondentes, buscamos alternativas para que as entrevistas pudessem ser realizadas mesmo que a distância. Nesse sentido, os encontros ocorreram de forma remota através da plataforma *Google Meet*.

Visando a confidencialidade das entrevistadas, elas tiveram seus nomes omitidos em conformidade ao estabelecido pelo Comitê de Ética. Do total de cinco participantes entrevistadas, três estudam entre o 6º ano do Ensino Fundamental e o 2º ano do Ensino Médio, uma frequenta o Ciclo II da Educação de Jovens e Adultos, e uma parou os estudos no primeiro ano do Ensino Médio. As participantes apresentam faixas etárias próximas, a saber: 12, 15, 17, 19 e 22 anos de idade. Em relação ao tipo de deficiência visual, apenas uma das entrevistadas tem baixa visão, desde nascença. Das demais participantes, quatro apresentam cegueira, sendo duas desde nascença, e duas adquiriram a cegueira ainda quando recém-nascidas — a primeira devido a doença e a segunda como consequência da exposição às luzes da incubadora, ainda na maternidade, que causou deslocamento da retina.

As entrevistas foram realizadas tendo como base um roteiro semiestruturado sobre interesse pela leitura, o acesso aos livros em braille, assim como suas respectivas experiências com a leitura.

3.2 Resultados e Discussões

A partir das entrevistas realizadas foi possível observar que, numa escala de 0 a 5, onde zero corresponde a pouquíssimo e cinco a bastante, três participantes destacaram que apreciam muito a leitura e que costumam ler todos os dias. Vale apontar que uma delas informou ler apenas materiais da escola, enquanto as outras costumam ampliar a leitura para literaturas temáticas diversas. As participantes que determinaram um nível mais baixo na escala informaram que não gostam muito de realizar leituras, sendo que uma delas lê pouco por ainda estar aprendendo a leitura em braille. Já a outra entrevistada comentou que costuma ouvir materiais literários pelo aparelho celular, e ler em braille na escola, no entanto, destacou que não há livros didáticos em braille disponibilizados pela escola. Costuma encontrar livros acessíveis apenas no Instituto dos Cegos.

Em relação à dificuldade para ler livros, três participantes relataram dominar a leitura do braille desde o período de alfabetização (6-7 anos de idade). As outras duas entrevistadas compartilharam certa dificuldade para compreender alguns sinais em braille, sendo que uma delas está participando de aulas de reforço para aprender a ler melhor em braille. Durante a entrevista a mesma afirmou preferir escrever em braille do que ler, característica que talvez seja consequente da ausência de estímulo para a leitura e o retardamento da alfabetização em braille na idade adequada.

Um ponto em comum compartilhado foi a escassez de livros impressos em braille e a limitada variedade de títulos que apresentando majoritariamente, de acordo com uma das entrevistadas, cunho motivacional. Plataformas que disponibilizam E-Book e PDF foram

apontadas como meio de melhor acesso à variedade de temas e conteúdos, pois esses formatos de documentos podem ser ouvidos facilmente por meio de aplicativos. No entanto, conforme analisamos, tais ferramentas apresentam caráter complementar e não substituto dos livros em braille pois não contemplam as dimensões gramaticais e ortográficas.

Ao elencar livros já lidos ou conhecidos em braille, as entrevistadas listaram títulos semelhantes, como “Cinderela”, “Harry Potter”, “A Culpa é das Estrelas”, e “Dom Casmurro”. Todas relataram que o acesso a estes livros foi realizado no Instituto dos Cegos e destacaram a dificuldade em encontrar alguns títulos impressos em braille — como “O Mágico de Oz”; “A Arte de Ligar o Foda-se” — em outros estabelecimentos, como livrarias. Uma das participantes comentou que, por vezes, sua irmã lê livros de tinta para ela, mas no geral, as participantes apresentaram preferência por leituras realizadas de forma independente e autônoma, através do braille ou plataformas digitais. A restrição e limitação de temas e conteúdos também foi destacada, a escassez de livros impressos sobre assuntos atuais, assim como a impressão de livros em sequência, visto que muitos livros são disponibilizados em partes ao invés da coleção completa.

A única participante que, atualmente, reside em outro Estado, compartilhou experiências de leitura e acesso a livros em braille em São Paulo, onde há mais acesso a livros impressos em braille. Por outro lado, nas livrarias ainda não é observada a venda de livros acessíveis, seja em braille e em custo. De modo geral, ainda há maior distribuição de livros infantis em braille do que livros para adultos. Ela ainda comentou que talvez isto ocorra devido ao tamanho e peso do livro em braille, isto porque as histórias infantis são menores e apresentam enredos breves. Já os livros destinados ao público jovem e adultos são mais densos e numerosos, e as impressões em braille são realizadas em apenas um lado da página, tornando o livro muito pesado ou de difícil manuseio.

Apesar destas dificuldades de produção de livros em braille levantadas pela entrevistada, também foi reforçada a importância do

acesso aos livros impressos por criarem oportunidades para a promoção da independência dos alunos com deficiência visual na escola. Em uma das experiências compartilhadas, a participante relatou que quando eram oportunizadas discussões e leituras envolvendo a turma toda, ou parcerias em grupos menores, a aluna se sentia mais encorajada e com o suporte do livro didático acessível tinha abertura para participar de forma mais ativa em sala de aula.

Em entrevista com a participante com baixa visão foram levantadas discussões acerca da experiência com livros em braille e textos em tinta de fonte ampliada. Ao salientar sua preferência por recursos em braille, ela informou que os textos ampliados, em sua maioria, são mais difíceis de ler e compreender. Geralmente, em provas e avaliações propostas na escola, ela destacou que prefere que alguém realize as leituras caso estejam em tinta, mesmo com ampliação da fonte. Além deste aspecto, a questão da impressão do braille também foi discutida durante as entrevistas, já que há certa dificuldade na decodificação do braille quando o texto apresenta imagens ou impressão nos dois lados da folha.

3.3 Considerações

Por meio do presente estudo foi possível verificar a relevância do acesso inclusivo aos livros em braille para jovens com deficiência visual como também a importância do incentivo para a formação do aluno-leitor, compreendendo a leitura em braille desempenha uma função fundamental para a formação do indivíduo com deficiência visual como garantia de maior autonomia e atuação na sociedade. Dessa forma, a substituição do livro físico e braille pelos recursos de leitura de texto prejudica o desenvolvimento integral do indivíduo, minimizando a capacidade de compreensão e o contato com a palavra em si. O papel do professor apresentado como fundamental no incentivo, e no auxílio aos discentes nas etapas que antecedem o processo de aquisição da leitura.

Conclui-se que obtivemos êxito na busca pela compreensão da realidade quanto à leitura para jovens com deficiência visual, com destaque para o fato de que o percurso para a alfabetização e leitura em braille apresenta diversas habilidades importantes que antecedem o saber ler e escrever. Apesar da legislação assegurar a garantia de acesso ao livro em braille, a presença deste recurso ainda enfrenta importante escassez devido aos obstáculos enfrentados para a confecção e viabilização da acessibilidade de tais materiais, que ainda apresenta elevado custo de produção, acarretando uma ínfima disponibilidade no mercado.

Em suma, é indubitável a necessidade, cada vez mais emergente, de se articular cobranças aos poderes públicos quanto às devidas medidas para garantir o cumprimento das leis que respaldam o direito à literatura, educação e cultura, a fim de promover a verdadeira inclusão, fazendo valer, assim, o Direito Constitucional à Educação Universal, fundamental para uma sociedade justa e articulada em suas manifestações, com a garantia de suas Instituições.

REFERÊNCIAS

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 24 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e prática da inclusão** - Desenvolvendo competência para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao->

especial-2091755988/12656-saberes-e-praticas-da-inclusao-ensino-fundamental. Acesso em 15 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC universaliza impressão de livros didáticos em braille**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-universaliza-impressao-de-livros-didaticos-em-braille>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003**. Brasília, 2003. Política Nacional do Livro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.753compilada.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

ESTADÃO. Braille oferece autonomia para cegos, mas encontrar livros ainda é difícil. **ISTOÉ**. 2018. Disponível em: <https://istoe.com.br/braille-oferece-autonomia-para-cegos-mas-encontrar-livros-ainda-e-dificil/>. Acesso em: 15 jul. 2021.

LEMOS, E. R.; CERQUEIRA, J. B. Benjamin Constant. O Sistema Braille no Brasil. **Benjamin Constant**, 2017. Disponível em: <http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/353>. Acesso em: 15 jul. 2021.

PRETO, V. de O. **Adaptação de livros de literatura infantil para alunos com deficiência visual**. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2009. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/preto_vo_me_mar.pdf. Acesso em 20 jun. 2021.

CENTRO CULTURAL SÃO PAULO. **Quem...faz o livro em braille?** São Paulo, 2017. 1 vídeo (6:56min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jzgfGOeX_4U. Acesso em: 15 jul. 2021.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e técnicas**. 3 ed., São Paulo: Editora Atlas, 2012.

TOKARNIA, M. **Braille:** especialistas dizem que há avanços, mas ainda muito trabalho. Agência Brasil. Brasília, 2019. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-01/braille-especialistas-dizem-que-ha-avancos-mas-ainda-muito-trabalho>. Acesso em: 15 jul. 2021.

Capítulo 6

Ensino remoto e as práticas inclusivas na Educação Básica nos anos finais do Ensino Fundamental

Márcia Moreira da Silva

José Rodrigo Gomes de Sousa

Erycka Thereza Cavalcante Chaves Oliveira

O presente capítulo pretende fazer uma reflexão sobre as práticas inclusivas na Educação Básica diante do contexto de Ensino Remoto. Para tanto, a abordagem consiste no relato de experiências vivenciadas pelos professores das disciplinas de Ensino Religioso e de Ciências, conjuntamente com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Segundo Redig e Mascaro (2020), os alunos foram colocados em uma situação de exclusão escolar com o fechamento das escolas durante o período de pandemia, enquanto em todo o país foi adotado o ensino remoto. Para os estudantes com deficiência de escola pública, como é o caso da experiência objeto deste relato, a exclusão foi ainda mais significativa. Contudo, em meio a tais dificuldades, foi necessário se reinventar.

Profissionais da educação, responsáveis, familiares e alunos, em um esforço conjunto aprenderam uma modalidade de troca de saberes que não fazia parte do seu cotidiano, a fim de que o processo educativo continuasse. Podemos afirmar que reinventar-se foi o modo como as pessoas encararam os anos de 2020 e 2021. O 'São João Inclusivo' e a 'Oficina dos Sentidos', configuraram-se, assim, como resultado das atividades

inclusivas quando pensadas para a participação dos estudantes com deficiência no ensino remoto.

Diante das dificuldades ocasionadas pela pandemia da Covid-19, faremos uma breve exposição das contribuições do Atendimento Educacional Especializado em uma escola pública municipal na cidade de João Pessoa. Considerando o momento atípico vivenciado diante das telas em nossas aulas, apresentaremos nossas vivências a partir das seguintes perguntas: Para que incluir? Como se deu a inclusão das pessoas com deficiências na escola em que atuamos? O que significou ensinar pessoas com deficiências em tempos de distanciamento social para a professora do AEE, o professor de Ensino Religioso e a professora de Ciências da Natureza?

Assim, discorreremos sobre a legislação vigente no que se refere à inclusão das pessoas com deficiências e, como resultado, apresentaremos nossas impressões enquanto sujeitos envolvidos nas estratégias interdisciplinares que fortaleceram nossas ações pedagógicas, objeto deste relato de experiências.

Pretendendo alcançar o objetivo proposto para este capítulo, concordamos com Silva (2012), ao recorrermos ao método (auto) biográfico, o qual nos possibilitou maior exploração das fontes, sobretudo, as fontes orais. Estes temas servem de orientação para refletirmos sobre nossas práticas e avaliarmos nossa atuação no ensino remoto em 2020 e 2021, na Educação Básica. Através do currículo escolar, não só no seu sentido literal, mas também, partindo da compreensão de que, ele, se constitui um artefato que articula os diferentes tipos de conhecimentos como muito bem enfatizou Young (2009), no texto, Para que servem as escolas? Nele, o autor pontua que o conhecimento se desmembra em três grandes níveis: o universal, o pragmático e o cotidiano. Considerando essa afirmação buscamos informações nestes três espaços que se constroem e se desconstroem, ou seja, na família, na escola e no trabalho.

Quanto à importância do fortalecimento dos vínculos e parcerias para que a inclusão fosse realizada, optamos por trazer para esta narrativa

três falas que representam esta rede: a professora do AEE, o professor de Ensino Religioso e a professora de Ciências. Todos estiveram presentes no planejamento das ações e nas referidas culminâncias em vivências on-line, às quais nomeamos de “Lives Inclusivas”. Envolvendo diferentes áreas, estas ações se configuraram como oportunidades de aprendizado que nos levaram a pesquisar novas formas de abordagem dos conteúdos, parcerias, interdisciplinaridade, bem como aproximar a tríade escola-família-estudante.

Almejamos realizar um breve registro das nossas vivências no chão da escola enquanto profissionais em constante formação, apresentando os aportes teóricos referentes às áreas de saberes: Educação Inclusiva, Ensino Religioso e Ciências da Natureza. Iniciaremos nosso relato falando acerca das impressões da professora do AEE, e o entrelaçamento com as proposituras dos documentos oficiais, no que se refere à educação inclusiva, e as ações desenvolvidas em parceria com a comunidade escolar.

1. A articulação do Atendimento Educacional Especializado nas práticas pedagógicas inclusivas no ensino remoto

O cenário da pandemia da Covid-19 expôs a humanidade ao enfrentamento de grandes desafios, como o distanciamento social, necessário a partir do ano de 2020, que afetou diretamente as políticas de inclusão na Educação Pública. Abordaremos esta questão recorrendo a uma das vertentes do conceito de equidade, aliado a nosso relato de experiência sobre a inclusão de pessoas com deficiência em uma escola municipal da cidade de João Pessoa, na Paraíba.

A partir de tal metodologia, pretendemos apresentar nossas experiências enquanto professores da educação básica, as quais se construíram e se constituem como o “palco” de análises e, ao mesmo tempo, inserem-se no contexto das políticas educacionais e, particu-

larmente, das políticas de inclusão, que promovem o nosso fluxo contínuo de formação e autoformação.

