



Editora IFPA



editoraIFPB



editoraifrn

Breno Rodrigo de Oliveira Alencar
Clarissa Cecília Ferreira Alves
Ilane Ferreira Cavalcante
Natália Conceição Silva Barros Cavalcanti

aminhos para Diversidade

Deficiência e inclusão



Breno Rodrigo de Oliveira Alencar
Clarissa Cecília Ferreira Alves
Ilane Ferreira Cavalcante
Natália Conceição Silva Barros Cavalcanti

Caminhos para diversidade
Deficiência e inclusão - volume I

Natal

2024

©2024 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Todos os direitos da publicação reservados. O conteúdo dos artigos aqui publicados, no que diz respeito à linguagem e ao conteúdo, é de inteira responsabilidade de seus autores, não representando a posição oficial do Instituto Federal do Pará, da Editora IFPA ou das instituições parceiras. Esta publicação foi selecionada pelo Edital nº 27/2022 - IFRN/IFPB/IFPA.

C183 Caminhos para diversidade : deficiência e inclusão - volume I [livro eletrônico] / Breno Rodrigo de Oliveira Alencar... [et al.] (organizadores). – Natal : IFRN ; Belém : IFPA ; João Pessoa : IFPB, 2024.

239 p. : il. ; PDF ; v. 1.

ISBN: 978-85-54885-34-2

1. Educação inclusiva. 2. Educação – Pessoas com deficiência. 3. Inclusão – Experiências e práticas. I. Alves, Clarissa Cecília Ferreira. II. Cavalcante, Ilane Ferreira. III. Cavalcanti, Natália Conceição Silva Barros. IV. Título.

IFRN/SIBi

CDU 376

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da publicação na fonte elaborada pela Bibliotecária
Marise Lemos Ribeiro – CRB-15/418

Editora IFPA

Av. João Paulo II, nº 514

Castanheira

Prédio Reitoria, 1º andar.

CEP: 66645-240

Belém - PA

editora.ifpa@ifpa.edu.br

Editora IFPB

Av. João da Mata, 256

Jaguaribe

CEP: 58015-020

João Pessoa - PB

editora@ifpb.edu.br

Editora IFRN

Rua Dr. Nilo Bezerra Ra-

malho, nº 1692

Tirol

CEP: 59015-300

Natal - RN

editora@ifrn.edu.br

Presidente da República Federativa do Brasil

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Camilo Sobreira de Santana

Secretario de Educação Profissional e Tecnológica

Getulio Marques Ferreira

Reitora do Instituto Federal do Pará

Ana Paula Palheta Santana

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

Saulo Rafael Silva e Silva

Reitora do Instituto Federal da Paraíba

Mary Roberta Meira Marinho

Pró-Reitora de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação

Silvana Luciene do Nascimento Cunha Costa

Reitor do Instituto Federal do Rio Grande do Norte

José Arnóbio de Araújo Filho

Pró-reitor de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação

Avelino Aldo de Lima Neto



Editora **IFPA**



editora**IFPB**



editora**ifrn**

Editora do Instituto Federal do Pará

Raimundo Adalberto Pacheco de Pinho

Conselho Editorial da Editora IFPA

<https://proppg.ifpa.edu.br/conselho-editorial>

Editora do Instituto Federal da Paraíba

Ademar Gonçalves da Costa Junior

Conselho Editorial da Editora IFPB

<http://editora.ifpb.edu.br/ifpb/about/editorialTeam>

Editora do Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Rodrigo Luiz Silva Pessoa

Conselho Editorial da Editora IFRN

[https://portal.ifrn.edu.br/institucional/pesquisa-pos-graduacao-e-inovacao/
editora/conselho-editorial/](https://portal.ifrn.edu.br/institucional/pesquisa-pos-graduacao-e-inovacao/editora/conselho-editorial/)

Projeto gráfico e Ilustrações da capa

Pedro Matheus Azevedo Cruz

Diagramação

Ana Carolina Chagas Marçal

Revisão textual

Maria Regina Soares Azevedo de Andrade

Rodrigo Luiz Silva Pessoa

Prefácio

É com satisfação e alegria que recebi o convite de escrever o prefácio do livro “Coleção caminhos para a diversidade volume I: experiências e práticas de inclusão na educação”, organizado por Breno Rodrigo de Oliveira Alencar, Clarissa Cecília Ferreira Alves, Ilane Ferreira Cavalcante e Natália Conceição Silva Barros Cavalcanti.

O livro é uma publicação em regime de coedição entre as editoras do IFPA, IFPB e IFRN e é composto por onze capítulos de autores com diferentes áreas de formação e instituições de Educação profissional e Tecnológica.

Gostaria de iniciar apresentando uma citação da autoria Maria Teresa Égler Matoan¹ quando afirma que a inclusão “é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca [...] uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno”. Para a autora quando uma escola é de fato inclusiva o aluno é *outro sujeito* e sua identidade não se fixa em modelos ideais, permanentes e essenciais.

Essa fala traz uma importante reflexão sobre a necessidade de incluir a partir do respeito à identidade, da subjetividade e da alteridade do aluno, o que vem de encontro à proposta apresentada nesse livro.

A publicação propõe ao leitor uma perspectiva de educação que rompa com modelos tradicionais enraizados na realidade brasileira e que viabilize o protagonismo e reconhecimento do aluno com necessidades educacionais especiais; como um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem. Os autores dos capítulos iniciais nos fazem o convite a refletir sobre vários aspectos que permeiam o processo de inclusão de alunos surdos. A saber, por exemplo, so-

1 - MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

bre a valorização da identidade e desmarginalização do sujeito surdo numa perspectiva de acolhimento, valorização das diferenças e rompimento com visões hegemônicas sobre a comunicação.

Outra reflexão nessa mesma lógica aponta para as dificuldades no ensino da Língua Portuguesa para surdos, em geral, decorrentes de concepções de linguagem/língua as quais consideram um sujeito determinado, subjugado a um sistema linguístico. Assim, defendendo uma prática de ensino de Português para surdos com base no projeto de educação Bilíngue e a partir de uma concepção interacionista da linguagem.

Uma discussão também abordada no livro apresenta uma perspectiva da construção das identidades relacionadas à *consciência* que o sujeito desenvolve de si em relação ao contexto social no qual está inserido, que por sua vez condicionam suas relações sociais. O debate aprofunda a concepção de identidade surda para o aspecto social como um sujeito visual. Ademais, assevera o papel dos institutos federais em formar sujeitos surdos consciente de si, fora do padrão hegemônico historicamente imposto. Os autores também intensificam esse debate ao considerarem que a heterogeneidade presente na sociedade é percebida como natural, embora argumentem que padrões de normalidade são a origem para a exclusão social.

Uma temática também levantada, trata sobre a carência da esfera jurídica quanto à políticas educacionais que atendam a formação omnilateral do estudante, sobre o conhecimento específico da Libras voltados aos profissionais da saúde, dentro de um prisma de que o aprendizado de Libras não só amplia a comunicação com pacientes surdos, mas promove um atendimento digno e humano, no qual o próprio sujeito é o condutor do seu processo de cuidado.

Os apontamentos fazem o leitor refletir sobre as problemáticas apresentadas e repensar seu papel dentro do contexto educacional a partir de algumas indagações: As preocupações com a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais podem superar a acessibilidade arquitetônica e pedagógica para esse público? Qual o papel das instituições de educação profissional e tecnológica nesse contexto? A formação de um sujeito omnilateral está ocorrendo de fato? O olhar sobre esse sujeito considera suas particularidades? Acolhe a diferença? Estamos alinhados ao propósito de criação dos Institutos Federais de Educação?

Nesse contexto, seguimos com o livro trazendo outras discussões, como o destaque sobre a importância do atendimento individualizado oferecido nos Institutos Federais de Educação para o desenvolvimento escolar dos estudantes com necessidades educacionais especiais, considerando que todos eles precisam adquirir a sua autonomia. Vale considerar também que o desenvolvimento intelectual é indispensável àqueles alunos ultrapassar o espaço físico da escola, buscado-se assim, o tão esperado protagonismo no processo de aprendizagem.

Outra discussão necessária também é apresentada sobre diagnósticos precipitados do TDAH no contexto escolar, sem as devidos cuidados e protocolos necessários a esse processo. Essa prática está alinhada a um contexto de imediatismo e associações infundamentadas entre o transtorno e o uso de tecnologias e traz possíveis consequências prejudiciais ao aluno.

No livro também podemos perceber a preocupação com o reduzido número de publicações envolvendo investigações associadas ao ensino da Geografia e a inclusão escolar e que a utilização de recursos tecnológicos contribuem na mediações do processo de inclusão do aluno com TEA.

Adiante podemos encontrar uma análise sobre o processo de inclusão dos estudantes com deficiência e/ou transtorno nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFB a partir do olhar dos profissionais do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE).

Além disso, perfazer uma reflexão sobre prática docente escolar na problemática de um aluno com deficiência visual, buscando elementos que contribuem na superação de barreiras viventes.

Também, explorar um estudo sobre o brincar como diferencial em oferecer para a melhoria da qualidade de atendimento de adolescentes em situação de vulnerabilidade.

Em síntese, os autores trazem diferentes estudos, teóricos ou a partir de relatos de experiência ou pesquisa, desenvolvidos no contexto da educação profissional e tecnológica a partir da perspectiva da inclusão no contexto educacional considerando alunos com diferentes características. Os estudos se mostram relevantes ao apresentar um retrato detalhado dos desafios, dificuldades, entraves, mas também possíveis saídas e direções para que se possa chegar num lugar comum: a inclusão desses alunos, com vistas à garantia de plena participação, acolhimento, respeito e aceitação.

Dessa forma, o livro traz importantes contribuições a nós, que estamos envolvidos direta ou indiretamente no contexto da educação, e que precisamos amadurecer nosso olhar sobre o processo de inclusão, reavaliar nosso papel e nos permitir um 'abalo em nossas identidades' para que possamos ressignificar a identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Professora Doutora Priscila Giselli Silva Magalhães

Docente IFPA/Belém/Mestrado PROFEPT- IFPA

Sumário

Apresentação	15
Para além dos sons: relato de experiência em uma sala de aula do IFRN com estudantes surdos Kleiton Cassemiro	29
O papel dos Institutos Federais de Educação na formação profissional da pessoa surda: identidades em jogo Herminio Tavares Sousa dos Santos Cyntia França Cavalcante de Andrade da Silva	51
Apoio escolar a um aluno com deficiência múltipla no ensino técnico integrado do IFRN, campus Natal – Central Glicia de Souza Pereira Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes	75
Ensino de Geografia e Transtorno do Espectro Autista: interfaces com os recursos didáticos tecnológicos Silvana de Sousa Silva	95
Ensino de português para surdos na perspectiva bilíngue Luciana Cardoso de Araújo	113

- Experiência relatada:** práticas pedagógicas para aluno com deficiência no 2º ano do ensino médio **137**
Rosimeire Ferreira Diniz
- Imediatismo e TDAH:** a relação que gera diagnóstico desnecessário em sala de aula **155**
Nathália dos Santos Rigoni Balduino
- Pesquisa-ação:** relação comunicacional entre alunos do curso técnico de enfermagem e pacientes surdos no atendimento à saúde **169**
Hélida Cristine Santos Mendes Barroso
Daniel Antunes Freitas
Caio Bruno Wetterich
- Subjetividade, cultura surda e diversidade:** narrativas docentes na educação profissional e tecnológica **191**
Danielle Aguiar Fini
Augusta Rodrigues de Oliveira Zana
- A inclusão de estudantes do ensino médio integrado do IFB sob o olhar dos coordenadores do NAPNE** **213**
Mércia Cristine Magalhães Pinheiro
Gerson de Souza Mól
Juliana Eugênia Caixeta

Apresentação

A Série *Caminhos para a Diversidade* emerge de uma parceria entre três institutos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com o sentido de dar a ver as pesquisas relativas aos aspectos da inclusão, permanência e êxito realizadas por pesquisadores da rede ou sobre a Rede EPT.

A temática desta coletânea abarca a diversidade nas instituições componentes da Rede, especialmente no que diz respeito a ações afirmativas e inclusivas de indivíduos historicamente desfavorecidos, como pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais específicas, de diversas origens étnico-raciais, de distintas expressões de gênero e sexualidade, para que o direito constitucional à Educação seja garantido.

Sua primeira versão, organizada por servidores dos institutos federais do Pará, da Paraíba e do Rio Grande do Norte, se organiza em dois volumes. O primeiro traz relatos de experiências, pesquisas e práticas acerca de Deficiência e Inclusão e o Volume II apresenta resultados de pesquisa e experiências exitosas acerca das relações étnico-raciais e de gênero.

Para a composição desta Série, foram selecionados, por meio de Edital, *Relatos de Experiências Reflexivos* que envolvessem testemunho, situação, exposição ou estudo de caso do sucesso ou do insucesso de uma ou mais práticas pedagógicas, já conhecidas ou inovadoras; *Ensaio Acadêmicos* que trouxessem reflexões teóricas, filosóficas e/ou metodológicas sobre ideias, princípios, teorias etc., presentes na vasta literatura do campo educacional, e *Artigos Científicos* que apresentassem a exposição de práticas de ensino, pesquisa, extensão ou inovação, tendo o método científico como guia.

A política nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva preconiza que “a educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação e tendo respeitadas as suas diferenças e necessidades” (BRASIL, 2008). Nesse sentido, a partir da vigência das leis nº 12.711/2012 e n. 13.146/2015, as instituições educativas têm recebido crescente número de matrículas de estudantes com deficiência em vários cursos de todos os níveis e modalidades ofertados. Assim, emerge a necessidade de garantirmos as condições de ensino-aprendizagem que atendam às necessidades específicas desses estudantes, reestruturando, muitas vezes, algumas práticas de ensino já consolidadas e a própria cultura e política da escola, como ressalta Carvalho (2006) e conforme previsto na Constituição Federal de 1988, na LDB n.9.394/96, na lei brasileira de acessibilidade n. 10.098/2000 e na já citada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). O artigo 3º, inciso III da LBI reforça a definição de tecnologia assistiva (ou ajuda técnica) como

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

A filosofia da inclusão, cujos princípios inspiram as ações de educadores e responsáveis políticos pelo mundo inteiro, remete à luta pelos direitos humanos, pelo exercício pleno da cidadania, da liberdade e da justiça social, na construção de uma sociedade para todos. O movimento por uma educação inclusiva impli-

ca uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Segundo o documento Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação inclusiva se constitui em:

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 5)

A credibilidade dessas propostas inclusivas, no entanto, presuppõe a concepção de que não se pode falar de inclusão se não são postas as condições necessárias. Desse modo, as Orientações Curriculares Nacionais (2008, p. 95) defendem que a eficácia de projetos inclusivos seria construída por uma ação que abarca

Capacitação de professores; engajamento de escolas no processo de inclusão; preparação dos pais dos alunos; preparação dos funcionários; recursos condizentes com os propósitos do projeto; cursos de licenciatura em universidades e faculdades atualizadas e sintonizadas com a proposta de inclusão; adequação do currículo escolar às necessidades atuais da sociedade (BRASIL, 2008, p. 95).

As mudanças de governo, no entanto, traduzem novas maneiras de fazer e pensar os processos de inclusão no país, nem sempre positivamente. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que retrocede à perspectiva das competências e habilidades no ensino, aborda de forma tímida e não muito clara a inclusão quando afirma, no âmbito do Ensino Médio que o seu objetivo, entre outros, é:

proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade; (BRASIL, 2018, p.466)

Atente-se para o fato de que, na citação, a inclusão está ligada diretamente ao “empreendedorismo” como fator capaz de desenvolver uma série de habilidades independentes das condições sociais e econômicas em que se insere o indivíduo. Observe-se, ainda, a partir da citação, que a cidadania ativa está diretamente ligada à empregabilidade e esta é também condição social para a inclusão social. O contexto torna confuso o entendimento acerca da inclusão e o respeito às diferenças individuais é excluído dessa proposição.

O processo de inclusão, nesse sentido, envolve a reestruturação das culturas, das políticas e das práticas de nossas escolas que, como sistemas abertos, precisam repensar suas ações, até então predominantemente excludentes. Diante de argumentos do “politicamente correto”, de uma “educação para todos”, do “respeito às diferenças”, de um “sistema educacional de qualidade”, de “equidade social” o Estado precisava abrir as portas da escola para receber os excluídos, desenvolveu ações nesse sentido, mas manteve, no entanto, as mesmas e precárias condições oferecidas aos que supostamente já estavam incluídos.

Um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2007, s/p).

No Brasil, ampliou-se significativamente, a partir das últimas décadas do século XX, a educação de orientação inclusiva para os Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE) que estudam em classes comuns de escolas regulares. No entanto, as necessidades de uma educação para todos, prevista em documentos de âmbito nacional e internacional, precisa ter mais repercussão nas políticas educacionais atuais, para atuarem na eliminação dos entraves que impedem o acesso e permanência à escolarização.

Dados do Censo da Educação Básica do INEP 2019 indicam que apenas 73,9% das escolas da rede federal possuem algum recurso de acessibilidade para pessoas com deficiência no Brasil (dependências adaptadas, salas acessíveis, sinalização sonora, tátil ou visuais), mas esse não é o mesmo que se verifica nas escolas estaduais ou municipais que apresentam percentuais de acessibilidade de 45,7% e 46,7% respectivamente, o que indica ainda um longo caminho a seguir nesse processo de inclusão. (BRASIL, 2019).

Para além da estrutura física, esse é um dado que precisa fazer parte da formação e ser alvo de pesquisa, pois a pesquisa é um fundamento educativo para docentes, futuros docentes ou docentes em formação. Dessa forma, conhecer o que se tem feito para realmente lidar não só com o acesso, mas com a permanência e êxito desses estudantes na rede é elemento fundamental na construção de uma educação igualitária e universal.

Entre os relatos de experiência apresentados, temos *Subjetividade, cultura surda e diversidade: narrativas docentes na educação profissional e tecnológica*, de Danielle Aguiar Fini e Augusta Rodrigues de Oliveira Zana, que apresentam uma prática desenvolvida no GruPI (Grupos não seriados de Práticas Interdisciplinares no Ensino Médio), qual seja, a oferta de minicurso “Subjetividade, Cultura Surda e Diversidade” com a presença de

estudantes do ensino médio, sendo dois deles, surdos. O propósito da prática era aprofundar conhecimentos e problematizar aspectos da vida dos adolescentes que nem sempre são discutidas em família ou em sala de aula.

O texto *Para além dos sons: relato de experiência em uma sala de aula do ifrn com estudantes surdos*, de Kleiton Casimiro, apresenta um relato de experiência de ensino no IFRN, com a presença de estudantes surdos. Para tal, elabora uma retrospectiva histórica da presença de estudantes surdos no Campus de sua atuação e apresenta os dispositivos legais que inserem os estudantes surdos no processo de formação profissional na instituição e a presença e atuação dos NAPNE. Ele narra sua participação no projeto de extensão *Perspectivas de acessibilidade ao PROITEC em Libras*”, desenvolvido em 2017, e coordenado pelo servidor tradutor/intérprete de Libras Jean Carlos Dias Ferreira.

O capítulo *Pesquisa-ação: relação comunicacional entre alunos do curso técnico de enfermagem e pacientes surdos no atendimento à saúde*, de Héliida Cristine dos Santos Mendes Barroso, Daniel Antunes Freitas e Caio Bruno Wetterich apresenta um estudo acerca da percepção dos alunos de um curso técnico de enfermagem em relação à comunicação com surdos na atividade de atenção à saúde e analisar se um curso de LIBRAS de curta duração poderia contribuir para a sua formação e melhor atuação nesse âmbito. O capítulo, portanto, apresenta o desenvolvimento dessa oferta e o resultado de entrevistas com seis estudantes selecionados em dois momentos: antes e depois do curso. Foram, depois, analisadas comparativamente essas entrevistas realizadas em momentos distintos da formação pensando a significação e a ressignificação da percepção dos alunos acerca da LIBRAS e da comunidade surda. Uma comunicação que, a princípio era confusa

e difícil passou a ser mais ampla e contar com menos ruídos, de forma a proporcionar melhor atendimento às pessoas surdas.

As professoras Glícia de Souza Pereira e Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes, por exemplo, no capítulo *Apoio escolar a um aluno com deficiência múltipla no ensino técnico integrado do IFRN, campus Natal-Central*, apresentam um relato de experiência que se volta sobre as ações desenvolvidas pelo NAPNE do campus para a recepção, permanência e êxito de um estudante com deficiência múltipla (DM). O estudo se concentra no trabalho de uma bolsista do NAPNE e apresenta o perfil do estudante, um levantamento bibliográfico acerca da educação inclusiva com foco na DM e levantamento documental sobre o atendimento a necessidades específicas na educação. A partir disso, relata os encontros de atendimento, os diálogos travados entre a bolsista e o estudante, a condução na orientação aos processos de aprendizagem.

Nathália dos Santos Rigoni Balduino em *Imediatismo e tdah: a relação que gera diagnóstico desnecessário em sala de aula*, traça um breve quadro acerca do Transtorno de Déficit de Atenção por Hiperatividade (TDAH) e seus impactos na educação, apontando o que alguns autores da área reconhecem como origem ou causa desse transtorno e a relevância de seu diagnóstico preciso para o tratamento adequado para cada indivíduo.

A inclusão de estudantes do ensino médio integrado do ifb sob o olhar dos coordenadores do NAPNE, de Mércia Cristine Magalhães Pinheiro, Gerson de Souza Mól e Juliana Eugênia Caieta, se debruça sobre o NAPNE do IFB e seu papel de relevância no atendimento a estudantes com necessidades específicas. Os pesquisadores entrevistaram os componentes dos NAPNE de quatro campi do IFB questionando sua formação para a lidar com estudantes com deficiência, suas motivações para a entrada no

NAPNE, suas experiências e o trabalho lá desenvolvido, assim como os obstáculos e as possibilidades desse processo.

No mesmo caminho segue o capítulo *Experiência relatada: práticas pedagógicas para aluno com deficiência no 2º ano do ensino médio*, de Rosimeire Ferreira Diniz. Um relato de experiência do trabalho de acompanhamento de um estudante com deficiência no ensino médio regular numa escola estadual em Minas Gerais, com foco na disciplina de História. O estudante atendido tinha deficiência visual e atraso no desenvolvimento neuropsicomotor (ADN). O texto afirma a relevância de um atendimento que ultrapasse a sala de aula, que leve à revisões arquitetônicas, como guias e tarjas de orientação no espaço escolar, o envolvimento da família nos processos escolares e a conscientização dos colegas no sentido de apoiar o estudante em sua aprendizagem, além, claro, das necessidades de adaptação que a professora precisou realizar em materiais didáticos e metodologias de ensino.

Silvana de Sousa Silva, por sua vez, com o capítulo *Ensino de geografia e transtorno do espectro autista: interfaces com os recursos didáticos tecnológicos*, discute o ensino de geografia e a pessoas com espectro autista utilizando materiais didáticos não convencionais e tecnologias assistivas que permitam o melhor processo de ensino e aprendizagem para estudantes com essas características no ensino técnico integrado à educação profissional. O capítulo se debruça, ainda, sobre a relevância da formação de professores nesse processo de inclusão, permanência e êxito de estudantes com deficiência ou com transtorno de desenvolvimento. O recurso desenvolvido foram mapas impressos em impressoras 3D que se constituem de peças que podem ser montadas como quebra-cabeças, permitindo o uso da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem.

O caminho do olhar sobre o ensino de uma determinada disciplina também foi seguido por Luciana Cardoso de Araújo, no capítulo *Ensino de português para surdos na perspectiva bilíngue*. A autora apresenta um recorte de sua dissertação de mestrado voltada para a formação de professores de português como segunda língua para surdos. Assim, o capítulo trata do ensino de português para surdos a partir das concepções de língua, linguagem e texto e numa concepção de educação bilíngue para surdos na concepção interacionista da linguagem. A autora conclui em prol de uma educação que inclua a diversidade, centrada no diálogo e no respeito às diferenças e que ultrapasse o plano discursivo no que tange à inclusão e acessibilidade, caminhando para práticas realmente favorecedoras.

Em *O papel dos institutos federais de educação na formação profissional da pessoa surda: identidades em jogo*, os pesquisadores Hermínio Tavares Sousa dos Santos e Cynthia França Cavalcante de Andrade e Silva elaboram um ensaio que tece reflexão sobre a surdez, o trabalho e a identidade da pessoa surda no contexto de formação na educação profissional. Para isso, o autor aborda os tipos de identidade e sua representação prévia sobre o indivíduo. A identidade como produto determinado contextualmente e, como tal, sujeito a transformações. Nesse sentido, direciona sua reflexão para a proposta de identidade como metamorfose, relacionada à consciência do indivíduo sobre si no âmbito de suas relações sociais. Retoma a relevância da linguagem para a construção e para o reconhecimento do indivíduo e focaliza nessa construção em um indivíduo surdo e sua formação para o trabalho, que sofreu revezes e busca superar obstáculos ao longo da história. O foco é pensar, no contexto dos IF, as condições que são ofertadas para a formação das identidades profissionais desses indivíduos, em que

destaca a criação dos NAPNE. Conclui afirmando “Assim, o papel dos institutos federais na formação profissional da pessoa surda, que, conforme problematizado acima, está entre o de conservação da ordem e da estrutura social – auxiliando na formação dos surdos como trabalhadores-(d)eficientes – e o de transformação da ordem e da estrutura social – auxiliando na formação de trabalhadores-surdos; e a definição do papel a ser assumido pelos IF’s em cada campus e em cada curso, dar-se-á pelo reconhecimento, viabilização e protagonismo dado à língua de sinais no decorrer de todo o processo formativos dos sujeitos.”

O texto intitulado *O brincar e a orientação socioeducativa para promover a inclusão escolar de estudantes do IFRO em situação de vulnerabilidade*, de Ricardo Valim e Livia Catarina Matoso dos Santos Telles, questiona a relevância das atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem e seu papel no acompanhamento de estudantes em situação de vulnerabilidade. Os autores partem da política de assistência estudantil (PAE) do IFRO e de seu Programa de Auxílio Permanência (PROAP). Além da assistência financeira, o programa permite o atendimento pedagógico diferenciado a estudantes em situação de vulnerabilidade social, econômica ou de outras naturezas, como as vivenciadas por função de deficiências ou transtornos. Os estudantes são acompanhados por orientadores socioeducativos que deve desenvolver um acompanhamento tendo por base as necessidades específicas de cada estudante em atendimento. Nesse sentido, os jogos e atividades lúdicas podem contribuir para que os estudantes, assim como um acompanhamento psicopedagógico.

Todos os capítulos, portanto, apresentam estudos que demonstram o quanto as questões de inclusão têm sido discutidas, estudadas e experienciadas na rede federal. A série reúne trabalhos

que apontam o que vem sendo realizado na educação profissional acerca da inclusão, permanência e êxito de estudantes com deficiência, o que é relevante não só para dar a ver o que está sendo desenvolvido, mas para compartilhar experiências exitosas e para refletir acerca dos obstáculos que cercam essas questões, de forma a conceber melhores caminhos para a sua ampliação.

Referências

ARANHA, M.S.F. **Formando Educadores para a Escola Inclusiva**. 2002. disponível em: www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/feei/teimp.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares. Brasília, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 22 de março de 2018.

BRASIL. **Lei n. 10.098/2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm Acesso em: 22 de março de 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.146/2015**. Institui lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. (Estatuto da pessoa com deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 22 de março de 2018.