Adotar a abordagem autobiográfica neste relato significa alinharmos-nos ao pensamento de Abrahão (2010), Josso (2004), Bertaus (2010) e Nóvoa (1995-1996), complementados por Freire (1996), Dorziat (2010) e Kassar (2010), estudiosos e teóricos que, sob diferentes prismas, trazem orientações metodológicas que coadunam com o nosso fazer pedagógico, especificamente nos temas de interdisciplinaridade, inclusão e dialogicidade.

A escolha do método (auto) biográfico para o desenvolvimento dessa narrativa se deve a uma série de fatores, os quais, se vinculam aos desdobramentos de uma tríade de questões, como subjetividades, modos de narrar e razão dialógica desse processo. Nele, grifamos pontos relevantes para o pensamento contemporâneo, e, investigamos a complexa relação entre sujeito, linguagem, sociedade, bem como os discursos representativos da (auto) biografia e as configurações narrativas que eles assumem na constituição de valores compartilhados em suas práticas comportamentais.

No tema da equidade, partimos da acepção do Dicionário Dicio (2020), que afirma que é “a característica de algo ou alguém que revela senso de justiça, imparcialidade, isenção e neutralidade”. A esta somamos os escritos de Baqueiro (2015), que amplia o conceito no contexto da Educação, tomando-a como base para alterações nas formas de ensino. A equidade se torna um dos temas principais no diálogo educativo, tocando na necessidade de se repensar as formas de ensinar, de ajudar o outro no seu tempo, e em situações específicas, buscando revelar o cuidado que deve estar presente na prática educativa, considerando a unicidade de cada ser. O conceito de equidade procura o desenvolvimento integral de todos os seus alunos, em grupo ou individualmente, através da percepção de suas situações sociais, familiares, econômicas e culturais.

A inclusão educacional é um direito do estudante, que exige mudanças na concepção e nas práticas de gestão, de sala de aula e

da formação de professores, para a efetivação do direito de todos à escolarização. Nessa perspectiva, insere-se a organização das salas de recursos multifuncionais, com a disponibilização de recursos e de apoio pedagógico, para o atendimento às especificidades educacionais dos alunos da educação especial matriculados no ensino regular.

De acordo com os documentos oficiais presentes na legislação brasileira, o AEE tem por objetivo assegurar aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, recursos pedagógicos e de acessibilidade que atendam às demandas de suas necessidades específicas.

A Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, deve disponibilizar recursos e serviços e o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar e não substitutivo da escolarização em salas de aula de ensino comum, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular (Brasil, 1996).

O Decreto nº 7611/2011 traz encaminhamentos acerca da educação especial, do AEE e outras providências, define as salas de recursos multifuncionais como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos.

Nessa perspectiva, cabe ao professor do AEE, em articulação com os professores de sala de aula regular, identificar as especificidades educacionais de cada aluno, para definir, avaliar e organizar as estratégias pedagógicas que contribuam com o desenvolvimento educacional do aluno público-alvo do AEE. Neste sentido, o direito do aluno ao AEE não pode ser confundido com atividades de reforço escolar. Assim, o AEE é definido como o conjunto de recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a participação e a aprendizagem dos alunos nas diferentes etapas, níveis e modalidades de ensino, tendo por objetivo primordial acolher as peculiaridades de cada educando com deficiência, contribuindo para a sua inclusão na

rede pública, visando o acesso, permanência e participação do mesmo na comunidade escolar, promovendo a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2010).

Conforme o artigo 13 da Resolução nº 4/2009, as atribuições do professor da sala de AEE sustentam-se em:

I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Nesse sentido, o professor do AEE deve realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades educacionais específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Com relação ao período especial de Ensino Remoto que se iniciou na segunda quinzena de abril de 2020, e que vem se prolongando até o momento, fez com que todos os profissionais da educação ressignificassem suas práticas pedagógicas. Desse modo, as atividades desenvolvidas pelo AEE na Escola que atuamos enquanto profissionais não foi diferente. Pensar o fazer pedagógico numa perspectiva que fosse para além da sala de aula regular ou até mesmo os encontros duas vezes por semana que eram realizados com os educandos com deficiência de maneira presencial, na Sala de Recursos Multifuncionais antes da pandemia, não constituiu uma tarefa fácil.

Para realizar nossas práticas pedagógicas sempre nos questionávamos: Como era? De que maneira pode ser? Eram questões que necessitavam ser respondidas a cada semana, em cada atendimento ao aluno e a aluna com deficiência, bem como, nas parcerias entre gestão, especialistas, professora da Sala De Recursos, cuidadoras, professoras e professores da sala regular, no exercício das nossas atividades pedagógicas, em cumprimento aos protocolos de segurança proposto pelo regime especial de Ensino Remoto.

As ações que foram desenvolvidas pelo Atendimento Especializado no período de Ensino Remoto na escola estão em consonância com os documentos oficiais acima mencionados. Foram as seguintes:

- Participação nos planejamentos, departamentais e reuniões pedagógicas realizadas, visando conhecer, alinhar a dinâmica adotada pela equipe, e acompanhar os conteúdos das aulas remotas, a fim de encontrar caminhos possíveis para a utilização, quando possível, dos recursos tecnológicos.
- Auxiliar os professores da sala regular na adaptação das atividades com a utilização de recursos tecnológicos, produção

de vídeos, visando favorecer a participação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e síndromes, buscando atender as necessidades específicas do público-alvo, acompanhado por esta modalidade nos anos Finais do ensino Fundamental.

- Realização de atendimentos individualizados semanais, bem como o acompanhamento da participação dos alunos com deficiências nas atividades remotas ofertadas pela escola.
- Reunião de alinhamento com a gestão e cuidadoras, para atividades à distância, contando com a colaboração e participação ativa das profissionais citadas nos atendimentos.
- Promoção de lives inclusivas para os alunos e alunas com e sem deficiências dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com a participação dos professores de Língua Portuguesa, História, Ensino Religioso, Educação Física, Ciências, abordando os temas: “São João Inclusivo” e “Semana Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência”.

É importante destacar que o AEE utilizou critérios e levou em consideração as condições pessoais de cada aluno e aluna, bem como as condições materiais para acesso à metodologia proposta. Sendo assim, cabe ressaltar:

- a realidade das famílias/alunos;
- o estado emocional em que se encontravam;
- o grau da deficiência;
- as condições de acompanhamento das atividades remotas da sala regular;

Assim, buscamos contribuir com a inclusão dos alunos e alunas com deficiência na Educação Pública de João Pessoa. Sabemos que não é uma tarefa fácil. Percebemos ainda que é preciso formação continuada para os professores de Sala Regular. Entretanto, unimos esforços para que os educandos de alguma maneira continuassem tendo algum contato com o espaço escolar, mesmo sabendo as especificidades das deficiências e, contando com a participação ativa e efetiva das famílias.

Desse modo podemos constatar que as parcerias numa Escola pública consistem em uma oportunidade de aprendizado para todos, uma maneira de fazer com que os estudantes possam sentir que estamos juntos no mesmo barco pela sobrevivência, e que o planejamento das ações de inclusão também favorece a cidadania. De mãos dadas, estamos atravessando esse período de Ensino Remoto em direção ao aprendizado, confirmando que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, conforme escreveu Paulo Freire (1996, p. 22).

A seguir, apresentaremos uma contextualização histórica acerca do papel do Ensino Religioso e os caminhos percorridos na realização de atividades inclusivas envolvendo os educandos com e sem deficiência.

1.1 Como se conectam Ensino Religioso, festa e inclusão das pessoas com deficiências?⁸

A partir do planejamento interdisciplinar proposto, a disciplina de Ensino Religioso resolveu promover a desmistificação quanto à origem dos festejos juninos. Além de visitar a história de como essa festividade chegou aos dias atuais, sua origem e percurso por diferentes povos, discutir quais as razões pelas quais tem sido associada ao cristianismo católico, sua chegada no Brasil, e depois como torna-se cultura popular, têm sido primordiais para nossos estudantes.

Dialogamos com outros conteúdos, como a Ciência, pensando em como o festejo se articula com os sentidos, o movimento na natureza, o tempo de plantar e de colher e, finalmente, participamos da festa popular inclusiva no modo virtual. Além do contato com o ensino da Ciência, somamos os conteúdos do Ensino Religioso e abordamos a temática em parceria com o AEE.

Essa foi a nossa contribuição para o processo de inclusão das minorias, que consideramos fundamental ao desenvolvimento social dos educandos, e que corrobora para uma prática do reconhecimento do outro na sua identidade, e dignidade como pessoa humana. Nossas ações foram direcionadas a todos os alunos com deficiência matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental na instituição de ensino, conforme preconiza o artigo 28 da Lei nº 13.146, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

Os esforços de adaptação ocorreram em função da busca por uma escolarização equânime, integrando as pessoas com e sem deficiências. Em razão da sociedade e da escola estarem imersas (assim como todos os envolvidos) numa situação completamente nova, buscamos referenciais múltiplos que pudessem atender emergencialmente às demandas de 2020 e 2021, no novo contexto da pandemia e das aulas remotas.

Partimos do pressuposto de que existe um equívoco histórico que engloba o Ensino Religioso e as Festas Juninas: ambos permanecem associados ao cristianismo, seja como origem, seja como objetivo. Vejamos: O Ensino Religioso – ER, no Brasil, durante muito tempo foi associado ao ensino da religião “conforme os acordos estabelecidos entre o Sumo Pontífice e o monarca de Portugal [...] Durante este período do Império, a religião Católica torna-se oficial, na Constituição de 1824, artigo 5.” (Brasil, 1824). A fala de Silva ilustra esse cenário do ER:

Historicamente a educação e a religião estiveram juntas influenciando a construção de nossa cultura, numa relação nem sempre harmônica, mas que interagiu no processo

educativo e cultural do brasileiro. Se a religião influenciou a educação, mais ainda a religiosidade, que é intrínseca ao ser humano. (Silva, 2011, p. 29).

O colonizador português convertia os gentios à fé católica com a finalidade de mantê-los em estado de submissão. Com a Constituição de 1891 o Ensino Religioso se mantém, contudo, em caráter facultativo, e assim permanece até a atual Constituição de 1988. É importante ressaltar que, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2020), o Ensino Religioso não está ligado ao ensino de uma única religião, agora ele tem como objetivo o conhecimento do fenômeno religioso em nosso cotidiano, como também de oferecer a compreensão da própria identidade dos estudantes e o respeito à diversidade religiosa. Este percurso histórico estabeleceu a cultura de que o Ensino Religioso ainda hoje se caracteriza como catequese da religião cristã trazida de Portugal. Atualmente, entrando na terceira década do Século 21, nos deparamos com a resistência de equipes escolares e estudantes quanto ao estudo das religiões de matrizes africanas, indígenas e orientais. São desafios cotidianos que o professor deve superar para conseguir êxito na conscientização e no conhecimento das diversas matrizes religiosas.

Segue nessa esteira o conteúdo das Festas Juninas fortemente associado aos santos católicos, principalmente dentro de uma religiosidade popular, comum no Nordeste brasileiro. Nosso objetivo, portanto, foi retratar as origens das festividades juninas; de que maneira o Cristianismo Católico absorve essas celebrações; e como imprime características próprias da religião. Rangel (2008, p. 16) situa a origem dessas festividades a partir das celebrações dos povos da antiguidade, quando se demarcava o fim da primavera e o começo do verão no Hemisfério Norte, marcando a passagem do Solstício de verão; onde os dias curtos e frios passavam a ser mais quentes e longos, ideais para o plantio. O tempo de plantar tem a ver com o movimento do planeta, as estações do ano, o frio e a chuva.

A partir do conhecimento, memórias e vivências trazidos pelos estudantes, abordamos nas aulas remotas o percurso das festas juninas antes do Cristianismo se tornar a religião dominante no Ocidente. Elas comemoravam a deusa Juno, mulher de Júpiter, como aponta Rangel (2008), e fazia parte do panteão dos deuses do Império Romano. Muito tempo depois, a Igreja Católica começou a chamá-las de festas Joaninas fazendo uma associação a São João Batista. Este fenômeno é conhecido por sincretismo religioso.

Ressaltamos ainda que o sincretismo religioso não se dá apenas dentro do Cristianismo, pois a partir do século IV d. C, as celebrações pagãs foram sendo incorporadas ao calendário das festividades católicas. Essa mistura acontece em diferentes festas e nasce da necessidade de se criar novos mitos para explicar as antigas práticas pagãs. Assim, como afirma Rangel (2008, p. 21), para justificar o uso do fogo na festa cristã, criou-se a narrativa de que Isabel (ou Santa Isabel) teria acendido uma fogueira para avisar a Maria, sua prima, sobre o nascimento de João Batista, e as comemorações do mês de junho foram ampliadas durante o século XII, com a inclusão de Santo Antônio, São Pedro e São Paulo.

Esta abordagem historiográfica foi importante para desconstruir a ideia de que as comemorações juninas tiveram uma origem cristã católica, como também para entender a importância do respeito à diversidade religiosa no Brasil, sabendo-se que com o passar do tempo, as comemorações do mês de junho foram ganhando incrementações da cultura local, como a indígena e africana. Isso é perceptível na culinária, na música, no figurino e no modo como a festa é celebrada nas diferentes regiões do país.

Este preâmbulo teórico, com diferentes conteúdos sobre as festividades juninas, culmina finalmente com a “Festa Junina Inclusiva”. A inserção do Ensino Religioso em tal projeto se deu em diferentes etapas, tais como: elaboração de material adequado às necessidades dos alunos; atividades sob diferentes suportes; estímulo à alegria da festa; o conceito de festa virtual e festa em casa/escola; gravação de vídeos

pela equipe e alunos; pesquisas, aulas sobre a história da festa junina, suas matrizes, sincretismo e percurso histórico. Deste modo houve uma preparação anterior para a concretização da “Live Inclusiva”, que contou com a participação de artistas locais e das famílias dos alunos. Foi esta preparação que motivou alunos e professores a entrarem na *live* como se estivessem num arraial, um lugar de festa tradicional. Todos se vestiram, usaram adereços, fizeram comidas típicas e a festa adentrou a casa de cada um.

Esse também foi o nosso papel ao perguntar: quem disse que não teremos São João? E tivemos a festa possível. Essa experiência foi gratificante na medida em que pudemos experimentar o novo fazer pedagógico com aulas no formato remoto, como também a importância de aproximar cada vez mais a escola do contexto familiar dos estudantes. A seguir, a professora de Ciências faz um breve relato de sua experiência.