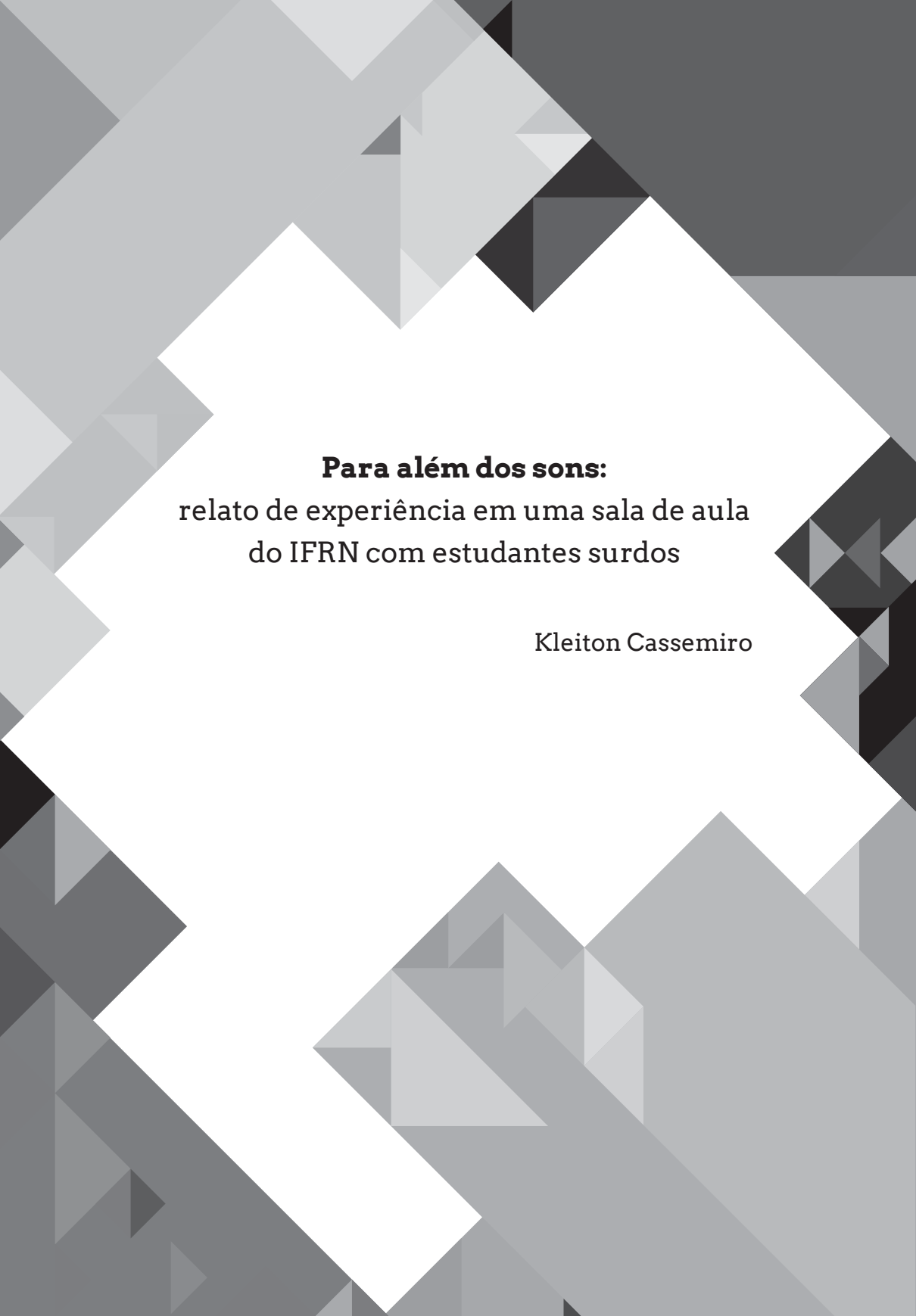
BRASIL. **Lei nº 11.892/2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. cessado em: 18 de outubro de 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>. Acessado em: 18 de

outubro de 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, jan. 2008a. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. 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 14 de março de 2018.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 4 ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2006.



Para além dos sons:
relato de experiência em uma sala de aula
do IFRN com estudantes surdos

Kleiton Cassemiro

Introdução

Não me recordo da primeira vez em que pensei em ser professor. Creio que não tinha essa pretensão quando, ainda aos 12 anos de idade, ensinava as crianças da rua onde morava a ler, usando uma lousa de brinquedo que, por acaso, ainda hoje é usada pelos meus filhos (antigamente a obsolescência dos brinquedos não era tão curta). Depois disso, tive muitas experiências até começar a trabalhar efetivamente como professor, após me formar bacharel em engenharia civil.

Para mim, no início da carreira docente, ser professor ainda se aproximava muito da prática que absorvi de meus antigos professores – seja no ensino básico, técnico ou superior –, que correspondia a simplesmente transmitir os conhecimentos sempre da mesma forma, “depositando-os” sistematicamente na mente dos estudantes, independentemente das diferenças em sala de aula e, quase que como regra geral, sem qualquer conexão com as disciplinas de outros professores.

Quando digo “se aproximava” ao invés de “era igual”, significa que à época essa prática já me incomodava, mas, naquele momento, eu não sabia como mudá-la, apenas percebia que nem todos os indivíduos assimilavam da mesma maneira o que eu dizia e, por isso, tinha consciência de que precisava tentar novas metodologias. Mesmo sem nunca ter lido Schön (2000) ou qualquer outro teórico adepto do pragmatismo de Dewey e sua epistemologia da prática, até então minha reflexão estava diretamente centrada exatamente na prática, na ação. Talvez isso se deva à influência dos currículos tradicionais que me formaram e, por sua vez, dos currículos daqueles que me formaram. Eu não tinha, pela minha formação de bacharel, nenhuma orientação teórico

-pedagógica. O que sabia e percebia advinha apenas de minhas práticas em sala de aula.

Minhas primeiras experiências em sala de aula foram no ensino superior, com estudantes que possuíam diferenças cognitivas e sociais das mais diversas, tanto na rede de ensino pública quanto na privada. Para mim, essas diferenças enfrentadas em turmas que chegavam, algumas vezes, a mais de 60 participantes (na rede privada), já configuravam um grande desafio. Mal sabia eu que enfrentaria ainda outros tipos de diferenças tão desafiadoras quanto.

Infelizmente, não cabe aqui, neste breve ensaio, relatar todas as experiências que tive ao longo desses quase 16 anos de docência. Focarei, portanto, nos últimos 8 anos, período em que tenho atuado exclusivamente na Educação Profissional (EP). Mais especificamente, relatarei uma das experiências que considero, até este momento, uma das mais transformadoras, e, por que não dizer, desafiadoras, que tive até o momento enquanto professor.

O relato que trago aqui corresponde a uma experiência em um projeto de extensão voltado para dar aulas preparatórias para uma turma de estudantes surdos que pretendiam ingressar no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Uma narrativa que, obviamente, está ancorada no presente e, portanto, como bem lembra Aliança (2021), terá sua forma delineada pelo próprio momento de fala ou narração. Essa mesma autora também observa que narrar o passado não significa necessariamente resgatá-lo em sua totalidade. Lacunas podem surgir no processo, no entanto, ela afirma que a imaginação pode permear a narrativa como uma forma de apoio à tessitura desta, pois “é a imaginação o tear que o narrador-tecelão usa para tecer e capturar o tecido da narrativa e é por meio dela que se forma o desenho [imagem] da estampa” (ALIANÇA, 2021, p. 41), não no sentido de

criar o que não ocorreu, mas de interligar os fatos elipsados a fim de lhes dar mais sentido, proporcionando, assim, ao leitor, uma imagem da ação passada mais coerente e de fácil interpretação.

Esse relato, desta forma, tem o objetivo de expor essa experiência em sala de aula com sujeitos surdos a fim de que, de alguma maneira, possa tocar aqueles que vierem a lê-lo e, quem sabe, promover uma maior reflexão acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas em conjunto com pessoas que possuem alguma necessidade educacional especial. Para fundamentar o relato, trago algumas referências que se debruçam sobre esse tema, tais como Cavalcante e Albuquerque (2020), Costa (2006), Heredero (2010), Ferreira (2020), dentre outras.

Uma breve contextualização

Antes de iniciar a narrativa da experiência que me levou a escrever este texto, acho importante contextualizar o presente onde a narrativa está ancorada, bem como o panorama que envolve o evento a ser narrado, haja visto que não se trata de um momento isolado historicamente, mas de algo que se construiu ao longo do tempo.

Atualmente no *campus* Natal-Central (CNAT) do IFRN, onde atuo desde 2014 como docente de disciplina técnica em cursos da Diretoria Acadêmica de Construção Civil (DIACON), temos 4 estudantes surdos matriculados e outros 33 com algum tipo de deficiência auditiva declarada, segundo dados de maio de 2022 disponibilizados pela Secretaria Acadêmica do *campus*. Há pouco mais de 6 anos esse número era nulo em cursos de nível médio e superior da instituição. O ingresso da primeira estudante surda

em um curso técnico de nível médio para estudar em uma turma de indivíduos não surdos ocorreu somente em 2015, exatamente no curso de Edificações na DIACON/CNAT. A experiência que tive com essa estudante, a propósito, foi relatada em outros dois textos: um apresentando o processo de desenvolvimento do projeto de um glossário bilíngue Libras/português de termos de construção civil (NASCIMENTO *et al.*, 2019a) e outro descrevendo o período de orientação, bem como os desafios para a elaboração da escrita de seu trabalho final de curso (NASCIMENTO *et al.*, 2019b).

O acesso dessa estudante ao curso e sua posterior conclusão abriu as portas para outros(as) e, conseqüentemente, ampliou a procura pelo processo seletivo do IFRN. Mas isso foi resultado de um longo período de lutas pela inclusão, não apenas de surdos, mas de outras pessoas com algum tipo de deficiência, tanto na educação regular quanto no mundo laboral, fazendo com que elas passassem, gradativamente, de um mundo de completa exclusão para outro em que se vislumbravam possibilidades de uma real inclusão. Esta, para Cavalcante e Albuquerque (2020, p. 143), corresponde a um “processo de (re)inserção do indivíduo na sociedade, como sujeito ativo de seu momento histórico”. Para essas autoras, a heterogeneidade existente na sociedade é natural e precisa ser considerada como tal, pois ajuda a enriquecer as relações sociais, no entanto, ressaltam que as barreiras atitudinais decorrentes de todos aqueles que são avessos ao que se considera como estando fora de um “padrão da normalidade” são um dos motivos que permitem a ocorrência de exclusões sociais.

Essa exclusão não significa apenas a falta de igual acesso a oportunidades, seja no mundo do trabalho ou na educação regular. Mesmo com o acesso, essa exclusão pode continuar ocorrendo. Bourdieu (2007, p. 42-46) discute esse problema na escola

chamando atenção para a diferença cultural existente entre os indivíduos. Crianças que possuem uma “herança cultural” mais letrada, seja devido ao nível de educação dos pais ou devido ao fácil acesso que têm a esse tipo de cultura, geralmente têm mais chance de êxito do que aquelas que não possuem o “manejo da língua escolar”, criando, inclusive, um certo desencorajamento promovido pelos próprios pares. Essa discussão que Bourdieu (2007) traz, apesar de ser analisada sob a perspectiva das diferenças de classes sociais, pode ser aplicada à situação dos sujeitos surdos que buscam por uma inclusão escolar e se deparam com barreiras linguísticas e, por vezes, atitudinais, dentre outras.

O próprio processo de identificação dessas barreiras já se constitui como um passo para uma inclusão efetiva e não um mero “faz de conta” unicamente implementado para se esquivar de processos judiciais por descumprimento à legislação.

O movimento pela inclusão se constitui numa postura ativa de identificação das barreiras que alguns grupos encontram no acesso à educação, e também na busca dos recursos necessários para ultrapassá-los, consolidando um novo paradigma educacional de construção de uma escola aberta às diferenças. (HEREDERO, 2010, p. 197).

A legislação tem avançado no que diz respeito à promoção de uma educação inclusiva para pessoas com deficiência. Ainda em meados do século XX, na Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), já havia uma seção específica destinada às pessoas com deficiência, que na época eram conhecidas pelo termo “excepcionais”. Com o passar dos anos, as discussões em torno desse tema avançaram no mundo e também no Brasil, que promulga, em meados dos anos 1990, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (atual LDB), considerada

como sendo “um lampejo de mudança na concepção da educação, transitando da visão integrativa, para a inclusiva [...]” (CAVALCANTE; ALBUQUERQUE, 2020, p. 151). Antes disso, em 1994, a Declaração de Salamanca (apresentada na Espanha em assembleia das Nações Unidas) cunhava o termo “educação inclusiva”, que passaria a ser adotado nos dispositivos legais em prol das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais que se sucederam.

Em se tratando da comunidade surda, em 2002 é aprovada a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, conhecida como Lei de Libras (Língua Brasileira de Sinais), que, de acordo com Ferreira (2020, p. 17), “trouxe respaldo e visibilidade a este público, até o momento esquecido”. Três anos depois, essa lei é regulamentada pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, inserindo a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação docente e obrigando a disponibilização de intérpretes nas instituições de ensino. Estes profissionais, os tradutores/intérpretes de Libras, tão importantes para o processo de inclusão dos sujeitos surdos, tiveram sua profissão regulamentada em 2010, a partir da Lei 12.319, de 1º de setembro de 2010.

Outras duas leis que contribuíram para o avanço da inclusão das pessoas com deficiência, no âmbito profissional e escolar, foram a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, e a Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016. A primeira, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, assegura a inserção desse grupo no mundo do trabalho, além de instituir o conceito de pessoa com deficiência.

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

Além disso, ela determina, em seu artigo 4º, que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (BRASIL, 2015, n. p.). Tal determinação contribui para que mais pessoas com deficiência adquiram mais segurança jurídica para sua inserção, não apenas no mundo do trabalho, mas também na educação regular. Isso é o que reforça a segunda Lei citada, a 13.409/2016, que estabelece a reserva de vagas nos cursos técnicos de nível médio e graduação na rede federal de ensino.