2. Ressignificando as práticas inclusivas com o Ensino de Ciências⁹

As dificuldades e nortes metodológicos apontados até aqui também são pertinentes no contexto do ensino de Ciências da Natureza. Não faltando com os métodos tradicionais de ensino, mantendo um conteúdo alinhado à prática e ao convívio dos alunos, buscamos novas formas de lidar com seus conteúdos programáticos. Foi uma vivência carregada das palavras do teórico Freire, em sua obra *A Pedagogia da Autonomia* (1996):

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos e métodos de

ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência fundante de aprender. (Freire, 1996, p. 13).

No decorrer desse componente curricular nos anos letivos de 2020 e 2021, percebemos o quanto os conteúdos trouxeram, para nós e para os educandos, a importância do domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos na formação pessoal, tomando consciência cada vez mais sobre si, entendendo melhor sobre o outro, sobre o ambiente onde vivemos e os fenômenos que nos cercam. Debates e estudos assuntos para o desenvolvimento do senso crítico, vida prática, resolução de problemas, realização de escolhas pessoais e coletivas de forma mais responsável.

Em suma, buscamos fazer a correlação do conteúdo com a vida. A partir do pensamento de Marcondes (2018), adotamos a BNCC como aporte teórico para o ensino de Ciências da Natureza, considerando, portanto, os objetivos ali apresentados como a formação básica para o exercício da cidadania, a concepção dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea.

Conforme discutem Lippe e Camargo (2009), o olhar sensível e abrangente sobre a diversidade de estudantes vai determinar a eficácia da estratégia de inclusão:

No contexto do Ensino de Ciências, pontos de convergência a um ensino coerente com uma proposta inclusiva de construção do saber que lança mão de estratégias abrangentes nas quais os saberes dos alunos sejam valorizados em meio à diversidade presente nas escolas. (Lippe; Camargo, 2009, p. 134).

De acordo com Rodrigues e Roble (2015), o maestro do nosso corpo é o cérebro. Sendo visto como uma máquina difícil de se interpretar, é ele quem conduz todas as informações. Com base na ciência,

cada órgão do sentido está acomodado a responder a um determinado estímulo formando interpretações por feixes nervosos, como por exemplo, as sensações e as emoções.

Com o suporte destas referências teóricas, trabalhamos na busca por um conteúdo palpável, prático, vívido e sensível, mesmo que em aula remota. O desafio foi proposto aos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em que o estudante toma para si o papel de autor do seu aprendizado. O professor atua apenas como mediador do processo, mas ele é quem determina onde se deve chegar. No eixo temático 'Vida e Evolução', previstos na BNCC, os alunos com deficiência foram estimulados ao protagonismo da atividade prática/compartilhada, trazendo seus relatos e experiências de vida.

Nesse percurso surgiu o projeto "Oficina dos sentidos", a partir da ideia de que para que possamos ver, ouvir, sentir, tocar ou degustar algo precisamos que os sentidos exerçam suas funções, sendo necessário que as informações captadas cheguem ao cérebro, sejam decodificadas, interpretadas e, por fim, respondam a uma determinada sensação ou percepção.

Quando falamos do despertar das sensações, como o sabor de uma comida típica, o cheiro de um alimento especial da vovó, a caracterização para um momento festivo, juntamente com o toque do arrumar do cabelo ou da textura da nossa roupa, despertamos sentidos remanescentes. Quando trabalhamos as Festas Juninas, convidamos os alunos a uma reflexão sobre seu espaço interno e externo, trazendo fortemente o trabalho com os cinco sentidos. Em diálogo transversal com uma rede de colaboradores concretizamos esse entendimento, planejando ações em que o aluno experimentasse diversas sensações do seu corpo, a partir do ambiente e do seu aprendizado. Portanto, sem inclusão não há cidadania. Certos de que, diante das inúmeras dificuldades enfrentadas, enquanto buscamos por uma escola equânime, estamos cientes de que ainda temos elementos para estudos posteriores, e desta forma, nos encaminhamos às considerações finais.

3. Considerações Finais

Ao considerarmos os relatos nos itens anteriores, conforme Gusdorf (1991, p. 123), a pesquisa (auto) biográfica pode incluir, sem discriminação, todas as grafias (desde a escrita em línguas naturais, como as biografias – os gestos, as fotografias – até as fotobiografias, as videográficas, as cinebiografias, as webs grafias e as transcrições de textos orais, que o sujeito toma para si mesmo como objeto de reflexão.

Retomando os aspectos do texto, em meio a todo um conjunto de adversidades impostas pelo momento pandêmico, nos sentimos convidados a relatar nossas experiências profissionais e, a partir destas, buscamos responder as seguintes perguntas: Para que incluir? Como se deu a inclusão das pessoas com deficiências na escola em que atuamos? O que significou ensinar pessoas com deficiências no ensino remoto para a professora do AEE, o professor de Ensino Religioso e a professora de Ciências da Natureza?

Essas indagações não são feitas por acaso, mas, originam-se das nossas inquietações enquanto profissionais que, no cotidiano, em meio a todo o momento atípico trazido pela pandemia, procuraram desenvolver ações pedagógicas interdisciplinares, envolvendo toda comunidade escolar. Essas inquietações, de um lado, geraram inúmeras insatisfações em determinados momentos, no entanto, de outro, e futuramente, contribuirão para nosso aprimoramento pessoal e profissional. Vale salientar ainda que, as questões norteadoras do nosso relato de experiências poderão ser aprofundadas em momentos posteriores.

Estas notas sobre os fazeres pedagógicos de ensino remoto em 2020 e 2021, em uma Escola Pública Municipal de João Pessoa, desvendam a potência da ação educativa por meio do diálogo com diferentes áreas do conhecimento, uma vez que os alunos puderam sentir e observar um dado estímulo, como também se perceber diante da alteridade, especialmente quando estamos pautando a inclusão da pessoa com deficiência. Além disso, foi possível contar com a integração da família,

que se fez presente em todo o processo, e auxiliou a Escola na mediação, fortalecendo o tripé responsável pelo sucesso da metodologia inclusiva.

Mesmo com os conceitos preestabelecidos sobre a Educação Inclusiva no Brasil, principalmente depois de 2015, com a Lei nº 13.146, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, algumas dúvidas ainda permanecem fazendo com que professores, na linha de frente da Educação, passem ao largo da política inclusiva. A experiência interdisciplinar mostrou-se eficaz e tornou a escola um lugar possível de atender às necessidades mais distintas dos alunos, construindo juntos os melhores caminhos.

Na tentativa de estabelecer um diálogo entre o Ensino de Ciências e o Ensino Religioso, bem como, o desafio que é a inclusão de pessoas com deficiências no meio escolar, no qual as condições são mínimas, percebemos que é necessária uma formação adequada aos professores na sua formação acadêmica, no que se refere à inclusão das pessoas com deficiência. Outro ponto a refletir é que a inclusão digital é um tema emergente que deve ser tratado com seriedade pela gestão pública. Esta, por sua vez, não foi somente uma dificuldade encontrada para incluir os alunos e alunas com deficiências, mas também, para os educandos sem deficiência, professores e gestão escolar, que ao longo do Ensino Remoto não tiveram o mínimo de suporte técnico.

Entre inúmeros ajustes, reuniões, tarefas adaptadas e apoio estruturante do AEE, o caminho trilhado da Educação Inclusiva se mostrou satisfatório em 2020 e 2021, apesar dos percalços. Estamos conscientes de que a política de inclusão vai muito além do que a inclusão digital, ou seja, se não houver inclusão digital, não haverá inclusão social da pessoa com deficiência, em tempos de Ensino Remoto. Além disso, fazer a inclusão não é apenas adaptar tarefas, ao contrário, implica muito mais em diálogo, contato, apoio, motivação e interação do Atendimento Educacional Especializado, com todos os segmentos da educação e com suporte da família.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

BAQUEIRO, D. F. de A. **Equidade e eficácia na educação:** contribuições da política de assistência estudantil para a permanência e desempenho discente. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19896/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20EQUIDADE%20E%20EFIC%C3%81CIA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BERTAUS, D. *et al.* **Narrativas de vida:** a pesquisa e seus métodos. Tradução da 2ª. Edição: Zuleide Alves Cardoso Cavalcanti, Denise Maria Gurgel Lavallés. Natal: EDUFRN, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. República Federativa do Brasil. Brasília. Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 26 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SECADI, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 jan. 2021.

DORZIAT, A. Políticas e práticas pedagógicas inclusivas na perspectiva do currículo para as diferenças. In: COSTA, M. Z. et al. (orgs.). Diferenças nas políticas de currículo. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 117-130.

DICIO, Dicionário Online de Português. **Equidade**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/equidade/>. Acesso em: 15 jan. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

GUSDORF, G. **Lignes de vie 2: auto-bio-graphie**. Paris: Odile Jacob, 1991.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

KASSAR, M. de C. M. Política de educação inclusiva e as diferenças na escola. In: COSTA, M. Z. *et al.* (orgs.). **Diferenças nas políticas de currículo**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 131-146.

LIPPE, E. M. O.; CAMARGO, E. P. de. **O ensino de ciências e seus desafios para a inclusão**: o papel do professor especialista. São Paulo: Editora UNESP, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/g5q2h/pdf/nardi-9788579830044-09.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2020.

MARCONDES, M. E. R. As Ciências da Natureza nas 1ª e 2ª versões da Base Nacional Comum Curricular. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 94, São Paulo: et./dez. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000300269#aff1. Acesso em: 02 jan. 2021.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Coleção Ciências da Educação. 2. ed. Portugal: Porto Editora, Portugal, 1995.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1996.

RANGEL, L. H. **Festas Juninas, festas de São João**: origens, tradições e história. São Paulo: Publishing Solutions, 2008.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. de C. A exclusão e seus desdobramentos oriundos de uma pandemia: reflexões a partir do movimento por uma escola inclusiva para estudantes com deficiência. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. Especial, jun./out., 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51349/35493>. Acesso em: 19 dez. 2020.

RODRIGUES, L. S.; ROBLE, O. J. Educação dos sentidos na contemporaneidade e suas implicações pedagógicas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3, set./dez., 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000300205. Acesso em: 03 jan. 2021.

SILVA, M. B. da. **Em Busca do Significado do Ser Professor de Ensino Religioso**. 2. ed. João Pessoa: Editora Universitária, 2011.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? *In*: PEREIRA, M. Z. da C.; CARVALHO, M. E. P.; PORTO, R. de C. C. (org.). **Globalização, Currículo e Interculturalidade na Cena Escolar**. Tradução de Daniel Jalil de Carvalho. Campinas - SP: Alínea Editora, 2009.

Capítulo 7

Perfil dos estudantes com deficiência visual nos cursos da Universidade Federal da Paraíba no contexto de ensino remoto

Izaura Maria de Andrade da Silva

Dina Pereira de Melo

Maially Bernardo Mendonça

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa que tem como objetivo verificar os aspectos ambientais e pessoais que possibilitam a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência visual matriculados nos cursos de graduação e pós no campus I da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E como objetivos específicos identificar as estratégias de ensino que têm como finalidade apontar as barreiras pedagógicas no processo educacional por eles enfrentadas, assim como traçar o perfil do estudante com deficiência visual dos cursos da instituição. Desse modo, esse artigo trata de um recorte de um estudo mais amplo que abordará o conjunto de características que retratam a realidade dos estudantes com deficiência visual da UFPB e os desafios decorrentes do contexto do ensino remoto.

Quem são os estudantes com deficiência visual que frequentam os cursos da UFPB? Qual o seu perfil econômico, social e educacional? Quais os principais desafios para a sua permanência e aprendizagem na universidade no contexto do ensino remoto? São perguntas que buscaremos responder neste trabalho.

O movimento pela inclusão social da pessoa com deficiência tem avançado no País, com a inserção de suas propostas na legislação, que passou a garantir um sistema educacional inclusivo. Por meio do

sistema das cotas, o acesso à universidade, antes restrito à elite, passou a dar oportunidade a pessoas de classes sociais menos favorecidas, a negros, indígenas e pessoas com deficiência. A universidade precisou se adequar para dar resposta à diversidade, agora, presente em seu meio. Superar a prática de um ensino com características homogêneas e seletivas que não reconhece as demandas específicas advindas de estudantes pobres, negros, indígenas e pessoas com deficiência. Investir em práticas heterogêneas e que promovam a cooperação e a diversidade. Para isso é necessária uma mudança estrutural, que passa por questões financeiras, arquitetônicas, curriculares, de gestão e prática pedagógica.

Em março de 2020, a educação teve que se adequar em vista das modificações oriundas da necessidade de isolamento social por causa da pandemia da covid-19. O Ministério da Educação estabeleceu ações de flexibilização do ensino a partir da portaria nº 343/2020, que rege a substituição das aulas presenciais por aulas remotas mediadas por tecnologias digitais (Brasil, 2020) e da medida provisória número nº 934/2020 que antevê, entre outras questões, a flexibilização da obrigatoriedade de 200 dias do ano letivo de trabalho no ambiente educacional. Diante desse contexto, as relações pedagógicas entre aluno e professor foram reformuladas (Sugahara; Ferreira; Branchi, 2021).

Em virtude da pandemia, o uso das tecnologias se consolidou como alternativa de acesso ao ensino e ao trabalho. A urgência da utilização das tecnologias para comunicação e trabalho gerou dificuldades de uso. Nesse sentido, para muitos estudantes com deficiência, a falta de habilidade e de instrumentos tecnológicos impossibilitou a realização de atividades acadêmicas. É relevante destacar que a permanência desses estudantes nas instituições de ensino precisa possibilitar independência e autonomia.

Selau, Damiani e Costas (2017, p. 434) destacam que a identificação da presença de estudantes cegos nas instituições de ensino é fundamental para a revisão de estratégias de inclusão que gerem a permanência desses estudantes. Em se tratando do ensino remoto, essa atenção torna-se

extremamente necessária, pois muitos não tiveram oportunidade de se ambientar a tempo às plataformas de ensino virtual. Os seus apoiadores, devido à pandemia, não estavam mais perto para oferecer o suporte necessário.

No ambiente de ensino transformado se ampliaram as barreiras para os estudantes com deficiência, e mais do que nunca se faz necessária a garantia de acessibilidade, para viabilizar a inclusão desse público no ensino remoto.