Todos esses dispositivos legais instituídos ao longo dos anos dão força para aqueles que possuem algum tipo de deficiência possam se sentir mais confiantes e menos excluídos, levando-os a ampliar seu interesse por oportunidades de ensino que não sejam em escolas especializadas, mas sim em instituições que possibilitam a sua inclusão junto a outros estudantes que não possuem deficiência. A própria constituição do NAPNE no IFRN, instituído por intermédio do programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TECNEP), com o objetivo de “ser referência de apoio a estudantes e servidores que tenham necessidades educacionais específicas.” (IFRN, 2016), já caracteriza um avanço nas políticas de inclusão da instituição.

Isso pode ser comprovado através do exemplo de projetos como o que pretendo relatar a seguir, que reuniu 16 participantes surdos em um curso preparatório para ingressar no IFRN, com o apoio do NAPNE e do Centro de Atendimento às Pessoas Surdas (CAS - Natal/RN). Um projeto que visava promover a inclusão de estudantes surdos na rede regular de ensino através de aulas preparatórias de Língua Portuguesa e Matemática, com o auxílio do material didático usado no Programa de Iniciação Tecnológica e

Cidadania (PROITEC), de profissionais tradutores/intérpretes de Libras e professores do IFRN.

Apesar de ser uma turma exclusiva para estudantes surdos, ela também já apresentava uma certa heterogeneidade, considerando que alguns participantes não eram fluentes em Libras. Além disso, o projeto trouxe a possibilidade de uma preparação prévia para uma efetiva inclusão na educação regular, não só dos discentes, mas também do docente que os acompanhou e teve a oportunidade de emergir mais a fundo na cultura surda, que se constitui para além dos sons e se concretiza através dos sinais, dando, assim, uma característica especial às suas experiências próprias.

Para além dos sons, os sinais – a experiência em si

A experiência que passarei a relatar diz respeito à minha participação no projeto de extensão do IFRN intitulado “Perspectivas de acessibilidade ao PROITEC em Libras”, desenvolvido em 2017 e coordenado pelo servidor e tradutor/intérprete de Libras Jean Carlos Dias Ferreira.

Meu contato com Jean Ferreira se deu ainda em uma experiência de sala de aula, com uma estudante surda no curso de Edificações, já comentada aqui anteriormente. Ele também já tinha conhecimento de minha proximidade com a Libras pelo fato de eu haver cursado essa disciplina – graças à Lei 10.436/2002 e ao Decreto 5.626/2005, que determinaram essa disciplina como obrigatória nos cursos de licenciatura –, durante minha passagem pelo curso de licenciatura em Letras/Francês na UFRN. Essas experiências não me permitiram dominar a língua de sinais,

mas contribuíram para que eu compreendesse um pouco melhor a cultura surda. A proposta de Jean, no entanto, era para que eu ministrasse dois módulos do curso de matemática preparatório para o exame de seleção do IFRN para uma turma de 16 estudantes surdos. Eu não me sentia tão preparado para esse desafio, considerando que dar aula em uma turma com predominância de indivíduos não surdos e que tem apenas um surdo com apoio de dois tradutores/intérpretes, é diferente de estar em uma sala com predominância de discentes surdos.

Mesmo com toda a insegurança, ou talvez medo do novo, resolvi aceitar o desafio e participar desse projeto que, além de mim e de Jean, contava também com a colaboração de dois discentes e outros profissionais: o coordenador do NAPNE; uma pedagoga; outras duas tradutoras/intérpretes; uma professora de língua portuguesa e um professor de matemática.

As aulas eram realizadas presencialmente duas vezes por semana, com uma hora e meia de aula em cada encontro, sendo um encontro para as aulas de matemática e outro para as de língua portuguesa. Fiquei responsável por ministrar os dois primeiros módulos do curso de matemática básica para os estudantes, tomando como referência o material do PROITEC. Antes disso, me reuni com o professor de matemática para discutirmos como iríamos dividir os conteúdos e, logo em seguida, comecei a preparar as aulas tentando explorar ao máximo o uso de imagens, pois sabia que os sujeitos surdos, que têm como língua principal (L1) a Libras, em sua maioria, não possuem domínio da segunda língua (a língua portuguesa). Esse foi, inclusive, um dos desafios em utilizar o material do PROITEC, visto que este não era adaptado para surdos e, por isso, muitos apresentavam dificuldades em compreender os problemas de matemática propostos.

Essa, no entanto, não foi a única barreira que encontrei e não era a que me preocupava mais. A barreira do diálogo com os estudantes era para mim a mais desafiadora, tendo em vista que eu não possuía domínio de Libras. Nesse caso, dependeria totalmente dos intérpretes, que atuariam como mediadores das minhas aulas. Essa mediação é, aliás, uma das funções essenciais dos intérpretes (ver Figura 1), mas eu sabia que, para haver um interesse mínimo dos estudantes por aquilo que eu falava, era necessário que houvesse também um diálogo mínimo e direto entre eles e eu. Isso possibilitaria que, além do estreitamento de minha relação com eles, ocorresse uma redução do esforço dos intérpretes, que não estavam em condições ideais (com dois em sala), pois, devido à demanda por intérpretes nas aulas regulares da instituição, sobravam poucos para revezar durante algumas aulas do projeto. Esse esforço pode causar sérios problemas físicos por esforço repetitivo aos profissionais. Havia, desta forma, duas barreiras imediatas: a do diálogo direto com os estudantes; e a estrutural, por escassez de quadro técnico.

Uma das formas que adotei para contornar esses obstáculos foi tentando me apropriar um pouco de alguns sinais além daqueles que eu já conhecia. Como era necessário fazer uma chamada para registrar a frequência dos discentes, decidi aprender o sinal de cada um e “chamá-los” fazendo uso da Libras. Foi incrível como esse pequeno gesto de aproximação impactou no ânimo da turma. Eles pareciam ficar mais estimulados ao ver um professor se aproximar de seu universo, chamar cada um pelo sinal próprio ou até mesmo pelo nome, usando o recurso da datilologia (comunicação feita com os sinais do alfabeto, “soletrando” cada letra do nome), visto que eu já tinha conhecimento do alfabeto e quando esquecia o sinal de alguém fazia uso desse recurso, sem-

pre com apoio do intérprete me auxiliando ou corrigindo algum sinal mal empregado. Algumas vezes, os próprios estudantes me corrigiam ou me lembravam qual era o sinal do colega. Esse era sempre o primeiro momento das aulas. Ajudava sempre a “quebrar o gelo” inicial, além de aumentar o ânimo e interesse da turma pelos conteúdos ministrados.

Figura 1 - Professor e intérprete de Libras em aula de matemática do projeto.



Fonte: IFRN (2017)

Outra forma de contornar os problemas citados acima foi buscando a participação dos próprios estudantes, seja em atividades desenvolvidas fora de sala ou dentro dela, mediante explanação para a turma sobre como resolver a atividade. O segundo momento da aula, assim, consistia em verificar junto a cada participante a atividade feita. Aproveitava esse momento para tentar dialogar com cada um individualmente, mesmo com aqueles que não faziam a atividade. Para os que se dispunham a demonstrar a solução dos problemas no quadro, eu deixava que apresentassem da maneira que sabiam e somente depois corrigia algo, caso

a turma já não tivesse entendido ou o resultado divergisse daquele esperado. Nesse caso, obviamente, o intérprete intermediava a explicação para que não restassem dúvidas na turma.

Em todos os momentos havia apoio dos intérpretes. Isso foi importante, pois permitiu que o diálogo fosse o mais claro possível, mas eu sempre buscava, de alguma forma, demonstrar para os estudantes que o meu foco e atenção estavam voltados para eles. Em turmas regulares, com um ou dois indivíduos surdos assistidos por intérpretes, geralmente o professor tende a direcionar a aula, e até mesmo o olhar durante a aula, para os não surdos, um pouco semelhante com o que é colocado por Bourdieu (2007) ao chamar atenção para professores que estão mais atentos para aqueles estudantes que possuem uma herança cultural semelhante à deles, ou que reconhecem melhor a linguagem do professor. Os diferentes acabam sendo, de certa forma, excluídos em sala, recebendo atenção apenas dos intérpretes.

Não pode haver educação sem a presença do diálogo. E este deve estar direcionado a todos; do contrário, a prática educativa se tornará excludente. É através do diálogo que é favorecido o pensar crítico-problematizador, afirmam Menezes e Santiago (2014) ao analisar a contribuição de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. Como tornar nossos estudantes livres das amarras que as diversas barreiras sociais lhes impõem se não promovemos o diálogo com eles ou não demonstramos o mínimo interesse em compreendê-los? Precisamos entender que “na prática do diálogo, os homens e as mulheres exercitam o respeito às posições do outro [...]” (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 52).

A sala de aula, com o tempo, parecia uma sala regular, onde todos se entendiam dentro das suas limitações, onde as barreiras haviam se dissipado. Conversas paralelas entre os discentes

ocorriam, assim como as “broncas” e brincadeiras. Desta forma eles passaram a se sentir mais à vontade e mais confiantes de que poderiam chegar até o final do curso, e eu passei a focar mais nas possibilidades que eles tinham do que nas suas limitações físicas, exatamente como está explícito nas obras de Vygotsky, como bem lembra Costa (2006, p. 234) ao observar a importância para Vygotsky da “crença nas possibilidades do indivíduo e no papel do aprendizado no desenvolvimento dessas possibilidades”. Ademais, pontua que “o objetivo da educação do aluno dito especial [para Vygotsky] é atingir o mesmo fim da criança dita não especial, utilizando meios diferentes” (COSTA, 2006, p. 235).

Havia, é claro, alguns estudantes mais adiantados do que os outros no conteúdo apresentado. Alguns que queriam mais atenção do que os outros. Preocupações com as quais todos os professores lidam em qualquer sala de aula. Sim, com o tempo, para mim, essa passou a ser uma sala de aula como as outras. Eu sentia que fazia um pouco parte daquela cultura também e que os sujeitos que ali estavam me tinham como alguém que os compreendia.

Dos frutos colhidos

É difícil explicar com palavras o que para mim ficou mais perceptível através de gestos, sinais, expressões que se manifestaram ao longo desse período em que fiquei à disposição do projeto, buscando meios para desenvolver o aprendizado daqueles sujeitos e, ao mesmo tempo, me desenvolver enquanto profissional da educação. Talvez este tenha sido o maior fruto que colhi ao final dessa experiência, que se encaixa perfeitamente no conceito de

Larrosa (2002) sobre experiência, devido à forma como ela veio, me tocou, me transformou (*ce que nous arrive*). Transformou mais ainda minha forma de perceber e tratar as diferenças em sala de aula, assim como ampliou as minhas possibilidades como docente de promover uma inclusão mais efetiva/afetiva e verdadeira, promovendo sempre o diálogo com todos aqueles que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Espero que a leitora ou o leitor deste relato entenda que uma experiência não está desconectada das outras. A ação em si aparentemente pode estar, mas a forma de apreciação e reflexão sobre esta ação está sempre conectada a outras experiências, sejam elas práticas ou teóricas, por isso é tão difícil desassociar um momento de seu contexto. Esse foi o motivo que me levou a discorrer, inicialmente, sobre todo o contexto que envolve os estudantes surdos antes de iniciar efetivamente a narrativa da experiência que tive com eles.

Não foram muitos os participantes do projeto que conseguiram aprovação no exame de seleção daquele ano para o IFRN. Apenas três obtiveram êxito, e, destes, apenas dois seguiram no curso. Outro desistiu por não conseguir acompanhar as aulas. Espero que o êxito daqueles que conseguem entrar e concluir o curso alcance patamares mais elevados, em que números cada vez maiores de pessoas com deficiência, seja ela qual for, tenha, não apenas acesso, mas a possibilidade de ser incluída no ambiente escolar ou laboral junto a todos os outros indivíduos.

Nos anos que se sucederam a essa experiência, tive a oportunidade de reencontrar, pelos corredores do IFRN, os estudantes que foram aprovados no exame de seleção, sempre os cumprimentando com os poucos sinais que conhecia e me enchendo de orgulho

ao ver o sorriso em seus rostos, revelando sua gratidão por lhes dar atenção e o quanto minhas práticas influenciaram suas vidas. Para mim, não existe fruto mais saboroso do que esse, colhido a partir dos esforços que a todo tempo estamos empenhando em nossas práticas e ao longo de nosso caminhar como docentes.

Referências

ALIANÇA, P. S. **Caminhos feitos de andar**: Itinerários formativos do professor bacharel no Ensino Médio Integrado. Curitiba: CRV, 2021.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: CATANI, M. A. N. A. **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 40-64.

BRASIL. **Lei 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 2-42, 2015. PL 7699/2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 31 maio 2021.

CAVALCANTE, I. F.; ALBUQUERQUE, J. da C. L. Da exclusão à inclusão: aproximações e distanciamentos entre a educação profissional e a educação inclusiva. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 23, n. 2, p. 142-165, maio/ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v23i2.55466>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/55466>. Acesso em: 10 out. 2022.

COSTA, D.A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007. Acesso em: 10 out. 2022.

FERREIRA, J. C. D. **A permanência dos estudantes surdos como fatores de inclusão escolar no Instituto Federal do Rio Gran-**

de do Norte, campus Natal Central, no curso de Informática para Internet. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193–208, 2010. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v32i2.9772>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772>. Acesso em: 15 out. 2022.

IFRN. Campus Natal-Central promove aulas do Proitec na Língua Brasileira de Sinais. **Portal do IFRN-Campus Natal Central Notícias.** 2017. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/natalcentral/noticias/campus-natal-central-promove-aulas-do-proitec-na-lingua-brasileira-de-sinais>. Acesso em: 31 maio 2021.

IFRN. Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais é inaugurado. **Portal do IFRN – Campus Natal Central.** 2016. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/natalcentral/noticias/nucleo-de-apoio-de/>. Acesso em: 01 ago 2023.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20–28, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcY-VspCNspZVDxC/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2022.

MENEZES, M. G. DE; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 45–62, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201407503>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/QJxGZXzMDX4Qjpkxd5jRfFD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2022.