Este estudo está direcionado para os estudantes com deficiência visual no ensino superior na modalidade de ensino remoto. Quem são esses sujeitos: os estudantes com deficiência visual¹⁰ são aqueles com comprometimento parcial ou total da visão, de origem congênita ou adquirida, sendo classificados pela Organização Mundial da Saúde como pessoas com baixa visão ou cegueira. A baixa visão, ou visão subnormal, pode ser leve, moderada, severa, profunda ou próxima da cegueira e compensada com o uso de lentes de aumento, lupas, telescópios, bengalas-guias ou demais recursos ópticos ou pedagógicos. Já a pessoa cega pode distinguir luz, vultos e sombras ou ter perda total da visão e dependerá, obrigatoriamente, de uma bengala ou cão-guia e reabilitação para poder exercer a sua vida com autonomia tanto dentro como fora de casa. Elas necessitam do sistema braille para ler e escrever, utilizam recursos de voz para acessar programas de computador, locomovem-se com a bengala e precisam de treinamentos de orientação e de mobilidade (Ampudia, 2011).

Na UFPB, os estudantes com deficiência visual são atendidos pelo Núcleo de Educação Especial (Nedesp). Com 31 anos de fundação, o núcleo é situado no Centro de Educação do campus I, possui serviços de adaptação, transcrição, impressão em alto relevo, manuseio de recursos de Tecnologia Assistiva e cursos de capacitação em iniciação ao Braille, orientação e mobilidade, audiodescrição e outras especialidades. Os estudantes cegos e com baixa visão recebem, também, suporte do Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência implementado pelo

Comitê de Inclusão e Acessibilidade e Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante (Prape).

O aluno apoiador (pessoa sem deficiência), que passa por um processo seletivo regulado por um edital, presta apoio ao estudante mediante o pagamento de uma bolsa, tendo como base suas necessidades específicas. Atuam como audiodescritores, realizando a tradução de figuras, tabelas, gráficos, e também como leitores e transcritores de provas, colaboram no acesso ao Sistema Integrado de Gestão das Atividades Acadêmicas, (Sigaa), entre outras funções de suporte pedagógico. No ensino remoto esse acompanhamento ficou mais desafiador em razão do distanciamento entre aluno apoiador e apoiado.

1. Método

Para alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa de campo, com o enfoque na abordagem qualitativa, do tipo analítica. A pesquisa analisa a adesão dos estudantes com deficiência visual ao ensino remoto durante o período de isolamento social. O contato foi realizado por WhatsApp, e-mail e formulário eletrônico do Google.

Em princípio, a estimativa era de 23 estudantes participantes, mas apenas 16 aceitaram participar da pesquisa. Os critérios de inclusão envolveram todos os estudantes de ambos os sexos, cegos, com baixa visão ou surdocegos matriculados nos cursos da UFPB e vinculados ao núcleo. Os critérios de exclusão estão relacionados aos estudantes com deficiência visual que estão matriculados na UFPB, mas não estão vinculados ao Nedesp. A exclusão desse grupo é em razão da dificuldade de acesso a esses estudantes. Os estudantes com deficiência visual matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), apesar de atendidos também pelo Nedesp, não foram contemplados, pois o público-alvo de estudo foram os graduandos.

Os benefícios dizem respeito à sistematização de informações que podem contribuir para aprimorar a prática pedagógica desenvolvida nos cursos da UFPB, como também servir de parâmetro para os gestores elaborarem políticas que facilitem a permanência, a aprendizagem e a participação discente no ensino superior.

Os instrumentos para a coleta de informações se basearam nos questionários estruturados para a tabulação dos dados. As categorias de análise do perfil do estudante com deficiência visual foram raça, natureza da deficiência visual, gênero, naturalidade, renda, perfil socioeconômico e processo de formação escolar até chegar ao ensino superior, como também, informações relativas ao acesso ao ensino remoto. Os estudantes foram denominados nesses trabalhos com a sigla E1, E2 e assim por diante de acordo com a ordem de respostas no questionário.

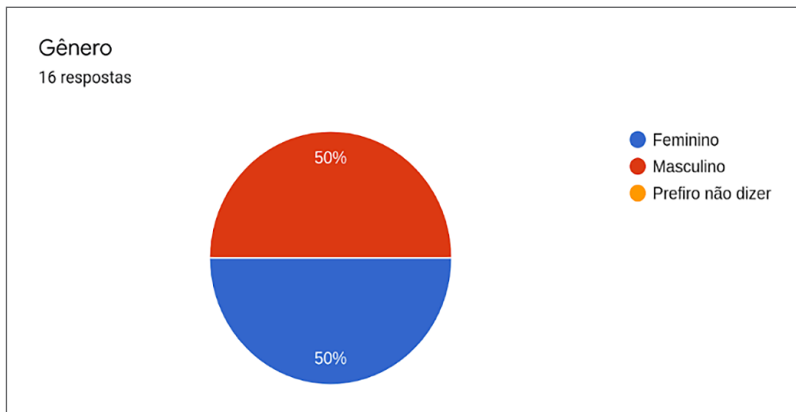
Os aspectos éticos foram considerados, o projeto foi avaliado pelo comitê de ética aprovado sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 43185221.20000.5188 e todos envolvidos foram consultados se consentiriam ou não participar da pesquisa por meio do termo de livre consentimento.

2. Resultados e Discussão

O principal objetivo deste artigo é dar a conhecer o perfil dos estudantes cegos e com baixa visão que estão matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação da UFPB. Essas informações possibilitaram traçar políticas e estratégias de ensino que venham a colaborar com a sua permanência e a aprendizagem na universidade. Como esse ano de 2021 foi atípico, por causa do ensino remoto, esse estudo vai apresentar também os desafios vivenciados pelos estudantes nessa modalidade de ensino.

A metade dos estudantes com deficiência visual pesquisados é do gênero feminino e outra do gênero masculino, o que indica igualdade de condição de acesso para ambos, conforme o gráfico 1.

Gráfico 1 – Dados representando o gênero dos participantes da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

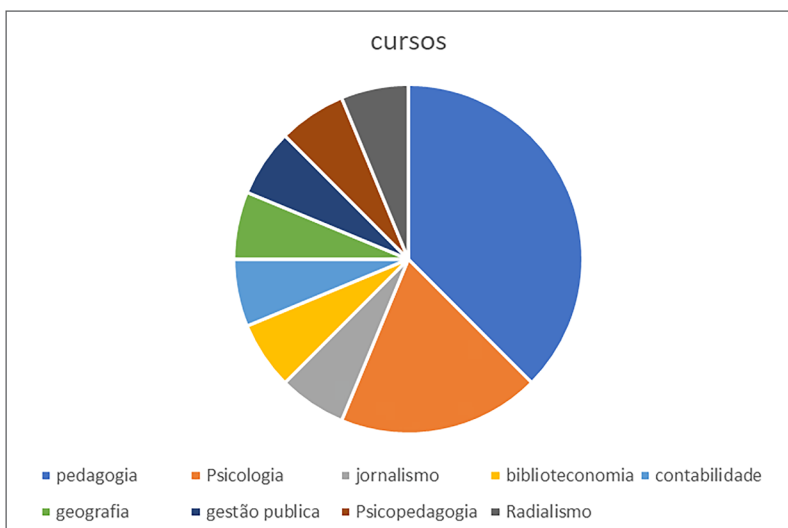
No que diz respeito à raça/cor, os dados nos mostram que o maior número responde por estudantes pardos (43,8%), seguidos pelos brancos (37,5%), pretos (12,5) e albinos (6,3%).

A maioria dos estudantes pesquisados são cegos (68,8%) e apenas 31,3% têm baixa visão, o que vai de encontro aos dados do Instituto Brasileiro de geografia e Estatística (IBGE, 2010) que contabilizam 6,5 milhões de pessoas com deficiência visual sendo que 506 mil têm perda total da visão (0,3% da população) e 6 milhões, grande dificuldade para enxergar (3,2%). O que nos revela um fenômeno curioso: ao passo que, no Brasil, a população com baixa visão supera em onze vezes a dos cegos, na nossa pesquisa ela responde por 31,3% dos estudantes com deficiência visual, o que denota a ascensão educacional dos cegos no ensino superior.

O percentual de pessoas com deficiência visual adquirida é 56,3% maior do que as pessoas com deficiência visual congênita.

Os cursos frequentados são Pedagogia (6), Psicologia (03), Radialismo (01), Jornalismo (01), Biblioteconomia (01), Psicopedagogia (01), Ciências Contábeis (01), Gestão Pública (01) e Doutorado em Geografia (01). A predominância das matrículas está na área das ciências humanas e no curso de pedagogia. Como aponta o gráfico 2

Gráfico 2 – Dados representando os cursos dos participantes da pesquisa



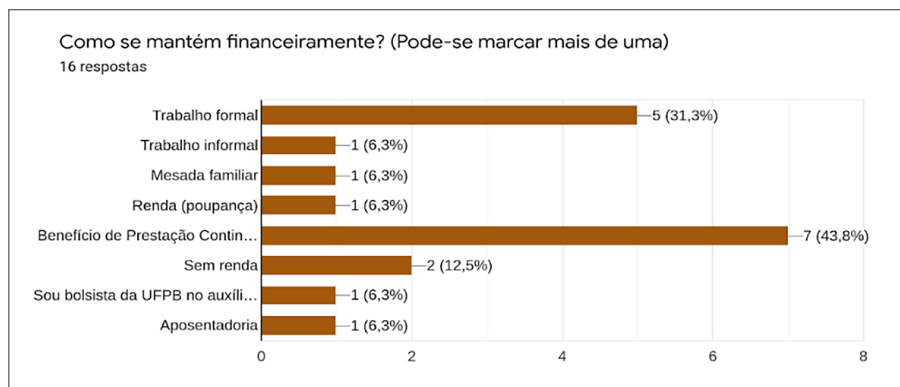
Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

A maioria dos estudantes pesquisados ingressou na universidade por meio de cotas para pessoas com deficiência, assinalando a importância da reserva de vagas para acesso desse grupo nas instituições de ensino superior.

No que diz respeito ao perfil socioeconômico dos estudantes, 43,8% declararam receber o Benefício de Prestação Continuada (BPC), em que, para se fazer jus, a renda per capita do núcleo familiar deve ser inferior a um quarto do salário mínimo vigente; 12,5% dos estudantes afirmam não possuir nenhuma renda e 6,3% atuam no trabalho informal

e somente 31,3% são trabalhadores formais, o que denota que, além das dificuldades decorrentes da deficiência, os estudantes enfrentam adversidades econômicas.

Gráfico 3 – Dados representando o perfil socioeconômico dos participantes da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Muitas das barreiras identificadas pelos estudantes com deficiência visual são comuns a todos os estudantes em decorrência da precariedade das condições econômicas: a ausência de tecnologia adequada para acesso à aula (computadores, internet rápida) e falta de um ambiente adequado para o estudo. Os estudantes pesquisados indicaram como dificuldade para o acesso ao ensino remoto

Conseguir acompanhar as aulas por uma tela pequena, não ter um local adequado para os estudos e a falta que faz um computador. (E1)

Aulas em casa, dificuldade de escutar o professor, internet cair às vezes. (E14)

Dos 16 estudantes pesquisados, oito apontaram que possuem apenas o celular para desenvolverem as atividades acadêmicas no ensino remoto.

Reforçando o fator das barreiras tecnológicas destacadas pelos estudantes alguns relataram, a respeito das dificuldades com alguma disciplina específica, as que apresentam maior relação com o uso de plataformas digitais e tecnologias

A disciplina de tecnologia da educação. Por conta dos recursos tecnológicos mais avançados, como a realidade virtual, não serem acessíveis para pessoas cegas. (E6)

Educação em tecnologia: pelos desafios das atividades impostas nas quais consegui executar pelo fato de ser algo novo. (E8)

Assim, nota-se que, embora essas dificuldades sejam de muitos estudantes, para os que têm deficiência visual se tornaram um desafio ainda mais acentuado, necessitando mais do apoio e sensibilidade dos docentes em possibilitar uma compreensão mais clara dos conteúdos estudados.

O Sistema Integrado de Gestão das Atividades Acadêmicas, (SIGAA) é a principal ferramenta de administração da vida acadêmica do estudante na retomada, em modo remoto, das atividades de ensino. No entanto, na UFPB, mesmo no período presencial, esse sistema não era totalmente acessível ao estudante com deficiência visual. Situação que é agravada agora com o ensino remoto. E acerca dos desafios do ensino remoto, E14 destaca:

Pesquisar, acessar e encaminhar material. (E14)

Associada a essa dificuldade de ingresso no Sistema de gestão acadêmica da universidade está o já mencionado acesso às plataformas,

Acessibilidade as plataformas, o leitor de tela não leem as apresentações no Google Meet, eu o uso de forma independente das plataformas, mesmo com auxílio de leitores de telas. (E1)

O problema de acesso às apresentações na plataforma poderia ser minimizado, como aponta um dos entrevistados, por meio do envio com antecedência dos slides das aulas pelo professor.

Além disso, os professores poderiam adotar algumas práticas simples que auxiliam na compreensão das apresentações em aulas, como aponta Salau, Damiani e Costas (2017, p. 433). Muitos têm inseguranças e essas inseguranças podem fazer com que “[...] não conversam com eles; não leem em voz alta ou ditam o conteúdo que é escrito na lousa, no decorrer da aula não tentam desenvolver sua sensibilidade, de modo a identificar as necessidades dos estudantes cegos”. Assim, esses problemas poderiam ser amenizados com práticas que pensassem os pontos destacados anteriormente.

Além das barreiras tecnológicas, os estudantes com deficiência visual enfrentam barreiras atitudinais, a falta de sensibilidade, compreensão dos colegas e dos docentes, como também o despreparo de alguns professores:

Dificuldades relacionadas à conexão de internet, e à falta de engajamento dos professores em incluírem o aluno com necessidade especial. (E6)

Lidar com alguns professores. Às vezes a internet não funciona. (E7)

É muito triste ver colegas com preconceito e ainda existem também alguns professores que não entendem as deficiências e não sabem como ajudar. É muito frustrante chegar em uma universidade e saber que as pessoas que estão ali ainda têm um pensamento fechado e preconceituoso, pois por ser um lugar de muito conhecimento pensamos logo que

as pessoas que estão ali sabem o que é respeito e inclusão social. (E1)

Também tive algumas dificuldades simplesmente de entendimento de alguns conteúdos e também alguns docentes não tinha a compreensão de saber ensinar um discente com deficiência visual dentro do campus da universidade. (E4)

Observa-se como a formação continuada para professores é essencial. Pois muitos não se sensibilizam para prestar um ensino de melhor qualidade para seus estudantes com deficiência e outros sentem-se inseguros pela falta de preparo e estratégias para ensinar esses sujeitos. Como destacado por um dos entrevistados (E1), a universidade, por ser um espaço de grande diversidade, estudos e pesquisas, os profissionais que estão no papel de docente precisam reavaliar suas práticas de ensinar para que todos os estudantes se sintam incluídos independentemente de sua condição ou contexto atual.