NASCIMENTO, K. C; OLIVEIRA, M. C. R; MEDEIROS, I. B. B. G; SILVA, R. I. Glossário técnico bilíngue libras-português para termos de construção civil. **Revista de Ensino de Engenharia**, [S.l.], v. 1, 2019a. Disponível em: <http://revista.educacao.ws/revista/index.php/abenge/article/view/1758>. Acesso em: 15 out. 2022.

NASCIMENTO, K. C; SILVA, M. F; LOBATO, A. O; SILVA, R. I. Entre a escrita e o silêncio - caminhos para o fazer docente. In: Colóquio nacional e II Colóquio internacional - a produção do conhecimento em educação profissional: regressão social e resistência da classe trabalhadora, 5, 2019b, Natal. **Anais [...]**. Disponível em: <https://coloquioep.com.br/anais/trabalhos/linha2/submissao84.pdf>. Acesso em: 31 maio. 2021

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

O papel dos Institutos Federais de Educação na formação profissional da pessoa surda: identidades em jogo

Herminio Tavares Sousa dos Santos
Cynthia França Cavalcante de Andrade da Silva

Introdução

Este ensaio é resultado da reflexão promovida pelo entrecruzamento entre a questão da surdez, do trabalho e da identidade no contexto educacional de formação profissional da pessoa surda. Para atingir esse fim, o Instituto Federal do Pará foi considerado o espaço de realização desse entrecruzamento ou o espaço de sua problematização.

Para a definição do eixo de partida na construção uma linha de reflexão, parte-se da reflexão de Klein (2005) acerca das possibilidades de atuação profissional das pessoas surdas, e como essas possibilidades são delimitadas dentro das instituições de ensino e de trabalho, bem como nas instituições representativas dos surdos.

Para que se possa estabelecer uma relação de diálogo mais visível entre estes eixos, resgatou-se do trabalho de Santos (2011) – o qual consiste em uma reflexão sobre o processo de construção das identidades surdas no contexto escolar –, para que se possa tecer análises, concretas ou conjecturais, acerca do papel das instituições na formação profissional de pessoas surdas.

Nesse sentido, há de se destacar, desde já, que na abordagem das questões atinentes à construção das identidades, a reflexão está pautada na teoria da identidade como metamorfose de Ciampa (2015), a partir da qual interessam três conceitos, a saber: o de identidade pressuposta, o de identidade como metamorfose e o de emancipação.

Para que se esteja claro desde já, este trabalho está baseado na concepção de Santos (2016) sobre a forma a partir da qual o surdo se reconhece como sujeito, de modo que esteja também demarcada a forma como os sujeitos surdos se identificam pessoal e socialmente, aspecto este que se torna determinante para todas as relações e reflexões que doravante estarão aqui propostas.

Ao relacionarmos, portanto, os conceitos e ideias apresentados acima, ou seja, se pensarmos que as identidades profissionais dos sujeitos surdos podem ser construídas com a atuação direta de si mesmos, ou, unicamente, baseada nas pressuposições construídas institucionalmente pelos seus agentes, constituem-se as questões centrais que dão origem a este ensaio, a saber: qual o papel dos Institutos Federais de Educação na formação profissional da pessoa surda? Se considerarmos que as políticas que estão à disposição dos agentes nesse processo partem de como estes sujeitos são pressupostos institucionalmente, há de se perguntar ainda: quais identidades estão em jogo nesse processo?

A identidade pressuposta e a identidade como metamorfose de Ciampa

Para que se possa compreender as análises que se propõem neste estudo, é fundamental que a tese de Ciampa sobre a identidade como metamorfose seja apresentada.

Conforme afirma Ciampa (2005), a identidade se constitui nas relações sociais e, desta forma, toda identidade é social, seja ela individual ou coletiva. Esta identidade social, segundo o autor, deve estar compreendida numa articulação com a **atividade** e com a **consciência**, como uma tríade indissociável para a psicologia social.

O conceito de identidade pressuposta de Ciampa (2005) é concebido como uma representação prévia sobre o indivíduo na forma de uma personagem. Essa representação possui uma força prescritiva sobre o indivíduo, de modo que ela passa a ser interiorizada por ele e constitui sua objetividade social.

Esta é, pois, uma forma da identidade que precisa ser **repos-**
ta a cada momento para que não deixe de existir objetivamente, isto é, consiste em uma identidade vista como um produto. Ciampa (2005) argumenta, então, que este processo de reposição das identidades pressupostas exclui o caráter histórico da identidade e do processo de identificação. Isso significa, para o autor, que a **temporalidade** da identidade fica restrita ao seu momento originário. Isso, por sua vez, justifica a aceitação de nossas predicções e da internalização de determinadas personagens com a qual nos identificamos.

Ao aproximar identidade e atividade, cabe que se compreenda que a identidade, como manifestação do ser, é sempre uma atividade. Logo, para o autor, o indivíduo é o que faz. Contudo, ao serem nomeadas, essas atividades são coisificadas em forma de **personagens**, que por sua vez, tem seus papéis designados histórica e socialmente. Então, se a personagem, como um processo de predicação da **atividade**, fruto de uma ação de **nomeação**, se manifesta na relação do indivíduo com os outros, não é suficiente analisar o indivíduo isoladamente, mas sim a partir de suas relações sociais.

Portanto, se estas personagens estão sujeitas às características contextuais de suas relações sociais, é compreensível o entendimento de que elas também estejam relacionadas a todas as transformações acumuladas historicamente por esta mesma sociedade, provocando transformações nos papéis designados à determinadas personagens ou nas condições objetivas e subjetivas dos indivíduos a ponto de que este assuma outra atividade ou a ressignifique.

Em síntese, essa é a perspectiva da constituição das identidades como metamorfose, relacionada à consciência que o sujeito desenvolve de si em relação ao contexto social no qual está imerso, que por sua vez condiciona suas relações sociais. Segundo o

autor, o indivíduo percebe e pensa no outro considerando suas relações e suas influências recíprocas, nas quais reconhece sua importância. Ainda neste bojo, dois outros conceitos sintetizam o que o autor chama de **Identidade Metamorfose**, a saber, o de **autodeterminação** e o de **ser-para-si**, descritos por Ciampa (2005) como conceitos determinantes para a **metamorfose**, a partir do qual (autodeterminação) o sujeito, consciente dos vários tipos de determinações contextuais e relacionais, esforça-se para se autodeterminar através da constituição de um ser-para-si.

Numa perspectiva dialética, Ciampa (2005) apresenta ainda o conceito de Não-Metamorfose, o qual consiste em uma ação sistemática de conservação de personagens, que se pode dar voluntária ou involuntariamente. Cabe, contudo, a ressalva sobre uma ação sistemática de conservação involuntária de personagens, descritas pelo autor como uma condição na qual, ou a partir da qual, o desenvolvimento do indivíduo é barrado, prejudicado ou impedido.

Se, todavia, a identidade é uma realidade material, e o movimento e a transformação (metamorfose) são condições intrínsecas da matéria, destaca-se, com o autor, que é impossível evitar a transformação. Nesse sentido, portanto, o que a não-metamorfose promove de fato é a manutenção da aparência de inalterabilidade, de modo que se conserve a condição prévia.

A identidade surda e a formação profissional do surdo

Para a compreensão da questão da identidade surda, conforme mencionado, partimos de Santos (2016), para que esteja anunciada uma perspectiva mais atual desta categoria, isto é, uma

análise que tenha superado a perspectiva essencialista da identidade, condicionada à condição auditiva do sujeito, e presa a um momento originário, fixando sua temporalidade.

Nas palavras do próprio autor, a identidade surda

não se reconhece na falta, na privação, na perda ou na ausência da audição, mas na construção da diferença alterizada, reconhecida na modalidade da língua e da comunicação, na visualidade, segundo a qual, todas as experiências serão ressignificadas. É reconhecida no encontro com o outro surdo com quem se assemelha, se iguala, e com o outro ouvinte, do qual se distingue, se diferencia, sem necessariamente se distanciar ou refutar (SANTOS, 2016. p. 207).

A partir deste conjunto de afirmações, é possível tecer considerações que auxiliem o leitor a compreender sob que ótica as identidades de pessoas surdas são construídas. Em primeiro lugar, é fundamental que se compreenda que, historicamente, a perspectiva da perda auditiva foi o marcador determinante para o estabelecimento de identidades possíveis de serem assumidas pelos surdos. Esta é, portanto, a primeira ruptura estabelecida pela perspectiva de uma identidade surda construída como metamorfose, a de que o sujeito “não se reconhece na falta, na privação, na perda ou na ausência da audição” (SANTOS, 2011). Dessa forma, o sujeito se reconhece na visualidade, ou mesmo na experiência visual a partir da qual “todas as experiências serão ressignificadas” (SANTOS, 2011), em que o surdo se constitui socialmente como um sujeito visual.

Se, no entanto, concordamos com Sá (2010. p. 130) que “a identidade de um indivíduo se constrói por meio da linguagem”, e tendo compreendida esta primeira ruptura acima indicada, torna-se mais compreensível as rupturas seguintes indicadas pelo

apontamento de Santos (2016), isto é, o sujeito surdo se identifica também na modalidade de uma língua visual, que por sua vez, constitui-se como o eixo condutor de uma comunicação que se encaixa nessa outra modalidade, ressignificando todas as outras experiências. Para tanto, é importante compreender, da mesma forma, a importância que os encontros desses surdos com seus “outros” assumem na conjuntura social e cultural, em que essas identidades surdas passam a ser construídas.

Em síntese, trata-se uma pessoa surda construindo suas identidades, de modo que o aprendizado da língua de sinais não seja o objetivo em si, mas o meio através do qual, pela linguagem, o sujeito possa se constituir nas relações que se estabelecerão a partir de sua experiência visual no contato e interação com os outros, surdos e ouvintes. Um processo pautado pela superação das identidades historicamente pressuposta sobre os surdos, isto é, a vivência desse processo como metamorfose.

O estudo de Klein (2005) que analisa discursos entrecruzados entre a surdez, o trabalho e a educação na formação do surdo trabalhador fornece a este texto uma visão particular sobre as pressuposições de profissionais, instituições de ensino e instituições representativas de surdos, e sobre suas possibilidades de atuação profissional:

Há uma quase unanimidade entre educadores de surdos em reconhecerem certas atividades como áreas naturais para os surdos, como, por exemplo, a informática, o desenho, a marcenaria, pois consideram essas, atividades que exigem atenção, concentração – atributos divulgados como próprios das pessoas surdas (KLEIN, 2005. p. 84).

Com isso, pretende-se evidenciar como, historicamente, tais instituições e profissionais privilegiaram trabalhos com baixa exigência de escolaridade aos surdos, cujas funções tivessem

foco mais individualizado e sem necessidade de contato com o público.

A reflexão proposta, então, está centrada na identificação de uma política de identidade do surdo trabalhador que partiu do que educadores, instituições educacionais e instituições representativas das pessoas com deficiência pressupõem sobre as capacidades e limites laborais dos surdos.

Vale resgatar uma reflexão bastante necessária realizada pela autora acerca da concepção de sujeito que fundamenta as ações relacionadas à inclusão dos surdos no mercado de trabalho, isto é, a do sujeito deficiente, que por sua vez remete à reabilitação e à normalização. A suposta superação desse sujeito deficiente viria pela oposição binária com o sujeito eficiente, mas que de fato acabaria “por restituir, ou mesmo reinscrever, o discurso hegemônico da deficiência” (KLEIN, 2005. p. 87).

Em resumo, o que a autora propõe é que, seja pelas escolas ou pelos movimentos de surdos, predominam discursos e práticas relacionadas a uma deficiência a ser superada, cujos espaços privilegiados para tanto seriam os ambientes de trabalho. Ou seja, “uma instituição, um grupo, toma para si o encargo de ‘lutar por’ condições de reconhecimento da competência dos surdos, dizendo o que ele é” (KLEIN, 2005. p. 89) ou como ele deve ser.

Muitos cursos foram destinados aos surdos dentro das instituições, com algum grau de especificidade, tais como marcenaria, corte e costura, cerâmica, mas também, apesar de menor frequência, prótese dentária, serigrafia, técnico eletricitista, reparador de calçados, dentre outros, de maneira que eram consideradas atividades “naturais aos surdos” (KLEIN, 2005). A autora ainda indica o fato de que a escolha pelos cursos a serem oferecidos estão relacionadas à avaliação dos agentes institucionais, como professores e a direção da escola, mas também às possibilidades

financeiras para os surdos, ou ainda, pela crença dos pais, a partir daquelas que seriam as melhores profissões para os surdos.

As identidades em jogo na formação profissional dos surdos

As ações de reabilitação e normalização promovidas desde as escolas especiais até chegar às ações das instituições representativas dos surdos revelam o surgimento de uma identidade pressuposta sobre os surdos como trabalhador-(d)eficiente, conforme indicado por Klein (2005). A autora se refere, nesta indicação, a discursos e práticas relacionadas a uma deficiência a ser superada, tendo encontrado no ambiente de trabalho o espaço privilegiado para a demonstração pública dessa superação que, por sua vez, representa uma espécie de reintegração social dos surdos.

Nesta perspectiva, pretende-se destacar a identidade de trabalhador-(d)eficiente como aquela que representaria uma metamorfose, visto que o “(d)” representa a superação da deficiência que inscreveria os sujeitos entre aqueles considerados “eficientes”. Contudo, se a perspectiva do “(d)” representa uma superação, há que se considerar a identidade de trabalhador-deficiente, cuja inscrição da letra “d” como demarcação da condição de deficiência, demarca também o lugar desse sujeito no mercado de trabalho, ou seja, aquele sujeito que incapaz de alcançar uma condição plena de produção, apesar de realizar tarefas autônomas.

Para este sujeito, historicamente, a aposentadoria compulsória era a estratégia adotada para mantê-lo ativo nas relações de consumo. É necessário que se registre ainda que a constatação dessa condição de deficiência do sujeito surdo estava relaciona-

da à sua capacidade de oralização e de recuperação de alguma capacidade auditiva pela correção das próteses.

Empiricamente, pode-se observar uma quantidade de surdos que, tendo sido considerados deficientes e, por isso, inaptos para qualquer tipo de atividade laboral, mesmo diante do recebimento de benefício financeiro do Estado, atuam profissionalmente como autônomos no mercado informal para complementação da renda familiar, de forma a caracterizar também a identidade de trabalhador-deficiente.

Se se considerar neste exercício regressivo de indicação das identidades, haverá apenas a descrição do sujeito como deficiente, cuja própria existência lhe é negada, negando-lhe assim a possibilidade de qualquer forma de identificação, portanto, partindo da reflexão de Ciampa, de humanização.

Por outro lado, se se propuser uma análise progressiva a partir do marco identitário estabelecido em relação à figura do trabalhador-(d)eficiente, indicada por Klein (2005), neste ensaio considerada uma identidade pressuposta na perspectiva da teoria de Ciampa (2005) da identidade como metamorfose, ter-se-á o trabalhador-surdo como uma identidade metamórfica.

Esta identidade poderia ser descrita como aquela vivenciada pelo sujeito surdo consciente de sua condição – marcada pela visualidade em detrimento da perda auditiva – exercendo algum grau de autonomia na escolha de sua área de formação, de acordo com sua aptidão, seu interesse e as possibilidades objetivas e subjetivas de inserção.

Contudo, apesar da possibilidade de alcançar uma condição metamórfica em seu processo de construção identitária, conforme alertado por Ciampa (1997), o sujeito – no caso deste ensaio o sujeito surdo – ainda está susceptível às forças do capital, que passou a cooptar a metamorfose como uma de suas características na modernidade. Desta forma, a metamorfose só tem sentido

no processo de construção das identidades se ela se der em busca de emancipação. Nas palavras de Ciampa (1997), toda emancipação consiste num processo de humanização. Isso considerado, revela-se uma questão: como, portanto, este processo de emancipação estaria representado textualmente nos termos das proposições analíticas deste ensaio?

O jogo de pressuposições com o qual o capital joga não permite com que o indivíduo desenvolva suas atividades de forma autônoma ou autodeterminada, de forma que, seja qual for a área escolhida pelo sujeito surdo para atuar profissionalmente, a identidade que estará sendo vivenciada será sempre a de trabalhador-surdo, como uma identidade pressuposta que deverá ser sempre repostas. O marcador “surdo” na descrição da identidade nesse caso pode representar um marcador de mesmice, como uma especificação da identidade anteriormente vivenciada (deficiente), dando apenas uma aparência de transformação.

Ao mesmo tempo, na perspectiva emancipatória, o sujeito surdo passa a realizar as atividades inerentes àquelas personagens a partir de seus marcadores sociais, culturais, políticos e linguísticos, de modo que a identidade profissional vivenciada passa a ser descrita, caracterizada e representada textualmente substituindo a palavra “trabalhador” pela atividade daquela área específica, normalmente representada por um substantivo que a identifique, seguido do substantivo “surdo(a)”, como por exemplo, professor(a)-surdo(a), ator-surdo, atriz-surda, engenheiro(a)-surdo(a), advogado(a)-surdo(a), dentre outros.

No contexto da formação profissional e, em particular, no contexto dos institutos federais de educação, há de se pensar sobre as condições ofertadas aos estudantes surdos para que possam se situar neste jogo identitário do mercado de trabalho. Noutras

palavras, como o Instituto Federal de Educação do Pará tem se estruturado e atua em relação ao processo de inclusão de alunos surdos na educação profissional? Esta estrutura e atuação existentes tem servido aos surdos como espaço de reprodução da estrutura social desigual e excludente? Ou tem-se estruturado e atuado como espaço de transformação da estrutura desigual e excludente da sociedade?

Não é objetivo deste texto qualquer resposta ensaística a essas questões especificamente, posto que somente dados concretos de surdos alunos e egressos podem dar tal esclarecimento. A reflexão a que se propõe este texto está relacionada à indicação de aspectos estruturais que possam indicar condições de respostas futuras a essas questões, mas principalmente em refletir a partir das questões que podem dar uma aparência de transformação, como uma espécie de favorecimento da metamorfose identitária, mas que, ao contrário, acabam por atuar a favor da reposição das identidades pressupostas sobre os sujeitos em favor da manutenção de sua condição de exclusão e opressão, com isso, impedindo sua emancipação e a construção de um ser-para-si.

O papel do IFPA na formação profissional da pessoa surda

A educação profissional historicamente também compôs uma dualidade na política educacional brasileira, quando, diferente da educação propedêutica, destinada a educar as classes economicamente mais favorecidas, esteve mais voltada à formação de educandos das classes populares.

Pode-se considerar que a educação profissional, como modalidade educacional descrita na Lei Nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – vem passando por um processo de ressignificação, que passa pela perspectiva de uma instituição comprometida unicamente com a formação de mão-de-obra que atenda as demandas do mercado de trabalho, até a perspectiva de sua integração com o ensino médio, quando se propõe a ser uma educação promotora do desenvolvimento crítico e emancipador, de modo que, para lograr êxito, esta nova abordagem da educação profissional deve articular teoria e prática, mas também ensino e pesquisa (VIEIRA; VIEIRA, 2014).

Essa espécie de reconfiguração da educação profissional no Brasil não é processo linear que se caracteriza pelas transformações das antigas escolas técnicas nos centros federais de educação, que posteriormente se tornaram os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, mas, como afirmado acima, caracteriza-se como um novo olhar para o papel destas instituições na formação dos cidadãos. Contudo, há que se considerar que o marco significativo desse processo é a criação dos institutos federais por meio da Lei nº 11.892/08, representado pela diversificação de cursos, níveis e modalidades ofertadas, iniciando pela educação profissional integrada ao ensino médio regular, cursos superiores de tecnologias, licenciaturas e bacharelados, até a pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Nesse contexto, o programa TEC NEP surge a partir do ano 2000, como fruto da parceria entre as então secretarias de educação profissional (SETEC) e de educação especial (SEESP). Seu objetivo era promover a inserção de pessoas com deficiência em diversos cursos, de diferentes modalidades e níveis, ofertados pela rede federal de educação profissional, científica e tecnológi-

ca. Assim, a implantação de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) passa a estar prevista nas estruturas administrativas e pedagógicas dos institutos federais de educação, que se constitui

em um setor de referência institucional responsável por articular as ações internas voltadas para garantir a acessibilidade dessas pessoas, e ao desenvolvimento de uma cultura de respeito à diversidade e eliminação de barreiras, com intuito de atingir o sucesso em sua formação profissional (PROGRAMA TEC NEP, 2000).

Para que se compreenda a importância da implantação e funcionamento dos NAPNEs no contexto da inclusão de alunos com deficiência na educação profissional, vale ilustrar com o exemplo de Coimbra (2017), que situa a importância e o funcionamento destes núcleos de forma análoga à importância e ao papel dos centros de referência e das salas de recursos multifuncionais, responsáveis pela realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica das redes municipal e estadual de educação.

Para este ensaio, foram propostas reflexões acerca de sete pontos considerados de relevância primária para o estabelecimento de outra abordagem na educação profissional de alunos surdos, que favoreça a construção de identidades em perspectiva emancipatória.

Há uma questão central que atua como uma espécie de espinha dorsal das proposições relacionadas à uma mudança de perspectiva no atendimento de alunos surdos nesta modalidade educacional, a saber, a questão da língua de instrução. É, portanto, a questão que permite que exista um diálogo interdependente entre os pontos a serem indicados.

A participação de alunos surdos no ensino técnico profissionalizante ofertado de forma integrada com o ensino médio de-

pende diretamente de como a educação desses estudantes se deu no decorrer das etapas anteriores da educação básica. Seja na modalidade da educação especial que atende à uma política de educação inclusiva, seja numa perspectiva defendida pelos movimentos sociais de surdos que defende uma educação bilingue, na qual até o primeiro ciclo do ensino fundamental, a língua de instrução é a língua de sinais, em aulas ministradas por professores surdos, é esperado que, a partir do segundo ciclo do ensino fundamental e no ensino médio, o aluno surdo passe a contar com o apoio técnico de um profissional tradutor intérprete de língua de sinais – língua portuguesa. Essa expectativa ocorre porque a política considera que o aluno surdo teve condições de desenvolver sua linguagem e uma base linguística a qual lhe permita lidar com este apoio especificamente e lidar com a língua portuguesa em sua modalidade escrita no decorrer das atividades curriculares.

Contudo, considerando que a política de educação bilingue para os surdos ainda não compõe a realidade da educação nacional, pode-se conjecturar que a participação dos alunos surdos no ensino médio e na educação profissional não se dá nessas condições linguísticas ideais, o que compromete sobremaneira diversos aspectos sobre os quais se pretende propor reflexão.

Se se iniciar pela questão do acesso à educação profissional, há aí já um primeiro ponto a ser pensado e debatido. Ao contrário do ensino superior, cujo ingresso se dá através do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a educação profissional concentra seu ingresso em processos seletivos internos, cujas provas são aplicadas em língua portuguesa. Ora, se a dificuldade no processo de desenvolvimento da linguagem de alunos surdos durante todo o percurso da educação básica, mesmo em língua de sinais, foi reconhecida anteriormente, como esperar que os candidatos

surdos tenham sucesso numa prova cuja língua não é sequer sua segunda língua? É de fundamental importância que se ofereçam provas em modalidade visual, em língua de sinais, também nos processos seletivos internos, nos moldes daquelas oferecidas no Enem, pois, então, estar-se-ia propondo um acesso equitativo, conforme reivindicado pelos movimentos de surdos.

Ainda no bojo dessa questão da língua, e reconhecendo a diversidade de realidades encontradas entre alunos surdos, em relação ao seus processos de desenvolvimento da linguagem, de aquisição da língua de sinais e do aprendizado da língua portuguesa em sua modalidade escrita, há um ponto a ser apresentado para reflexão no campo da didática. Mesmo diante da presença de profissionais tradutores intérpretes de língua de sinais, existem aspectos didáticos relacionados aos métodos e recursos que devem ser revistos por ocasião da realização das aulas em turmas com alunos surdos. O que se propõe nesse sentido é que aspectos visuais e espaciais sejam priorizados na abordagem dos conteúdos dos diferentes componentes curriculares, de modo que o processo de aprendizagem dos surdos seja respeitado e atendido no processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto relacionado ainda a este ponto de reflexão, as questões didáticas, está relacionado à participação dos profissionais tradutores intérpretes de língua de sinais nas aulas. É de fundamental importância que estes profissionais tenham acesso ao planejamento e material das aulas com a devida antecedência, de forma que também possam estar preparados para a realização do seu trabalho, especificamente. Esse é um aspecto do trabalho integrado da equipe que atende alunos com necessidades especiais na educação básica que precisa ser problematizado, isto é, para que se possa alcançar uma forma ideal de articulação entre

os agentes envolvidos no processo de inclusão de alunos surdos na educação profissional, é fundamental que sejam revistas as cargas horárias de professores para que estes momentos de trocas de informações sejam concretamente possíveis e produtivos.

Outro aspecto que deve ser ressaltado nestas reflexões é a experiência dos profissionais tradutores intérpretes de língua de sinais – língua portuguesa. Historicamente, no contexto regional, a contratação de profissionais tem se baseado especificamente na competência linguística dos mesmos e menos numa competência referencial, ou seja, num conhecimento não sobre os assuntos, mas das questões atinentes aos ambiente e as formas específicas de comunicação, no caso da atuação no campo educacional. Em síntese, trata-se de profissionais com experiência de atuação no campo do ensino.

Ainda nesta mesma linha de reflexão, há de se problematizar a necessidade de fortalecimento dos NAPNEs. Em primeiro lugar, porque os tradutores intérpretes de língua de sinais compõem este setor dentro do organograma dos institutos federais, e em muitos casos – também no contexto regional – são os únicos profissionais com formação específica para atuação com alunos surdos. Em segundo lugar, por consequência disso, acabam por serem estes os profissionais que darão apoio técnico aos professores em suas necessidades didáticas. Nesse sentido, justificando a necessidade de se refletir sobre o fortalecimentos dos NAPNEs, seria relevante que esse núcleo pudesse contar com uma equipe multiprofissional, composta inclusive por técnicos em assuntos pedagógicos com formação e experiência no campo da educação de surdos, que pudessem atuar no processo de supervisão e orientação escolar, dando o apoio técnico-pedagógico necessário

aos docentes, referentes ao atendimento das necessidades didáticas dos surdos em sala de aula.

Essa questão ainda dialoga com outro ponto daqueles inicialmente indicados, a saber, a comunicação institucional. Não é plausível que a comunicação institucional, particularmente aquela destinada à comunidade externa, apenas seja traduzida para a língua de sinais, diante da presença de surdos na comunidade interna da instituição. É fundamental que toda a comunicação da instituição com a comunidade interna e externa esteja sempre disponibilizada em língua de sinais. Caso contrário, a mensagem que se transmite, principalmente para os surdos pleiteantes, é que a instituição não sabe e não saberá como garantir seus direitos, inclusive o direito de ter informações qualificadas sobre as possibilidades e as formas de ingresso naquele instituto federal.

Por fim, considerando o ingresso de alunos surdos nos institutos federais, é de fundamental importância que estes alunos tenham condições de participar das diferentes dimensões do processo educacional, tais como a cultural, a social e a política. Isto é, estes alunos devem ter as mesmas condições dos demais de se expressarem culturalmente nos termos dos artefatos culturais próprios de sua comunidade; politicamente, devem ter condições de se organizar e de ter representatividade na esfera acadêmica, por exemplo; e socialmente, devem ter oportunidade de conviver com suas comunidades no contexto dos institutos federais, ou seja, aproximar ou permitir a aproximação da comunidade surda local com a comunidade acadêmica dos institutos federais.

Considerações finais

É imprescindível que se reconheça que todos os pontos aqui indicados dos diversos aspectos relacionados às necessidades que os institutos federais de educação devem atender para a garantia de um processo de inclusão dos alunos surdos, guardando alguma relação, direta ou indiretamente, de dependência com a viabilização da língua de sinais no processo de ensino-aprendizagem. Assim, seja qual for o ponto indicado, viabilizar a língua de sinais no processo de inclusão de alunos surdos implica rever e alterar as estruturas tradicionais da instituição.