Todavia, não são apenas pontos negativos destacados. Há também o reconhecimento de fatores que contribuíram para a permanência e a aprendizagem:

O apoio dos colegas e professores. (E5)

Colaboradores que me proporcionam suporte (apoiadores do CIA e o auxílio do Nedesp). (E7)

os apoios que a Universidade oferece através do Núcleo de Educação Especial e do Comitê de Inclusão e Acessibilidade, estes por sua vez têm o objetivo de contribuir para o aluno com deficiência através da inclusão no ambiente e nas aulas, eles dão todo o apoio necessário também quando faltam materiais pedagógicos como, a reglete e punção, em resumo assim eles contribuem com o apoio devido a pessoa com deficiência. Outro fator é a compreensão de

alguns professores e alguns alunos e também a motivação que trazem. (E15)

Percebe-se que a rede de apoio é essencial para o processo de inclusão, pois os estudantes com deficiência encontram dificuldades e barreiras pedagógicas no ensino superior e, muitas vezes, têm que lutar pelos seus próprios direitos; então, o apoio dos professores e colegas, como também da instituição, por meio do Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência, juntamente com o Nedesp, faz toda a diferença no processo de ensino e aprendizagem, consequentemente, interfere nas suas motivações de permanência nos cursos.

3. Considerações Finais

Os resultados da pesquisa confirmam estudos já realizados sobre as barreiras no acesso e permanência de estudantes com deficiência visual no ensino superior, Segundo Selau, Damiani e Costas (2017) as principais barreiras são as atitudinais, que estão relacionadas com as concepções equivocadas sobre deficiência de professores e colegas que levam a atitudes e ações discriminatórias expressas pela falta de interesse em relação ao trabalho pedagógico, voltado ao estudante com deficiência visual; e à insegurança na relação pessoal com esse sujeito.

Além das dificuldades apresentadas em estudos anteriores, a pesquisa identificou demandas específicas oriundas do ensino remoto. Essa modalidade de ensino demanda uma atenção maior quanto ao uso das tecnologias e de estratégias pedagógicas que possibilitem a todos o acesso ao conhecimento. Os estudantes com deficiência visual possuem necessidades específicas que precisam ser consideradas pela instituição e principalmente pelo docente no planejamento, execução e avaliação de suas aulas, possibilitando autonomia para que esses estudantes desenvolvam suas atividades de forma independente sem tantas dificuldades. Além disso, notou-se que a ausência de tecnologias

adequadas e a falta de um ambiente apropriado, principalmente no ensino remoto, impactam decisivamente sobre o seu rendimento e aprendizagem. Contudo, a sensibilidade dos professores e demais estudantes em perceber as demandas específicas e em oferecer o suporte pedagógico necessário, somada à determinação que move cada um em torno do desejo de seguir com os estudos, são a força motriz incapaz de derrubá-los ante as adversidades.

O perfil dos estudantes com deficiência visual revela que a maioria pertence à classe D, oriunda da escola pública e enfrenta problemas em relação ao acesso às tecnologias para o aprendizado. O que mostra a importância de políticas que viabilizem o acesso à tecnologia, por exemplo, através de empréstimos de notebooks e gravadores, linha braille, entre outros recursos.

Mas além de garantir os recursos tecnológicos para o acesso ao ensino, a universidade necessita sensibilizar e capacitar docentes, discentes e técnicos no sentido de superar práticas capacitistas e desenvolver ações que considerem as necessidades específicas dos estudantes com deficiência visual.

REFERÊNCIAS

AMPUDIA, R. **O que é deficiência visual?** Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/270/deficiencia-visual-inclusao>. Acesso em: 08 jul. 2021.

BRASIL. **Medida provisória nº 934, de 01 de abril de 2020.**

Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo de educação básica e do ensino superior decorrente das medidas para enfrentamento da situação saúde pública de que se trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 08 jul. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aula em meio digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - covid 19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-24856437>. Acesso em: 08 jul. 2021.

SUGAHARA, C.; FERREIRA, D.; BRANCHI, B. Ensino superior: aprendizagem de alunos com deficiência no ensino remoto em tempos de pandemia. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, 1., 2021. **Anais [...]**, online. Disponível em: <https://www.eventoanap.org.br/data/inscricoes/7842/form2222251832.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2021.

SELAU, B.; DAMIANI, M. F.; COSTAS, F. A. T. Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos? **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 39, n. 4, p. 431-440, 2017.

Capítulo 8

O capacitismo no contexto do ensino superior: uma construção interseccional a partir de enfoques de gênero e deficiência

*Andreza Vidal Bezerra
Adenize Queiroz de Farias*

As ideias defendidas neste texto são fruto da aproximação das autoras não apenas com as leituras, mas sobretudo com a experiência de mulheres com deficiência, que ao buscar sua qualificação profissional se deparam com as perversas facetas do capacitismo traduzido nas inúmeras barreiras atitudinais experienciadas em seu percurso acadêmico.

O desafio inicial implica compreender que o ingresso do estudante com deficiência no Ensino Superior deve ser pensado como um processo para além do direito a uma vaga reservada, nessa perspectiva, convém observar os critérios e acessibilidade disponíveis nestes editais, seja no tocante a escolha e inscrição do curso, seja no ato da realização do processo seletivo.

No que tange as Políticas de Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior, constatamos que por vezes o laudo médico tem sido a única exigência no processo de caracterização/validação da deficiência. Percebemos ainda, que este documento tem sido frequentemente utilizado como justificativa para determinar limites/incapacidades por parte dessas estudantes, o que a nosso ver, representa um contrassenso ao modelo social, perspectiva teórica adotada no presente estudo.

Partindo desta conjuntura adversa, e ainda considerando que discursos e atitudes capacitistas tem funcionado como reforçadores de uma fraca participação de discentes com deficiência na comunidade

acadêmica para além das Barreiras atitudinais tão presentes no Ensino Superior brasileiro, neste texto apontamos caminhos que poderão se tornar indicativos de mudanças, ainda que tímidas, frente a esse cenário.

Para essa construção, apresentamos inicialmente um caminho teórico que denuncia as múltiplas formas de desigualdade advinda da condição de gênero e deficiência, posteriormente apresentamos o percurso metodológico e os resultados da pesquisa desenvolvida com uma estudante cega com matrícula no Ensino Superior, culminando com as considerações das autoras.

1. Gênero e deficiência: um enfoque interseccional

Sabe-se que por séculos as pessoas com deficiência experienciaram várias formas de discriminação e preconceito em razão da configuração de seus corpos. A partir do conceito de Corponormatividade, passamos a compreender um pouco mais a respeito da origem dessa concepção depreciativa do corpo com deficiência.

Para Mello (2014) precursora do termo no Brasil, a Corponormatividade pode ser entendida como uma estrutura social que estabelece um tipo de corpo como um padrão a ser seguido, dessa maneira, aqueles que fogem desta norma, ou seja, os corpos desviantes, são considerados menos capazes.

Tal concepção também pode ser articulada a experiências de outros grupos que, assim como as pessoas com deficiência, estão mais vulneráveis em virtude da corponormatividade compulsória de nossa sociedade, é o caso das mulheres.

A mulher passou por uma série de lutas, transformações e conquistas pela sua libertação pessoal e profissional, o significado do seu corpo e da subjetividade feminina também acompanhou o processo de transformações sociais e históricas pelas quais passou a cultura ocidental.

Na família patriarcal, havia uma mulher dominada, que não podia realizar seus desejos sexuais e profissionais. (Boris; Cesídio, 2007, p. 461).

No caso daquelas com deficiência acentuam-se ainda mais suas desvantagens, é nesse sentido que consideramos relevante realizar estudos interseccionais como caminho de análise social, com o intuito de “[...] assegurar que a opressão a sujeitos cuja identidade não é socialmente respeitada seja abordada, estudada e compreendida, a fim de que seja combatida com maior consciência de suas causas e danos (Bento, 2019, p. 158).

O capacitismo, termo que vem ganhando destaque nas mídias digitais, foi idealizado com o propósito de investigar, e, além disso, nomear as atitudes de preconceito e discriminação social para com as pessoas com deficiência.

Tal atitude, a qual tem como base as ideologias corpronormativas, está centrada no modelo de sociedade, cuja premissa é que pessoas com deficiência são incapazes (Mello, 2016).

Para Andrade (2015), o capacitismo pode ser demonstrado por meio de atitudes de estranhamento/admiração ou de infantilização das pessoas com deficiência. A primeira pode ser observada por meio de ações que expressam surpresa ao ver pessoas com deficiência desempenhando com êxito ações simples do cotidiano. Já a segunda pode ser percebida através de comportamentos que imprimem uma higienização “[...] criando imagens de inocência e pureza inexistentes em quaisquer seres humanos, tenha ele uma deficiência ou não: gente com deficiência não rouba, não transa, não trai, não mente, são anjos que precisam ter sua candura preservada” (n.p).

Assim como ocorre nos mais variados espaços sociais, quando conquistado o acesso ao Ensino Superior, inúmeras formas de exclusão e discriminação se maximizam para as mulheres com deficiência, o que ocorre em razão de omissões no que se refere a concretização das políticas

de inclusão acessibilidade, como também através da adoção de atitudes insensíveis diante das demandas deste segmento (Corrêa; Araújo, 2021; Vitório; Rabelo, 2016).

A invisibilidade da mulher com deficiência é tão perceptível que, ao consultar o Relatório da Educação Superior do ano de 2019, não identificamos estatísticas que quantificasse matrículas de estudantes com deficiência a partir de critérios de gênero, o que inviabilizou a observação de avanços relativos à participação de mulheres com deficiência nesta fase de ensino (Brasil, 2019). Isso se agrava quando ao consultar o relatório mais recente, o de 2020, não se identifica sequer os estudantes público-alvo da educação especial (Brasil, 2020).

2. Percurso Metodológico

A metodologia utilizada neste trabalho tomou como base os Estudos Feministas da Deficiência, por meio do qual passamos a compreender outros aspectos da experiência da deficiência, neste caso em particular, o ser mulher.

Através da História de Vida, metodologia aqui adotada, é possível emergir aspectos individuais do passado de um sujeito, podendo, a partir disso, ter uma visão mais apurada de inúmeras problemáticas de um coletivo na atualidade (Farias, 2017).

Como técnica de obtenção dos dados, podemos utilizar “[...] narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral” (Abrahão, 2003, p. 80). Dentre estas, lidamos com a narrativa, buscando através da trajetória de Priscilene Matias, Mulher cega e estudante do Curso de Terapia Ocupacional da UFPB, ascender não apenas as dificuldades vivenciadas por mulheres cegas no ensino superior, mas também caminhos de empoderamento individual e coletivo.

A fim de coletar os dados pretendidos, tomamos como instrumento para coleta das narrativas de Priscilene a Plataforma *Google Meet*,

tendo em vista que a aplicação da presente pesquisa se deu em meio a pandemia estabelecida pela COVID-19.

Após a realização da coleta dos dados fez-se necessário transcrever as falas da depoente, organizando-as a partir dos eixos temáticos: Acesso, permanência, participação, aprendizagem e gênero. Especificamente no contexto deste trabalho, utilizamos apenas as falas relacionadas aos aspectos do acesso da mulher com deficiência ao ensino superior, os quais foram analisados à luz dos estudos feministas da deficiência.

Ressaltamos, por fim, que o projeto de pesquisa, o qual deu origem a este texto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa, sendo aprovado por meio de parecer número: 5.112.960, a fim de viabilizar uma maior legitimidade e rigor científico desta pesquisa. Além disso, elaborou-se um Termo Livre Esclarecido (TCLE), por meio do qual ficou acordado que, além dos dados coletados, o nome da entrevistada poderia ser divulgado.

3. Barreiras no acesso da mulher com deficiência no ensino superior

O processo de decisão do curso de graduação não é fácil, visto que há uma sensação de que esta escolha será irreversível. No caso daquelas que se tornam pessoas com deficiência ao longo da vida, alguns critérios são agregados nesse processo de escolha profissional. Com Priscilene, a depoente desta pesquisa, não foi diferente.

Quando eu tinha entre 8 e 10 anos tinha muita vontade de fazer pediatria, ninguém nunca me disse que eu não poderia fazer, aí o tempo foi passando e foi despertando em mim mesma que eu não conseguiria pelo fato de não enxergar, seria mais difícil. (Entrevista, 2021).

Da mesma forma que ocorreu na história mencionada por Sidney Andrade, na qual um menino de 12 anos, de forma repentina, conclui que não pode ser um cientista por causa da deficiência, também ocorreu com Priscilene. “Em última instância, assim, eu poderia dizer-lhes que Capacitismo é essa força invisível que faz um menino de 12 anos não se sentir no direito de sonhar, porque seus olhos não estão acordo com o que um conceito construído de normalidade que se espera deles” (S/P).

Assim sendo, é de maneira silenciosa e sorrateira que o Capacitismo atravessa as pessoas com deficiência, na medida em que, mesmo sem perceber como e porque, chegam à conclusão de que são inaptas para exercer uma profissão. Após a escolha por outro curso, algumas inquietações permaneceram, tais como:

Será que eu posso fazer o curso na condição de pessoa com deficiência? Será que eu vou achar muitas dificuldades pelo caminho? (Entrevista, 2021).

Após a decisão por este curso, surgiram outros obstáculos, entre os quais está o processo seletivo para ingresso na Universidade.

O primeiro obstáculo que eu enfrentei foi o ENEM. É uma prova muito desgastante. Uma hora de tempo adicional é muito pouco, porque o tempo que você gasta para passar a redação palavra por palavra, pontuação por pontuação para o leitor. (Entrevista, 2021).

O resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), é aplicado por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), como um meio de conquistar a tão desejada vaga em um curso de graduação.

Para pessoas cegas que utilizam o recurso humano, o leitor, além do que foi relatado pela depoente, os estudos de Leria *et al.* (2018),

indicam que é possível observar a desqualificação de alguns desses profissionais, tendo em vista que, por várias vezes estes não conseguem sequer desenvolver uma leitura fluente dos textos, em especial quando existem terminologias específicas, como fórmulas químicas e matemáticas, além de demonstrar fragilidade na leitura de textos em outros idiomas.

Lembro que na minha época foi muito complicado porque eles não autorizaram a entrada da minha reglete e do punção, como fazer uma redação sem poder fazer um rascunho e ter que ir ditando palavra por palavra? É muito desgastante. (Entrevista, 2021).