Não se trata apenas de permitir a circulação da língua de sinais em decorrência da obrigatoriedade de alguns componentes curriculares de alguns cursos, mas de realizar as mudanças e adequações de grande ou pequeno porte, significativas ou não para o currículo, as quais possibilitem a inclusão dos alunos surdos em decorrência das especificidades da modalidade linguística (gestual-visual).

Cabe a ressalva de que a língua de sinais não é, sozinha, o elemento responsável por toda a transformação necessária para uma efetiva inclusão dos surdos. Contudo, sem ela, a perspectiva de superação da opressão através de um processo identitário emancipatório também não é uma possibilidade.

Nesse sentido, se o jogo identitário contido numa luta contra a opressão e em busca de libertação/emancipação, conforme estudado em Ciampa (2005), depende de uma análise conjunta entre a identidade, a atividade e a consciência, é apenas através da língua de sinais que surdos, pré-linguísticos e filhos de pais ouvintes conseguem reunir condições objetivas e subjetivas de desenvolver suas consciências de modo a construir certa compreensão da realidade.

A língua de sinais é, portanto, o elemento capaz de produzir sobre o sujeito uma consciência-de-si e uma consciência-de-si-no-mundo de modo que ele esteja em condições de, com autonomia, rejeitar as pressuposições impostas, por exemplo, no contexto educacional, mas também no contexto da formação profissional.

Assim, o papel dos institutos federais na formação profissional da pessoa surda e a definição do papel a ser assumido pelos IFs em cada campus e em cada curso dar-se-á pelo reconhecimento, viabilização e protagonismo dado à língua de sinais no decorrer de todo o processo formativo dos sujeitos. Essas instituições, conforme problematizado acima, estão entre a conservação da ordem e da estrutura social – auxiliando na formação dos surdos como trabalhadores-(d)eficientes – e a transformação da ordem e da estrutura social – auxiliando na formação de trabalhadores-surdos.

Referências

ARAÚJO, Roberta Gomes de; FEITOSA, Marivânia da Silva; ALMEIDA, Alyson Luiz Santos de; OLIVEIRA, Fábio Freire de. Os Surdos na Educação Profissional, Científica e Tecnológica: uma busca por registros nos Institutos Federais da Região Nordeste. **Anais do VI Congresso Nacional de Educação**. Fortaleza, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa TECNEP** - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF, 2000

CIAMPA, Antônio da Costa. As Metamorfoses da 'Metamorfose Humana': Uma Utopia Emancipatória ainda é Possível Hoje? Simpósio "Metamorfoses da Identidade no Mundo Contemporâneo". **Anais do XXVI Congresso Interamericano da SIP**. 1997. (mimeo)

CIAMPA, Antônio da C. **A História do Severino e a Estória da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

COIMBRA, Fernanda Cristina C. L. História e Memória da Educação Profissional: o estudante com deficiência visual no IFPA. In: AMARAL, Mirian Matos; COIMBRA, Fernanda Cristina C. L. (Org.). **Educação Especial e Inclusiva**: percursos teóricos e práticos para a escola que queremos. Curitiba: CRV, 2017.

FREITAS, Cristiane Rodrigues de; SILVA, Cirlande Cabral da. A inclusão de alunos surdos em um Instituto Federal: pontos e contrapontos. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 1, e021, 2021

KLEIN, Madalena. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. In: SKLIAR, Carlos (Org.).

A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, Poder e Educação dos Surdos.** São Paulo: Paulinas, 2010.

SANTOS, Hermínio Tavares Sousa dos. **Identidade como Metamorfose na Educação de Surdos em Belém.** p. 253. Dissertação (Mestrado em Educação) – CCSE, Universidade do Estado do Pará, 2011.

SANTOS, Hermínio Tavares Sousa dos. **A Construção de Identidades na Educação de Surdos.** Curitiba: Editora Prismas, 2016.

SOARES, Gilvana Galeno; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. O Programa TECNEP e sua implementação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. **Revista Cadernos de Educação**, n.º 54, 2016. p. 42-62.

SOUSA, Elisabete Marques Cardozo de; ALVARENGA, Elenice Monte. Acessibilidade e inclusão de surdos na Educação Profissional nos Institutos Federais. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v.19, n.3, 2021, p. 154-169ago., dez.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Produção de conhecimentos na educação profissional. **Holos**, v. 2, p. 24-36, 2014.

Apoio escolar a um aluno com deficiência múltipla no ensino técnico integrado do IFRN, campus Natal – Central

Glicia de Souza Pereira
Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes

Introdução

No que tange à Educação Especial com ênfase na especificidade da Deficiência Múltipla (DM), pauta principal desta pesquisa, o artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394, de 1996) menciona que essa modalidade de educação escolar deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A partir dessas garantias, é perceptível o aumento do número de pessoas com Necessidades Educativas Específicas (NEE) inseridas nas salas regulares de ensino. Esse termo (NEE) é aplicado a todas aquelas crianças, jovens ou adultos cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Segundo Borges (2005),

[...] um aluno tem necessidades educacionais especiais quando apresenta dificuldades maiores que o restante dos alunos da sua idade para aprender o que está sendo previsto no currículo, precisando, assim, de caminhos alternativos para alcançar este aprendizado (BORTOLOZZO, 2007, p. 15, *apud* Borges, 2005, p. 03).

Esse aumento foi constatado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), o qual, no ano de 2018, motivado pela política de cotas, recebeu cinquenta alunos com algum tipo de necessidades educativas específicas, dentre eles um aluno com deficiência múltipla. Contudo, a instituição apresentou algumas dificuldades para atender às demandas apresentadas no processo de inclusão do referido discente.

Com o intuito de minimizar as dificuldades apresentadas, o NAPNE¹ buscou apoio para colaborar com a inclusão dos discentes com NEE nos alunos das licenciaturas, e foi nesse momento que um dos alunos, cujo trabalho aqui será delineado, tornou-se profissional de apoio, motivado principalmente pela experiência já existente com outros alunos com NEE. O profissional de apoio na educação inclusiva é o responsável por acompanhar o aluno com deficiência e ajudá-lo a superar as diversas barreiras que possam aparecer em sua vida acadêmica. Também é de responsabilidade deste profissional orientar os alunos em suas atividades escolares e promover possibilidades para o desenvolvimento de todas as suas competências. Esse apoio deve acontecer de maneira a não prejudicar a autonomia do aluno, que deve ser primordial no processo de ensino-aprendizagem.

Essa pesquisa surgiu, portanto, da necessidade de reunir as experiências de uma bolsista (hoje Profissional da Educação Especial) do NAPNE, no IFRN - *Campus* Natal – central (CNAT), no período de março de 2018 a dezembro de 2019, acerca do seu apoio a um aluno com deficiência múltipla, estudante do ensino médio integrado.

Este estudo se justifica, ainda, por apresentar uma contribuição amparada numa análise autobiográfica sobre o objeto de investigação, no sentido de compreender as necessidades que ultrapassam as aparências e que buscam conhecer o real, o concreto sobre a temática estudada.

O objetivo geral deste estudo foi analisar o processo educacional de um aluno com DM no IFRN - CNAT, a partir de um relato de experiência de um profissional de apoio que aplica o seu trabalho no NAPNE, que pioneiro a época na instituição. Logo, os objeti-

1 - NAPNE - é um órgão institucionalizado no IFRN pela Portaria n.º 1533, de 21/05/2012, por intermédio do Programa TECNEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.

vos específicos desta pesquisa se concretizaram em conhecer as ações desenvolvidas pelo IFRN com o intuito de promover a inclusão desse aluno e compreender a importância do profissional de apoio para o acompanhamento junto a ele.

Para atingir esses objetivos, foi traçado um caminho metodológico cujo tipo de pesquisa foi qualitativo, com natureza descritiva, tendo como instrumento de coleta de dados o diário de campo e com um caráter qualitativo de análise dos dados.

Metodologia da pesquisa

Nesta pesquisa, a metodologia desenvolvida foi qualitativa, descritiva exploratória, bibliográfica e documental. A pesquisa foi de cunho qualitativo, pois visou compreender os fenômenos através da coleta de dados narrativos, estudando as particularidades e experiências individuais. Para Gil (1999, *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 20), a pesquisa exploratória tem como objetivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

A pesquisa exploratória, de acordo com Vergara (2000, p. 47, *apud* OLIVEIRA, 2011), expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza. “Não têm o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação”. Para ilustrar, a autora coloca o exemplo da pesquisa de opinião.

Desenvolvemos também a pesquisa bibliográfica, que é um dos instrumentos principais utilizados neste trabalho. As investigações se deram a partir de materiais já elaborados como livros, alguns

artigos e revistas sobre o conteúdo. Realizamos, ainda, a pesquisa documental, a qual, apesar de ser similar a pesquisa bibliográfica, por ambas se respaldarem em materiais elaborados e já publicados, possuem algumas diferenças, conforme menciona Gil (2010), quando aponta que a principal diferença entre elas se encontra na natureza das fontes. Sobre a identificação delas, GIL (1946, p. 87), “o desenvolvimento dos primeiros passos do planejamento da pesquisa documental é muito semelhante ao da pesquisa bibliográfica”.

Para Marconi e Lakatos (2007), “os documentos podem ser primários e secundários. É essa distinção que nos permite diferenciar a pesquisa e análise documental, da pesquisa bibliográfica.” Nas palavras das autoras Marconi e Lakatos (2007), a característica da pesquisa documental está no fato de que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser recolhidas quando o fato ou fenômeno ocorre, ou depois.

A pesquisa foi realizada a partir das informações vistas nos textos estudados. Primeiramente, as buscas foram realizadas no site do Google: acadêmico, teses, artigos e outras literaturas.

Contexto da pesquisa

A pesquisa se fundamenta teoricamente nos temas ligados à educação especial, à educação inclusiva e ao aluno com DM. Foram necessários dados concretos que levem a compreender quais reflexões e possibilidades permeiam o cotidiano do indivíduo.

O estudo foi realizado no IFRN *campus* Natal - Central, situado na cidade de Natal, que atende a uma demanda significativa da popula-

ção de pessoas com deficiência, dentre eles o aluno com DM. Na instituição, temos uma estimativa de 280 alunos com deficiência.

No decorrer do ano, de acordo com registros levantados no IFRN-CNAT dos exames seletivos que são ofertados a cada ano (uma modalidade de ingresso anual no ensino técnico integrado para alunos da rede pública ou particular), a demanda de alunos no campus aumenta. Esse exame consiste na aplicação de uma prova com questões objetivas de Português e Matemática, em nível de ensino fundamental, e uma prova discursiva (PROEN/IFRN - Edital 41/2021).

Dessa forma, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na forma de núcleos de apoio como o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do campus Natal-central, desenvolvem no âmbito do Instituto, bem como em contexto local, ações fundamentais que vão além do atendimento especializado aos discentes, pois a atuação do NAPNE pauta-se na articulação entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Esse Núcleo oferece apoio exclusivo para esses alunos com deficiência, sendo composto por uma equipe multidisciplinar, para atendê-los conforme as suas necessidades específicas. Esse espaço garante o exercício pleno do discente e profissionais, pois cada ambiente tem a sua funcionalidade, com sala de estudos, secretária, mini auditório, banheiros acessíveis, salas de atendimento das psicopedagogas e uma cozinha. O instituto preza e garante o ensino de qualidade para todos.

Sujeito da pesquisa

O sujeito dessa pesquisa é um aluno com DM do Curso Técnico Integrado de Administração do IFRN *Campus* Natal Central. Mesmo entendendo que seria um desafio em sua vida acadêmica e que na sua inocência enfrentaria as limitações que a sociedade impunha, ele consegue a cada dia, através da sua força, enfrentar e vencer os obstáculos.

Feliz (nome fictício) ingressou como aluno do 1º ano do ensino médio do curso Técnico Integrado de Informática em 2018.1, mas devido à não adaptação e à incompatibilidade com o curso, a Diretoria Acadêmica iniciou um processo de transferência para o curso de Administração, com a autorização de seus responsáveis. Aluno de escola pública, em seu histórico consta que foi acompanhado pelo Centro de Apoio e Inclusão a alunos com deficiência (CAIS), é o filho mais velho de três irmãos, dos quais um outro irmão é cadeirante. Feliz tem a Síndrome de *Klippel-Feil* - uma anomalia congênita que se caracteriza pela ausência de alguns corpos vertebrais ou pela fusão de vértebras cervicais. Os principais sinais observados são pescoço curto, linha baixa de implantação do cabelo, pouca mobilidade do pescoço. Acrescido a isso, o aluno também tem problemas cardíacos, respiratórios, fenda palatina, deficiência auditiva, visual e, principalmente, deficiência intelectual severa.

A sua capacidade de memorização é bastante limitada, esquecendo-se rapidamente de assuntos recém-estudados. Tem baixa visão e baixa audição, além de outros problemas de saúde.

Com essas características o protagonista da pesquisa demonstra atraso no desenvolvimento motor e cognitivo, fato que não é determinante para limitar o seu processo de aprendizado. Ele

possui autoestima saudável e valorizado pelo grupo social. O projeto de vida do aluno é ser professor ou intérprete de Libras.

Feliz, com a ausência do Profissional de Apoio à Educação Inclusiva (PAIE) na sala de aula, tem dificuldades em acompanhar os conteúdos. Em 2019, o aluno apresentou desmotivação para continuar na instituição. De tal modo, se percebe a conquista no desenvolvimento de Feliz durante o ano de 2018.1, isto é, apesar de tantas incógnitas, os estudos foram produtivos.

Instrumento de coleta de dados

A primeira etapa da pesquisa teve como foco o levantamento bibliográfico das teorias existentes sobre educação inclusiva com foco em DM e o levantamento documental para fins de coleta de registro oficiais que norteiam a educação especial como modalidade educacional. Esta etapa será essencial no desenrolar da pesquisa, por fornecer os subsídios teóricos necessários para a realização do trabalho.