A reglete e o punção são ferramentas indispensáveis para a escrita braille, comumente utilizadas por pessoas cegas. O ato de não permitir a entrada de objetos como estes no Exame Nacional que exige a escrita, explicita quão inacessível se torna o acesso de estudantes cegos numa Instituição de Ensino Superior (IES). A partir dessa lógica, Silva (2020, p. 8) destaca que:

1. Mulheres com deficiência encontram mais dificuldades para ingressar na educação superior em virtude das barreiras na sua história de vida no percurso escolar.
2. A barreira atitudinal dificulta a permanência das mulheres com deficiência na educação superior.
3. As atribuições convencionais femininas não são perceptíveis quando se trata de mulheres com deficiência.
4. Há um processo contínuo de desempoderamento das mulheres com deficiência e de restrição de sua liberdade de expressão, comunicação e acesso à informação.
5. O mérito individual, na educação superior, esconde a armadilha ideia de superação.

Apesar de todas as barreiras vivenciadas por Priscilene, a mesma conseguiu ingressar no curso de Terapia Ocupacional da UFPB. Porém os entraves não cessaram, visto que a conquista de uma vaga em um curso de graduação é apenas o primeiro passo, há outros fatores que precisam ser considerados após o acesso, tais como a participação, aprendizagem e permanência, necessitando, portanto, de muita resiliência e perseverança, além de meios que lhe permitam uma acessibilidade socioeducacional.

4. Considerações Finais

A partir dos dados explicitados neste trabalho, é possível concluir que, apesar dos avanços no tocante às políticas afirmativas de acesso ao Ensino Superior, os desafios ainda são recorrentes, sobretudo para os grupos que em sua estrutura corporal e identitária são marcados por mais de um indicador de vulnerabilidade, estigma e preconceito.

É nesse sentido que, a nosso ver, devemos cada dia mais incentivar discussões em torno das opressões Capacitistas e Sexistas de forma interseccional, para que a partir disso, possa emergir novos olhares acerca das reais potencialidades das mulheres com deficiência.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da Educação**, 2003, v. 7, n. 14, p. 79-95.

ANDRADE, S. Capacitismo: o que é, onde vive, como se reproduz. *Asgordas*, 2015.

BEZERRA, A. V. **O capacitismo na experiência feminina: a trajetória de uma estudante cega no ensino superior**. 2021. TCC (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba,

João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21925>. Acesso em: 12 de jul. de 2022.

BENTO, O. S. S. “E foi então que eu me entendi mulher”: O olhar negro-feminino sobre a opressão interseccional de gênero, raça e sexualidade. *Revista Crioula*, v. 24, p. 156-166, 2019. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-7169.crioula.2019.162574>.

BORIS, G. D. J. B.; CESÍDIO, M. de H. Mulher, corpo e subjetividade: uma análise desde o patriarcado à contemporaneidade. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 7, n. 2, p. 451-478, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior, 2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 12 jul. 2022.

CORRÊA, M. S. T.; ARAÚJO, R. K. N. Acesso e permanência das mulheres com deficiência no ensino superior: refletindo Sob a Ótica da Inclusão. **Research, Society and Development**, Itajubá, v. 10, n. 7, 2021.

FARIAS, A. Q. **Trajetórias educacionais de mulheres: uma leitura interseccional da deficiência**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

FARIAS, A. Q. Para quem quer ver além: deficiência visual e empoderamento feminino. **Research, Society and Development**, Itajubá, v. 9, n. 1, 2020.

LERIA, L. de A. *et al.* ENEM Acessível: Autonomia para a Pessoa com deficiência visual total no Exame Nacional do Ensino Médio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Carlos, v. 24, p. 103-120, 2018.

MELLO, A. G. de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, 2016.

MELLO, A. G. de. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo:** uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violência contra mulheres com deficiência. 2014. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.

SILVA, J. S. S A sombra da discriminação e as barreiras de gênero no cotidiano de mulheres com deficiência na universidade. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-24, 2020.

VITÓRIO, J. D.; RABELO, G. Trajetórias de mulheres com deficiência: do ensino superior ao mercado de trabalho sob o olhar do gênero. *In*: SEMINÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS, 5., 2016, Santa Catarina. **Anais [...]**. Santa Catarina: Unesc, 2016.

Capítulo 9

Desafios e possibilidades da Comunicação Alternativa na história de vida de Ruth

Ruth Ernestine Lucena de Paiva

Alessandra Miranda Mendes Soares

MunIQUE Massaro

Jessyca Souza de Oliveira

A Comunicação Aumentativa e Alternativa, também denominada no Brasil de Comunicação Suplementar e Alternativa e Comunicação Ampliada e Alternativa, é uma área de conhecimento de característica interdisciplinar que engloba o uso de símbolos, recursos, estratégias e serviços visando garantir a comunicação de pessoas com necessidades complexas de comunicação (Ferreira-Donati; Deliberato, 2020). Seu objetivo é facilitar a participação dessas pessoas nos diferentes contextos comunicativos (ASHA, 1989), fortalecendo seu lugar social e protagonismo.

Considerando a partilha de experiências de empoderamento e participação, a qual é o propósito deste livro, nós, autoras deste capítulo, objetivamos descrever a história de vida de Ruth, que é uma jovem adulta de 31 anos, serva de Deus e atleta de bocha paralímpica com encefalopatia crônica não progressiva, e ainda, discutir acerca dos desafios e das possibilidades da comunicação alternativa em sua vida.

A história de vida é uma técnica de pesquisa que procura obter dados de certos acontecimentos fundamentais da vida de alguém que tenha significado importante para conhecer o objeto em estudo e identificar concepções que a pessoa tem de seu próprio papel nos grupos sociais (Marconi; Lakatos, 2018). Assim, segue a história de vida de Ruth.

1. Quem sou eu?

Sou uma pessoa determinada, estudiosa, exigente, perseverante. Gosto de estar com gente. Sou amiga. Gosto de ler, passear, tomar banho de mar e piscina, comer bem, gosto de ter meu esforço reconhecido, gosto de ser corrigida para que eu possa melhorar em algo que precise.

Eu sou uma pessoa com deficiência que luta pelos seus direitos, gosta de desafios, sou compreensiva, simpática e tenho autoestima elevada. Não gosto de ficar só, gosto de representar as pessoas com deficiência em algo, gosto de ser paquerada, de ter minha amizade valorizada. Não gosto de gente pessimista, sou uma pessoa amiga, sincera, que gosta de ter seus esforços valorizados, resiliente, que sonha alto e tenta conquistar seu lugar ao sol.

Sobre a minha família, meu pai é pastor evangélico, professor, psicólogo, um bom pai, bom provedor da casa, presente, ouviu a orientação dos profissionais junto com minha mãe para me colocar em escolas normais [classe comum no sistema regular de ensino] e isto fez toda a diferença em minha vida. Sobre minha mãe, ela é sempre cuidadosa, protetora, mas teve ajuda da família e de pessoas que a ajudaram a cuidar de mim.

Meu irmão mais velho chama-se José Lucas, quando éramos crianças ele sempre ajudou a me carregar no colo e faz isso ainda hoje. Sempre gostamos de passear em família e ainda hoje se eu o chamar para passear, ele podendo, vai.

Depois do meu nascimento, minha mãe teve um outro filho, Antônio Levi, o caçula, ele estudou comigo até um certo tempo, ele chamava meus pais quando eu precisava, brincava comigo, eu gostava muito. Hoje ele é casado, já me deu três sobrinhos e quando preciso dele, dentro do seu possível, ele chega. Conto também com o apoio da minha cunhada Sibely. Agradeço a Deus pela vida deles!

Entre tios e primos tem alguns que se destacam por seu cuidado e atenção especiais. Outros me tratam bem, com carinho, mas são mais distantes.

Meus avós que já se foram, deixaram seu legado de amor para comigo, especialmente a vó Baia que deixou seu exemplo de amor à Deus e ao próximo e de coragem.

A família na convivência com a pessoa com deficiência passa por mudanças na rotina, no estilo de vida e desenvolve ações e parcerias indispensáveis no desenvolvimento das atividades da vida diária, no processo educativo ao longo da vida e nas relações interpessoais da pessoa com deficiência. De acordo com os autores Silva e Dessen (2001) e Buscaglia (1997), a experiência do nascimento de uma criança com deficiência na família exige uma reorganização do sistema familiar, que muda a rotina e estilo de vida para responder às necessidades dessa criança inicialmente e ao longo da vida.

Soares (2018) apresentou a relevância e contribuições dos familiares, especialmente mulheres-mães, no desenvolvimento integral das pessoas com deficiência na perspectiva de uma vida mais autônoma e independente, ilustrado pelos relatos acima.

Quanto à participação da família nos movimentos de luta e resistência para garantir os direitos da pessoa com deficiência, é visível sua participação ao compreendermos os contextos sócio cultural de luta pelos direitos ao longo da história. As organizações filantrópicas e associações de pais e familiares se instituíram como legados do movimento de luta desse grupo social, que se consolidaram no país.

Percebe-se que nas diferentes organizações familiares uma grande parte desempenham um papel significativo na vida das pessoas com deficiência, seja nas atividades da vida diária, nos processos de reabilitação e desenvolvimento humano, seja no âmbito da saúde, da educação e da inserção no mercado de trabalho.

Segundo Débora Diniz (2012, p. 69) “o cuidado e a interdependência são princípios que estruturam a vida social”, por essa razão, é indispensável “reconhecer as relações de dependência e cuidado como questões de justiça social para deficientes e não deficientes”. Afinal, essa compreensão contribui para intensificar que todos somos sujeitos de direitos.

2. Minha comunicação

A Comunicação Alternativa entrou em minha vida na infância, isso facilitou ainda mais meu relacionamento com as pessoas. Fazer amizades, conversar, contar segredos, falar o que quero e penso é ótimo, eu me sinto muito privilegiada, pois muitas pessoas com deficiência não têm essa oportunidade de ter acesso à escola, isso dificulta a comunicação alternativa deles. Mas eu tinha uma linguagem familiar que permanece até hoje, que só quem entende é quem convive comigo como família, amigos, professores e cuidadores.

Antes de ser alfabetizada eu me comunicava através de gestos e sinais, o que dificultava a compreensão daqueles que tentavam me entender e isso me deixava irritada quando não me entendiam.

Com a minha linguagem comprometida foi difícil a minha alfabetização, pois meus pais ainda desconheciam a Comunicação Alternativa. Apesar de eu ter acompanhamento com profissionais de saúde, como fisioterapeutas e fonoaudiólogos desde meu nascimento, só tive acesso a Comunicação Alternativa em 2003, com mais ou menos 12 anos de idade, quando passei a fazer fonoterapia na Clínica Escola de Fonoaudiologia da Unipê.

Na Unipê, nesse mesmo ano, ganhei a minha primeira placa para comunicação alternativa. Os profissionais que me atendiam fizeram uma placa de comunicação com figuras, nomes, alfabeto e também números que utilizo até hoje. Deixei de sinalizar apenas com a cabeça e dizer “sim” ou “não” e também gesticular com as mãos para então formar palavras e

frases com minha família, amigos, colegas de sala de aula e profissionais de saúde.

A placa de comunicação ampliou muito meu universo da “fala”, meus estudos melhoraram muito me possibilitando também perguntar quando não entendia o que estava sendo ensinado, retirando assim, minhas dúvidas. Me possibilitou também fazer redação, me preparando para um futuro vestibular ou Enem.

O acesso à Comunicação Alternativa me deu a possibilidade de me expressar, conversar, dividir segredos, protestar etc. Isso é muito bom e útil.

Hoje, passo boa parte do tempo lendo, assistindo filmes e me comunicando por meio do computador. Passeio com minha família, de vez em quando. Falo algumas palavras de fácil pronúncia, como “sim”, “não”, “roupa”, “água”, “mãe”, “pai”, “remédio”, “café”, entre outras.

A partir da história de vida de Ruth evidencia-se os desafios e as possibilidades da Comunicação Alternativa em sua trajetória. A Comunicação Alternativa entrou na vida de Ruth de forma tardia, o que reforça a necessidade da formação de profissionais de saúde e da educação na área, mesmo nos tempos atuais (Massaro, 2016). O direito à comunicação é fundamental para todas as pessoas, ou seja, é um direito mínimo necessário para a dignidade humana, no entanto não basta ter este direito se as pessoas com deficiência não encontram meios para a garantia da sua efetividade (Fernandes; Massaro, 2018).

A Comunicação Alternativa possibilitou que Ruth participasse dos contextos sociais, fosse alfabetizada, aprendesse no contexto escolar e alcançasse níveis mais altos de ensino, como um curso de graduação. Além disso, a capacidade de soletrar as palavras, isto é, não apenas de utilizar a comunicação não verbal, permitiu que Ruth acessasse um sistema de linguagem aberto, removendo as restrições de vocabulário e a complexidade linguística restrita (Smith, 2017). O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, por meio da Comunicação Alternativa, foi

uma importante ferramenta para que Ruth tivesse novas oportunidades educacionais, vocacionais, relações de amizades e vida em comunidade (Light; McNaughton; Caron, 2018).

Assim, considera-se que a Comunicação Alternativa pode “dar voz” e “lugar de fala” para as pessoas com deficiência e necessidades complexas de comunicação, oferecendo um caminho para compreender e transformar a realidade.

3. Meu tempo de escola

O fato de meus pais terem me colocado em uma escola normal (classe comum no sistema regular de ensino) e eu ter aprendido a ler facilitou a minha relação com as pessoas. Na escola meus colegas eram bem receptivos comigo, ajudavam a cuidar de mim, faziam trabalhos em grupo. Os professores eram bem compreensivos e me ensinavam com paciência da infância até a adolescência. Sempre fui acompanhada na sala de aula por alguém, isso foi uma benção para mim.

Fui alfabetizada com oito anos na escola Ebenezer, onde estudei até a sétima série, hoje oitavo ano, depois fui transferida para o colégio Zé Pires, onde fiz oitava série, hoje no nono ano, até o terceiro ano do Ensino Médio em 2010.

Na faculdade foi um pouco mais difícil a aceitação dos colegas, mas aos poucos eles foram se aproximando de mim. Quanto aos professores, todos foram compreensivos, como também toda a direção da faculdade. Fiz o curso de Administração de Empresas.

Segue a minha foto (foto 1) da formatura.

Foto 1 – Formatura em Administração de Empresas



Fonte: arquivo pessoal de Ruth.

Como posto por Silva (2011, p. 120), “a inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos”. A jornada de Ruth nos espaços escolares põe em evidência a importância do arcabouço legal que garante o lugar das pessoas com deficiência no ensino regular. O destaque de Ruth à escola “normal” traduz a história da exclusão das pessoas com deficiência em relação ao ambiente de aprendizagem comum (Redgi; Mascaro, 2020). A desagregação em espaços especiais foi resultado da intensa luta

das pessoas com deficiência por visibilidade e igualdade, requerendo direitos básicos como o acesso à educação de qualidade assegurado pela legislação brasileira.

O acesso de Ruth ao ensino básico regular oportunizou vivências emancipatórias, socialização com pessoas fora do seu ambiente familiar, construção de redes de apoio e, posteriormente, o acesso ao nível de ensino superior. Como Ruth destaca, os professores que cruzaram seu itinerário escolar contribuíram significativamente para seu processo de formação. Essa observação ressalta a necessidade de pensar o currículo dos cursos de licenciatura quanto à incorporação da temática da educação em uma perspectiva inclusiva (Franzin *et al.*, 2015), para que relatos como o de Ruth sejam, cada vez mais, frequentes.

A diferença citada por Ruth entre a aceitação dos colegas no ensino básico e no ensino superior é sintoma de uma ruptura, como analisado por Dantas (2018), onde há quebra de paradigma que estigmatiza as pessoas com deficiência como incapazes de alcançar o nível superior de ensino. A presença de Ruth em uma sala de aula de ensino superior pode ter causado estranheza aos colegas que não a esperavam ali. O se fazer presente de Ruth contribuiu para sua própria formação social e acadêmica, mas também para a de seus colegas que se permitiram romper com estigmas sociais.

Assim como evidenciado por Dantas (2018), o chão da universidade possibilita processos de subjetivação que conferem empoderamento e contribuem para a autoadvocacia das pessoas com deficiência. A trajetória escolar de Ruth foi marcada pelo ensino básico em escola regular e o acesso ao ensino superior. Em ambos, os encontros com a diversidade ampliaram sua vivência em sociedade além de terem contribuído para seu empoderamento. E esse caminho emancipatório se fez possível, também, pelas contribuições da Comunicação Alternativa na vida de Ruth.

4. Minha vida atual

Hoje eu sou atleta de bocha paralímpica. Tenho participado de vários campeonatos no estado onde moro e fora dele. Tenho conquistado mais de trinta medalhas, sendo bronze, prata e ouro. Cada medalha é uma conquista, conquistada com muito esforço e determinação, que nem sempre é reconhecida por aqueles que mais deveriam reconhecer, como meu técnico e meu pai. Isto pelo fato de exigirem muito, acreditando que posso dar além.

Vou regularmente à igreja, de vez em quando saio com meus amigos sozinha. A minha maior conquista é ser serva do Deus Altíssimo, o Deus que por mim tudo executa conforme a sua vontade, que é boa, perfeita e agradável. Uma conquista grande foi concluir o curso superior de administração, que foi um grande desafio e ao mesmo tempo um privilégio, que muitas pessoas com deficiência não têm por causa do descaso da família e da sociedade.

Outra conquista importante é ter amigos com quem posso contar. Gosto muito da frase de William Shakespeare que diz “o que importa não é o que você tem na vida, mas quem você tem na vida”. Nesse sentido, é muito bom ter amigos que incentivem, ajudem e ouçam você.

O que traz uma certa frustração para mim é o fato de meus pais adiarem muito a procurar ou ir atrás das coisas que eu preciso, como a aquisição de uma cadeira de rodas nova. Eu fico chateada quando ficam passando de um para o outro a responsabilidade de dar minha comida. Em relação à comida, outra frustração que eu tenho é quando me engasgo e algumas pessoas ficam me irritando ao pedirem para eu parar de comer no primeiro engasgo, porém eu não paro de me alimentar e mostro no final o prato limpo, demonstrando que persistir é melhor do que desistir, pois eu “tudo posso naquele que me fortalece” (Filipenses 4:13).

Além disso, uma das minhas maiores frustrações é que eu sempre tenho que ir com meus pais para os compromissos deles e quando não quero ir sou tida como rebelde. Mas quando é um compromisso meu

em que há possibilidade de me levar e deixar com pessoas de confiança, eles criam dificuldades e vêem isso como favor. Não deveria ser assim! Só quem sabe o que é ser uma pessoa com deficiência é quem é!

Outra frustração muito grande é o fato de meus pais não saberem ser patrões, isto é, se deixam ser enrolados muito fácil por quem trabalha na minha casa. Além disso, quando meus próprios parentes me tratam mal, me frustra muito, não que eu queira que eles façam tudo o que eu quero, mas que me respeitem como eu também tenho o dever de respeitá-los.

Outro desaponto em minha vida é em relação a área amorosa. Como disse anteriormente, sonho em casar com um homem de Deus, ter um companheiro para cuidar um do outro e trabalharmos juntos na obra do Senhor. Na igreja que meu pai pastoreia chegaram dois rapazes para trabalhar principalmente com os jovens, um era mais prestativo que o outro e eu achava isso muito interessante, ele era atencioso com todos, mas como eu precisava de ajuda ficava mais visível ainda. Eu acabei me apaixonando por ele, o pessoal da minha família ficou brincando muito porque de vez em quando eu falo que vou me casar. Depois de um tempo ele acabou arrumando uma namorada e eu juntamente com os jovens ficamos sabendo primeiro, antes da minha família. Antes de saberem eles continuaram brincando e a minha reação era sorrir. Esse rapaz cuidava de mim. Ele me dava atenção especial. Isso foi uma demonstração tanto para mim como para as pessoas que me rodeiam que Deus pode realizar esse meu sonho de casar.

Segue uma outra foto (foto 2) com meu amigos e meus pais comemorando meu aniversário.

Foto 2 – Aniversário



Fonte: arquivo pessoal de Ruth.

Nessa narrativa de Ruth, torna-se relevante refletir sobre o conceito de empoderamento como um “processo de mobilizações e práticas destinadas a promover e a impulsionar grupos e comunidades – no sentido de seu crescimento, autonomia, melhora gradual e progressiva de suas vidas” (Gohn, 2004, p. 23). Isso implica um processo de inclusão social, que vai na contramão de atitudes superprotetoras de familiares e/ou instituições que não permitem que pessoas com deficiências tomem decisões sobre sua própria vida e se fortaleçam na luta por seus sonhos e desejos. Cabe destacar que o processo de empoderamento individual ou coletivo perpassa pelo exercício do poder na tomada de decisões e na construção da autonomia.

5. Meus sonhos

Tenho o sonho de casar com um homem de Deus. Sonho também em ganhar uma medalha de ouro em um campeonato brasileiro de bocha paralímpica e ser convocada para fazer parte da seleção brasileira de bocha paralímpica.

Desejo fazer mais um curso superior para me dar condições para trabalhar, ser independente de meus pais. Tenho o grande desejo de conhecer as cidades de Gramado, Foz do Iguaçu, a praia de Porto de Galinhas e o país de Portugal.

No processo de empoderamento de acordo com Deere e León (2002), para ser eficiente, torna-se necessário mobilizar componentes individuais e coletivos, os quais se caracterizam pela tomada de decisão sobre a vida e contribuem para que haja mudanças nos âmbitos social, cultural, político e econômico em contextos diversos.

As narrativas sobre os sonhos e desejos impulsionam a tomada de decisões e o exercício do empoderamento. Ter metas e buscar realizá-las constitui um processo de rompimento com as experiências corrosivas, que muitas vezes as pessoas com deficiência vivenciam cotidianamente (Farias, 2011).

Ser uma desportista contribuiu efetivamente para as identidades constituída pela a autora da narrativa; o esporte tem um elemento impulsionador que viabiliza a conquista de sonhos, afinal uma atleta precisa ter determinação, persistência, foco e um conjunto de elementos individuais e coletivos que possibilitam seu desempenho.

As dificuldades de Ruth em se inserir no mercado de trabalho são sintomas de uma sociedade que ainda sustenta barreiras, visíveis e invisíveis, de inacessibilidade para o exercício laboral. Segundo dados do último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, o número de pessoas com algum tipo de deficiência passa de 45 milhões no Brasil. Dos que apresentam idade suficiente para

trabalhar, isto é, 9 milhões, apenas 11% estão inseridos no mercado de trabalho (Alencar; Amorim, 2014).

A obstaculização do acesso e permanência ao universo laboral é oriunda de diversos aspectos. Conforme interpolado por Alencar e Amorim (2014), condições inacessíveis do ambiente físico do trabalho e o déficit na escolarização são uns dos principais fatores que interferem nesse processo de inserção. No que concerne à questão da escolarização, estima-se que apenas 5% das pessoas com deficiência possuem ensino superior completo e esse aspecto tem particular influência na contratação e remuneração (Silva, 2017). Ruth faz parte desse grupo, mas reverbera que a conquista do diploma não garante a inserção no mercado de trabalho.

Como um processo multifatorial, as barreiras se apresentam de diferentes maneiras e buscar meios que as minimizem é democratizar esse acesso. Para tanto, as Tecnologia Assistiva (TA) se apresentam como ferramentas indispensáveis na efetivação do papel social e na interação com o mundo, sendo um possível caminho de abertura para as pessoas com deficiência no mercado de trabalho (Alencar; Amorim, 2014). Considerando as contribuições da Comunicação Alternativa em diversos aspectos da vida de Ruth, acredita-se que, no que diz respeito à inserção no universo laboral, essa possa servir como um meio facilitador que potencialize as capacidades de Ruth para o exercício profissional reduzindo a barreira comunicacional existente nesses ambientes.

6. Considerações Finais

Quando eu recebi a proposta das professoras para fazer esse artigo sobre a minha vida, fiquei animada e ao mesmo tempo preocupada, porque era uma oportunidade de mostrar as coisas como realmente acontecem na vida da pessoa com deficiência física pobre, pois sou muito sincera.

De início minha mãe começou escrevendo para mim, depois ela ficou um pouco cansada, deprimida, pois tivemos uma grande perda na família, com isso, ficou difícil dela continuar. Ela mesma deu a ideia de pedir ajuda a uma amiga nossa, chamada Kathleen e ela aceitou prontamente. Veio à minha casa, ajudou a escrever uma boa parte do artigo, mas depois não pôde continuar por questão de estudos. Eu e ela pensamos como resolver, como encontrar uma pessoa que tenha afinidade e paciência comigo. Pensamos em uma amiga minha que estava mais disponível, chamada Rivanda. Fizemos a proposta a ela que também aceitou prontamente; graças a Deus veio e me ajudou a terminar o artigo. Esse artigo me ajudou a me conhecer melhor. Foi uma experiência muito boa e um grande desafio.

No mundo existem pessoas preconceituosas, racistas, que só pensam em si mesmas, que não veem os menos favorecidos, que pensam que pessoas com deficiência é para ser trancadas no último quarto de casa, sendo só alimentadas. Mas também existem pessoas empáticas que pensam na pessoa com deficiência como alguém que pode aprender, ensinar muitas coisas à sociedade, que vêem em nós potencialidade de chegar mais longe e alcançar seus objetivos. É por causa do incentivo dessas pessoas que nos formamos, somos atletas, nos casamos, trabalhamos, etc.

Romper com os estigmas (Goffman, 1988) e possibilitar oportunidades para as pessoas com deficiência consiste em elementos indispensáveis para uma vida autônoma, independente e feliz.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, L.; AMORIM, D. G. A viabilização da inclusão de pessoas com deficiência ao mercado de trabalho. **Revista Opara**, v. 4, n. 1, 2014.

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION (ASHA). Competencies for speech-language pathologists providing services in augmentative communication. **ASHA**, v. 31, p. 07-10, 1989.

BUSCAGLIA, L. **Os Deficientes e seus Pais**. Tradução Raquel Mendes. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

DANTAS, T. C. Experiência de pessoas com deficiência no ensino superior: um olhar sobre a vivência de empoderamento e autoadvocacia. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 525-538, 2018.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos).

FARIAS, A. Q. de. **Gênero e deficiência**: vulnerabilidade feminina, ruptura e superação, 2011. 110 f. Dissertação (Mestrado)– Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

FERNANDES, G. M.; MASSARO, M. A comunicação das pessoas com deficiência como um direito fundamental. In: JÚNIOR, T. M. de A. L.; ESTEVÃO, R. da F. (coord.). JUNIOR, R. B. R. (org.). **Direitos sociais e políticas públicas**: construindo o saber jurídico na redução das desigualdades. 1. ed., Birigui, SP: Boreal Editora, 2018. p. 167-180.

FERREIRA-DONATI, G.; DELIBERATO, D. **Perguntas e respostas frequentes sobre comunicação suplementar e alternativa para fonoaudiólogos**. 2020. Disponível em: <https://www.sbfa.org.br/campanha-comunicacao-suplementar-e-alternativa/pdf/faq.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

FRANZIN, S. M. FONTOURA, A. D. S., DE ALMEIDA, G. L., SIMON, V. Formação de professores de Ciências Biológicas e a preocupação

com as necessidades específicas na sala de aula. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 91-99, 2015.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOHN, M. da G. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 20-31, maio-ago. 2004.

LEÓN, M. Empoderamiento: relaciones de las mujeres con el poder. **Estudios Feministas**, n. 8, p. 191-207, 2000.

LIGHT, J.; MCNAUGHTON, D.; CARON, J. New and emerging AAC technology supports for children with complex communication needs and their communication partners: State of the science and future research directions. **Augmentative and Alternative Communication**, Canadá, v. 35, n. 1, p. 26-41, 2018.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MASSARO, M. **Formação continuada do professor de Educação Infantil no contexto de sistemas de comunicação suplementar e alternativa**, 2016. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C. A exclusão e seus desdobramentos oriundo de uma pandemia: reflexões a partir do movimento por uma escola inclusiva para estudantes com deficiência. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, p. 139-156, 2020.

SILVA, L. **Acesso ao mercado de trabalho das pessoas com deficiência**, 2017. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2017.

SILVA, M. O. E. Educação Inclusiva–um novo paradigma de Escola. **Revista Lusófona de Educação**, Portugal, v. 19, n. 19, 2011.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Deficiência Mental e Família: Implicações para o Desenvolvimento da Criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 17, n. 2, p. 133-141, 2001.

SMITH, M. Building a solid foundation: linking language and literacy through aided communication. In: DELIBERATO, D.; NUNES, D. R. de P.; GONÇALVES, M. de J. (org.). **Trilhando juntos a comunicação alternativa**. Marília: ABPEE, 2017. p. 13-30.

SOARES, A. M. M. **Experiências das mulheres-mães de pessoas com deficiência**: da (in)visibilidade à participação social. 2018. 242 f. Tese (Doutorado em Educação com regime de cotutela) - Universidade Federal da Paraíba e Universidade de Barcelona, João Pessoa, 2018.

Notas de fim

1 Baseados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), no Parecer CNE/CP 05/2005, na Resolução nº 34/2004 CONSEPE/UFPB e na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

2 O coronavírus (COVID-19) é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan na China decorrentes de um novo tipo de que não havia sido identificado antes em seres humanos. A rápida disseminação do vírus fez com que, em 11 de março de 2020, a OMS declarasse o surto como uma pandemia por sua distribuição geográfica a nível mundial.

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

4 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.

5 Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos, Rio de Janeiro-RJ.

6 Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

7 Projeto de extensão Assessoria e Formação para o ensino de português como L2 para surdos. (PROBEX-UFPB), coordenado pela professora Dra. Edneia de Oliveira Alves.

8 Este tópico será publicado na Revista Labirinto – Unir, como parte integrante do artigo: Ações Colaborativas: o significado da inclusão de pessoas com deficiência visual em tempos de pandemia.

9 Este tópico será publicado na Revista Labirinto – Unir, como parte integrante do artigo: Ações Colaborativas: o significado da inclusão de pessoas com deficiência visual em tempos de pandemia.

10 Deficiência visual é uma denominação que abrange pessoas cegas (quem não enxerga nada ou tem percepção de luz e vultos, compreendendo de 0 até 5% do sentido) e com baixa visão (BV). A baixa visão, ou visão subnormal, contempla o público com acuidade visual (AC) de 20/80 até 20/2.500, ou que tem entre 5% a 30% do sentido preservados. Divide-se em “moderada”, “severa”, “profunda” e “próxima à cegueira”. Em termos práticos, significa que o que um vidente total (AC=20/20) enxerga a 10 metros de distância, quem tem AV=20/200 (BV severo) só verá a um metro (20/200: 20/20=1). A pessoa necessariamente precisará de recursos adaptativos, a depender do seu grau de comprometimento e doença.

Sobre os Autores e as Autoras

Adenize Queiroz de Farias

Mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente, é professora de Educação Especial no Departamento de Habilitações Pedagógicas. Assessora de Educação e Cultura da Organização Nacional de Cegos do Brasil (ONCB) e colaboradora do Instituto dos Cegos de Campina Grande. Tem experiência na área de Inclusão Escolar e Social das Pessoas com Deficiência e discute temáticas como Capacitismo, Estudos da Deficiência e Feminismo, numa perspectiva interseccional, discutindo ainda as Barreiras Atitudinais experienciadas por estudantes com deficiência, particularmente no âmbito do Ensino Superior.

Adilma Gomes da Silva Machado

Graduada em Letras Português pela Faculdades Integradas de Itararé- São Paulo (2009). Graduada em Letras Libras pela Uninassau (2022). Mestranda em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Ensino de Libras pela Faculdade Maurício de Nassau em 2018; Especialista em Linguística Textual pela Faculdade Federal do Rio Grande do Norte em 2022. Já atuou como professora de Língua Portuguesa no município de Cabedelo-PB. Atualmente é professora efetiva da Educação Básica II da Secretaria de Educação, Esporte e Cultura do município de Conde - PB. Participante do projeto de extensão Ensino de Língua Portuguesa para Surdo como L2, PROBEX (UFPB) em 2021-2022.

Alessandra Miranda Mendes Soares

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (2002), Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Integrada

de Patos (2004), Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2010) e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba em cotutela com a Universidade de Barcelona, Espanha (2018). Professora adjunta da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, lecionando Educação Especial e Inclusão, Língua Brasileira de Sinais e Práticas Pedagógicas Integrativas III nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Computação e Informática, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão, com ênfase nas temáticas: educação inclusiva, estudos culturais, direito das pessoas com deficiência e de suas mães, processos de empoderamento e autoadvocacia. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva e Acessibilidade – (GEPEIA) certificado pelo CNPq e pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa CNPq: Gênero, Educação, Diversidade e Inclusão, assim como de Vozes, Empoderamento, Inclusão e Direitos Humanos.

Andreza Vidal Bezerra

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) na linha Educação e Inclusão em Contextos Educacionais e Mestre pela mesma instituição. Licenciada em Pedagogia com aprofundamento em Educação Especial pela Universidade Federal da Paraíba, seu interesse de pesquisa centra-se nas Políticas Educacionais de inclusão e acessibilidade para as estudantes com deficiência no ensino superior. Possui publicações em livros, revistas e eventos científicos relacionados aos temas: Capacitismo, Estudos Feministas e interseccionais da deficiência. Além disso, desenvolve ações que contemplam a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior.

Bruna Carvalho Araújo

Graduada em Pedagogia com ênfase em Educação Especial pela Universidade Federal da Paraíba (concluinte em 2022). Pós-Graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Participou de projetos que discutem a Educação do público-alvo da educação especial, a exemplo: Capacitando Cuidadores para escolas inclusivas, PROBEX (UFPB) 2019-2020 e o Programa de Monitoria: Formação do Pedagogo: Pesquisa, planejamento e gestão da prática educativa, CPPA (UFPB) 2019. Atualmente atua como Acompanhante Terapêutica (AT) de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Cristiane Rodrigues Costa

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (2022). Pós-Graduada em Educação 4.0: o aluno como protagonista pela Faculdade Descomplica (2022). Já atuou como monitora da disciplina Educação e Trabalho na Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é auxiliar de coordenação na rede de particular de ensino no município de João Pessoa.

Dina Pereira de Melo

Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2018). Formada em Comunicação Social - Jornalismo pela Universidade Federal da Paraíba (2004), atuou em assessoria de imprensa, editoração, reportagem em rádio, webjornalismo, impresso e TV. Transcritora Braille da Universidade Federal da Paraíba - Campus I (João Pessoa), ministra cursos em Audiodescrição, Orientação e Mobilidade, Combate ao Capacitismo e Introdução às Tecnologias Assistivas - todos voltados ao universo da deficiência visual, para professores, servidores técnico-administrativos e estudantes. Trabalha atualmente no Núcleo de Educação Especial (Nedesp)

da UFPB, responsável pela adaptação, transcrição e produção de material acessível para os alunos cegos e com baixa visão.

Edneia de Oliveira Alves

Graduada em Licenciatura em Letras com habilitação dupla (português e inglês) pela Universidade Federal de Pernambuco em 2002, Mestre e Doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba em 2008 e 2016 respectivamente. Tema de pesquisa no mestrado: avaliação do programa bolsa família e no Doutorado: Educação de surdos. Professora de Libras da Universidade Federal da Paraíba, desde 2012. Vinculada ao Departamento de Línguas de Sinais no Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, campus I - João Pessoa. Coordena os projetos: Extensão - Assessoria e capacitação para o ensino de língua portuguesa como L2 para surdos e Pibic. Corpus de Libras em escrita de sinais. Professora da Pós-Graduação em Letras - PPGL da UFPB na linha pesquisa Estudos semióticos. Atualmente, coordenadora do Letras Libras da UFPB.

Erycka Thereza Cavalcante Chaves Oliveira

Mestranda em Gestão das Organizações Aprendentes pela Universidade Federal da Paraíba, pós-graduada no Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (2022) e Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2018). Atualmente atua como professora de Ciências nos anos finais do ensino fundamental na Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB. Possui interesse nas áreas do ensino de Ciências, Educação, Gestão educacional e Aprendizagem em Organizações.

Izaura Maria de Andrade da Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (1992), mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2001) e doutora e pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2011). Atualmente é docente da Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Movimentos Sociais e políticas educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: educação inclusiva, educação profissional, educação especial, inclusão da pessoa com deficiência.

Joeliton Francisco Sousa de Paulo

Professor intérprete de Libras e professor de atendimento educacional especializado no Estado de Pernambuco. Doutorando em Educação, linha Processos de ensino-aprendizagem, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Educação pela UFPB (2019). Especialista em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (2022), Libras pela FACEN (2016) e em Psicopedagogia Institucional pelo CINTEP (2018). Graduado em Pedagogia, com habilitação em Educação Especial, pela UFPB (2016) e em Letras/Libras pela Faculdade Eficaz (2021). Atuo na área da Educação Especial, principalmente nas temáticas políticas de inclusão, formação docente, surdez e Libras, estratégias de ensino-aprendizagem com comunicação aumentativa e alternativa no contexto escolar. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (GEPE) da Universidade Federal da Paraíba, certificado pelo CNPq.

Jessyca Souza de Oliveira

Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual da Paraíba e graduanda em Ciências Biológicas Licenciatura pela

Universidade Federal da Paraíba. Pesquisa e estuda o ensino de ciências em uma perspectiva inclusiva e as contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPE) certificado pelo CNPq.

José Rodrigo Gomes de Sousa

Atua como Professor do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima. Doutorando em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Sergipe. Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal da Paraíba. Mestre em Ciências das Religiões pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba. Especialista pelo Centro Universitário Maurício de Nassau. Licenciado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras. Atuou como professor Substituto de Filosofia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Foi professor da disciplina de Ensino Religioso do Ensino Básico, Fundamental I e Fundamental II junto a Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de João Pessoa. Atualmente desenvolve pesquisas no âmbito da Filosofia da alteridade de Emmanuel Lévinas.

Maially Bernardo Mendonça

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, atualmente trabalha como professora da Educação Infantil. Seus estudos são direcionados para a área de Educação Especial numa perspectiva Inclusiva, identificando e analisando aspectos relacionados as demandas para o público-alvo da Educação Especial e políticas que tenham enfoque na formação

de profissionais da educação. Possui pesquisas e trabalhos apresentados na área de Educação Especial em eventos e congressos, bem como, a participação em projeto de monitoria em torno da área da Educação Especial e Gestão Educacional.

Márcia Moreira da Silva

Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2012), pesquisando sobre as políticas de inclusão, com ênfase na Deficiência Visual. Psicomotricista Institucional e Clínica pela Faculdade Três Marias (em andamento). Psicopedagoga pela Faculdade Integrada de Patos-PB (2022). Pedagoga com habilitação em orientação e supervisão pela Universidade Federal da Paraíba (2007). Possui cursos livres na área das deficiências. Membro do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPE) certificado pelo CNPq, do grupo de Leitura Inclusiva da Paraíba e do grupo Nacional de Leitura Inclusiva, ambos coordenados pela Fundação Dorina Nowill para Cegos. Pesquiso sobre a alfabetização, reabilitação, aprendizagem na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, com ênfase na deficiência visual e múltipla. Professora do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB. Professora Braillista no Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual na Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência.

Maria Maysa Romão Bezerra

Graduação em Comunicação Social com habilitação em Relações Públicas na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduanda de Pedagogia na UFPB. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e do Núcleo de Educação Emocional da UFPB. Formação em ABA e em Atendimento Educacional Especializado.

Maria Zilda Medeiros da Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú em 2008, graduada em Letras/Libras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em 2015, Especialista em: Educação Inclusiva pelo Institucional Centro Integração de Trabalho e Pesquisa (CINTEP) em 2009; Psicopedagogia pela CINTEP em 2012; Especialização em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido em 2017; Especialização em Libras pela Faculdade Maurício de Nassau-PB em 2018; Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdo pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba em 2021, Mestre em Linguística e Ensino pela UFPB em 2022. Professora de Libras e Língua Portuguesa para Surdo no Atendimento Educacional Especializado no Estado do Rio Grande do Norte e professora pedagoga atuando na Sala de Recursos Multifuncionais no municipal de Pedro Régis-PB. Participante do projeto de extensão Ensino de Língua Portuguesa para Surdo como L2, PROBEX (UFPB) em 2021-2022.

Munique Massaro

Professora Adjunto do departamento de Habilitações Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, campus João Pessoa. Doutora em Educação, linha Educação Especial, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), com doutorado sanduíche na Universidade de Oslo - Noruega (2016). Mestre em Educação, linha Educação Especial no Brasil, pela UNESP (2012). Graduada em Pedagogia com Habilitação em Deficiência Física pela UNESP (2009). Atuo na área da Educação Especial, principalmente na temática Comunicação Aumentativa e Alternativa na Escola. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPE) certificado pelo CNPq.

Ruth Emanuelle Carvalho Moreira

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com área de aprofundado em educação especial numa perspectiva inclusiva. Já realizou estudos e pesquisas a respeito do público-alvo da educação especial e atuou enquanto monitora no Projeto “Educação Especial: entre espaços de inclusão e de diversidade na construção aluno professor” de 2021 à 2022.

Ruth Ernestine Lucena de Paiva

Graduanda em Administração pela Unidade Integrada de Educação Superior do Brasil. Atleta de bocha Paralímpica. Membro do conselho de direito da pessoa com deficiência do município de Bayeux.

Táisa Caldas Dantas

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Trabalha como Professora Adjunta da Universidade Federal da Paraíba, vinculada ao Centro de Educação no Departamento de Habilitações Pedagógicas. Leciona na área de conhecimento da Educação Especial no curso de Pedagogia e demais licenciaturas. Atualmente é coordenadora do Núcleo de Educação Emocional, da UFPB, onde desenvolve pesquisas na área de Educação Emocional, Empoderamento e Inclusão. Integra também o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPE) certificado pelo CNPq. Atua principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, Educação Emocional, Estudos Culturais em Educação, Direito das Pessoas com Deficiência, Autoadvocacia e Empoderamento, Direito das Mulheres/Relações de Gênero e Estudos Culturais.



Este livro foi diagramado pela
Editora da UFPB em 2024,
utilizando a fonte Myriad Pro.

A obra, idealizada por docentes da Educação Especial da Universidade Federal da Paraíba, aborda a inclusão de pessoas com deficiência, trazendo à tona suas experiências e desafios em contextos educacionais e sociais. O livro é composto por pesquisas que oferecem reflexões sobre a educação emocional e as possibilidades de empoderamento de estudantes com deficiência, como no caso dos surdos através da perspectiva bilíngue. Relatos de crianças e adolescentes cegos e suas dificuldades com a leitura braille também são discutidos. O impacto do ensino remoto, tanto no ensino fundamental quanto superior, é abordado em capítulos que destacam desafios e conquistas vivenciadas por esses estudantes. A obra encerra com uma importante discussão sobre a participação da mulher com deficiência, enfrentando barreiras atitudinais e o capacitismo, além de contar a inspiradora trajetória de uma paratleta com paralisia cerebral. O livro busca sensibilizar educadores, familiares e a sociedade para a implementação concreta da educação inclusiva no Brasil.

ISBN 978-65-5942-280-7



9 786559 422807