Após esse momento, realizamos o Relato de Experiência (RE) que, Costa em seu texto rebuscou a tipologia de Schneuwly e Dolz (SCHNEUWLY, DOLZ e colaboradores, 2004: 6061 apud COSTA, Sérgio Roberto, 2006 p. 07), que está ligado ao domínio social da comunicação voltado à documentação e memorização das ações humanas, exigindo uma representação pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo (relatos de experiência vivida, diários íntimos, diários de viagem, notícias, biografias, relato histórico etc.). Para Perroni (1992, p. 88) “O relato é uma narrativa em que se contam experiências pessoais, vividas em momentos anteriores ao da enunciação, que podem ser consideradas não or-

dinárias ou não habituais”. Para essa autora, o compromisso que se tem nos relatos é com a verdade, não com um enredo fixo.

Assim, essa pesquisa visa registrar o processo educacional de um aluno com DM e apresentar as ações desenvolvidas pelo IFRN com o intuito de promover a inclusão de outros alunos também com DM e, para além disso, evidenciar a importância do profissional de apoio que é tão necessário para o processo de aprendizagem. Sendo assim, esse trabalho tem uma grande relevância no contexto do IFRN, na perspectiva inclusiva.

Tipo de análise

A pesquisa se justifica por representar uma contribuição amparada numa análise autobiográfica sobre o objeto de estudo, no sentido de compreender as necessidades que ultrapassam as aparências e que buscam conhecer o real, o concreto sobre a temática estudada. Dessa forma, o RE da PAIE/bolsista servirá de revérbero acerca do processo de inclusão desse grupo de alunos na instituição e apresenta as inúmeras dificuldades que esses estudantes enfrentam em sua vida acadêmica, tendo em vista que muitos chegam em sala de aula e se deparam com professores que, na maioria das vezes, não têm preparo ou formação para lidar com alunos com NEE, o que pode dificultar ainda mais o processo de inclusão. Neste trabalho, também se evidencia que o IFRN tem se preparado para receber esses alunos com NEE e como acontece a trajetória ao longo de sua vida acadêmica.

Para Philippe Lejeune (2008, p. 53), “autobiografia é qualquer texto em que o autor parece expressar sua vida ou seus sentimentos, quaisquer que sejam a forma do texto e o contrato proposto

por ele". Nessa perspectiva, para que em um texto seja caracterizado como pertencente ao gênero autobiografia, é fundamental que autor, narrador e personagem tenham uma identidade comum.

Resultados obtidos

No primeiro dia de aula, o encontro com Feliz aconteceu às 07h da manhã no laboratório de informática. Seria a sua primeira aula e, para a nossa surpresa, o professor aplicou uma atividade avaliativa para toda turma, Feliz olhou e indagou: "Já é prova?". Apesar disso, o aluno demonstrou afabilidade com a minha presença, pois desenvolveu a sua avaliação sem indiferença. Ele realizou a prova com êxito e fez questionamentos sobre conceitos de palavras, ainda tirou algumas dúvidas com o professor da disciplina. Para Piaget, o indivíduo assimila o estímulo e, após uma interação ativa, emite uma resposta, ou seja, o conhecimento adquirido não é devido a uma ação unilateral do meio (estímulo) sobre o sujeito passivo, mas sim a uma interação nos dois sentidos: do estímulo sobre o sujeito e ao mesmo tempo do sujeito sobre o estímulo.

Nessa conjuntura, a Declaração de Salamanca, 1994 afirma que nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do provienciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações

governo e organizações sejam guiados. Para Mantoan (2003, p. 16):

A distinção entre Integração e Inclusão é um bom começo para esclarecer o processo de transformação nas Instituições de Ensino, de modo que possam acolher, indistintamente, todos os alunos, nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Pela Integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai desde a inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais. Trata-se de uma concepção de “inserção parcial”, pois o sistema prevê serviços educacionais segregados. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências. Quanto à Inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de Integração. A Inclusão é incompatível com a Integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, frequentam as salas de aula do ensino regular.

Diante disso, as políticas públicas vêm se afunilando a cada revisão, apesar de alguns retrocessos.

Por ter sido o meu primeiro contato com o aluno em sala de aula, fiquei contente pela receptividade e por ele ter executado a sua avaliação sem nenhum impedimento. Ainda observei como foi proposta a avaliação, pois a sua prova estava adaptada para uma letra de tamanho 18.

O IFRN oferece um ensino de qualidade para todos, inclusive aos alunos com deficiência, atendendo às necessidades específicas, no que tange à inclusão do estudante com DM e o seu desenvolvimento ao ensino e aprendizado. Assim que o instituto tomou ciência do ingresso desse aluno, toda a equipe pedagógica se mobilizou para traçar estratégias do como fazer, do processo acadêmico, da interação professor/aluno, de como seria a recep-

ção dos colegas de sala e do profissional de apoio que seria primordial para toda comunidade estudantil. A Diretoria Acadêmica de Gestão e Tecnologia da Informação (DIATINF) entrou em ação para atender as necessidades do aluno Feliz.

Nas demais avaliações e atividades desenvolvidas no decorrer do semestre, foram utilizadas as observações em sala de aula, bem como a organização do ambiente e das práticas que envolvem: o tamanho da fonte utilizada, a carteira próxima ao quadro, o “profissional de apoio” ou Assistente Educacional Inclusivo (AEI) ao lado desse estudante para dar um apoio mais positivo, quadro branco com o piloto na cor preta, o professor direcionado ao aluno conforme interação e organização da sala, como também diálogos, análises (provas e atividades) e utilização de outros instrumentos (adaptados para seu entendimento). Nesse contexto, a construção pedagógica, metodológica e afins devem ser atribuídas aos professores e equipe multidisciplinar, junto ao profissional AEI que, nesta conjuntura, são “os olhos” do grupo institucional.

Esses são alguns dos desafios encontrados em sala de aula, que no dia a dia podemos refinar conforme as necessidades do aluno, pois são inúmeras as deficiências e para cada uma há necessidade de adaptações, assim foi também para o aluno Feliz.

A respeito da questão do ambiente, se tratando de um aluno com baixa visão, ele deve ser bem iluminado, colocando o aluno próximo ao quadro ou adaptando uma luminária em sua mesa para que possa enxergar os contrastes. O material deve ser também adaptado os cadernos e apostilas devem ter letras maiores e cores escuras com plano claro, ou vice-versa, além de haver disponibilização de lupas para aumentar o campo de visão (TAVARAYAMA, 2011, p. 387).

Nesse cenário, um novo personagem tem ganhado destaque, o qual, embora tenha recebido denominações diversas, tais como

“atendente”, “cuidador”, “estagiário”, “auxiliar”, “acompanhante” etc., aqui será chamado de Profissional de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE) que hoje, é conhecido como AEI.

Esse profissional tem um papel muito importante dentro do NAPNE e da instituição, que é dar assistência no processo de inclusão escolar de alunos com necessidades específicas. Apesar de não termos esse ator na área da educação com tanta visibilidade, ele ocupa um cenário imprescindível na vida acadêmica desses alunos que procuram um atendimento de qualidade em seu ambiente escolar. Martins (2011) afirma que, apesar da escassez de estudos na área e de ainda não ser um tema bem delimitado nas políticas, a função do PAIE vem apresentando uma grande incidência nas redes de ensino e representa uma estratégia de baixo custo desenvolvida nas escolas, na tentativa de garantir a Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A definição de função e perfil do profissional de apoio a alunos com necessidades específicas fica a critério de cada município, considerando que, na prática, esses profissionais já estão atuando (MARTINS, 2011). Alguns municípios tiveram que optar pelo regime de contratação, função e perfil diferentes. Na conjuntura atual, o NAPNE do IFRN atribuíra as ações, as quais seriam desenvolvidos em sala de aula, horários livres que foram intercalados dentro do turno e no Centro de Aprendizagem Docente (CAP). Isso tudo dentro das 15 horas ofertada para o bolsista que agora atua contratualmente na instituição.

O papel do PAIE nas instituições é importante para o desenvolvimento acadêmico escolar do aluno, mas com uma ressalva: todos os alunos com necessidades específicas, incluindo Feliz precisam adquirir a sua autonomia, salvo aqueles que necessitem de profissionais cuidadores.

Como foi dito, a condução desse aprendizado é imprescindível para o desenvolvimento intelectual do aluno, pois é algo que vai além dos muros escolares. Esse profissional AEI é a força necessária que os alunos precisam para sentirem-se mais seguros e confiantes, porém, ressalta-se a importância do estímulo desse aluno. Eles precisam entender que são os protagonistas de todo o seu processo.

Levando em conta o grupo de pessoas com deficiência, chegando às escolas e instituições, Leal (2014) sugere urgência na discussão sobre o papel da escola comum em tempos de inclusão. Esse trabalho requer alteridade, posicionamento e disciplina. O profissional de apoio é uma peça significativa nesse processo.

Discussões e conclusões

Através do Relato de Experiência (RE) acerca de um aluno com Deficiência Múltiplas (DM) do Ensino Médio Técnico Integrado (EMTI) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus Natal - Central (CNAT)*, foi possível aferir que o processo de inclusão desse grupo de alunos na instituição acarreta uma reflexão acerca da educação inclusiva na perspectiva institucional e inclusiva.

Ao relatar este caso específico, podemos considerar que o aluno Feliz demonstrou um crescimento considerável durante o apoio pedagógico, pois na reunião de apresentação, todos os professores relataram as suas angústias e desafios quando apontam que o aluno não consegue apreender nas aulas e que o ambiente escolar para ele seria apenas de descontração e não um local de abstrair conhecimentos.

Porém, o profissional no ambiente escolar o estimula, potencializa o seu desempenho nas aulas e a sua concentração nos estudos.

Bem como traz o fortalecimento na participação das dinâmicas, que ajuda os professores a perceberem como a interação de ambos ameniza essas preocupações, tornando possível o seu aprendizado até mesmo em conteúdo mais complexos, pois essa troca de experiência professor/aluno com deficiência é necessária para as ressignificações de suas praxes e métodos aplicados em seu espaço de aula, isso não só na perspectiva inclusiva, mas no ensino regular.

Partindo desse pressuposto, podemos destacar que não existe uma receita pronta do fazer das práticas pedagógicas, mas que é possível o aluno e a equipe multidisciplinar encontrarem meios para o pleno desempenho das ações educativas.

No que diz respeito aos docentes, eles estão em contínuo aprendizado para atuar com a DM e demais alunos com deficiência. Para construir um aprendizado mais sólido com esses alunos, é preciso desenvolver problemáticas e estratégias que decorram na vida acadêmico do aluno. Apesar do interesse evidenciado, ainda há desencontro com as práticas pedagógicas, por exemplo, em dados momentos em sala de aula nos quais professor esquece que o profissional de apoio não faz dupla com o aluno na hora das atividades grupais. Esse docente precisa inserir o aluno nos grupos para que consiga interagir com o seu grupo e adquirir a sua autonomia.

Portanto, diante do exposto, podemos dizer que o IFRN, como instituição de Ensino, Pesquisa e Extensão, precisa desenvolver mais ainda as práticas inclusivas com qualidade e responsabilidade, de modo geral e específico.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf> Acesso em: 13 out. 2022.

BORTOLOZZO, Ana Rita Serenato. **Banco de dados para o uso das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores de alunos com necessidades especiais**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2007. Disponível em Acesso em 16 de set. 2016.

COSTA, Sérgio Roberto, 2006. GÊNEROS DISCURSIVOS E TEXTUAIS: UMA PEQUENA SÍNTESE TEÓRICA. Ano 3 Número 5 julho a dezembro de 2006. RECORTE REVISTA DE LINGUAGEM, CULTURA E DISCURSO. UNICOR.

Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidade Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso: em outubro de 2015.

FARIA, Evangelina Maria Brito de & Andrade, Juliana Araújo de. OS MULTISSISTEMAS DA ORALIDADE NA AQUISIÇÃO DO GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA. Projeto A construção da textualidade na fala infantil CNPq. Proc. No 480566/2009-10.

FERRACIOLI, Laércio. Aspectos da Construção do Conhecimento e da Aprendizagem na Obra de Piaget. **Cad.Cat.Ens.Fís.**, v. 16, n. 2: p. 180-194, ago. 1999. Departamento de Física UFES Vitória ES. Disponível em:< <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6808> > Acesso em 24 jul. 23.

GIL, Antônio Carlos, 1946 - Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em:<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf> Acesso em: 12 jul. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Processos seletivos**. Disponível em:<<https://portal.ifrn.edu.br/campus/natalcentral/>> Acesso em: 13 jul. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Exame de seleção 2022 - Edital 41/2021 - PROEN/IFRN**. Disponível em: <<https://portal.ifrn.edu.br/processos-seletivos/estude-no-ifrn/cursos-tecnicos-integrados-exame-de-selecao/exame-de-selecao-2022/>> Acesso em: 13 out. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **"Eu quero que vocês acreditem"**: a lição de vida de um aluno com necessidades especiais. Natal: IFRN, 2019. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/reitoria/noticias/201ceu-quero-que-vocesacreditem201d-a-licaode-vida-de-um-aluno-com-necessidades-especiais-em-seu-segundo-ano-letivo>. Acesso em: 13 fev. 2022.

LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos Campus São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em:<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9899/LOPES_Mariana_2018.pdf?sequence=4. Acesso em: 3 jul. 2021.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à Internet. Belo Horizonte:UFMG, 2008.

MARTINS, S, M. **O profissional de apoio na rede regular de ensino**: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial. 168f. Dissertação (mestrado em Educação) Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer. São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

NASCIMENTO, Ellen Joyce de Vasconcelos *et al.* **Deficiência intelectual e múltipla**: ampliando conceitos, estudando um caso. 2011. 10 f. TCC (Graduação) - Curso de Curso de Pedagogia, Faculdade São Luís de França, Aracajú, 2011. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/pesquisa/prometheus/tccs/>. Acesso em: 7 mai. 2021.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração / Maxwell Ferreira de Oliveira. -- Catalão: UFG, 2011. 72 p.: il.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, n° 34, 8 de setembro de 2020.

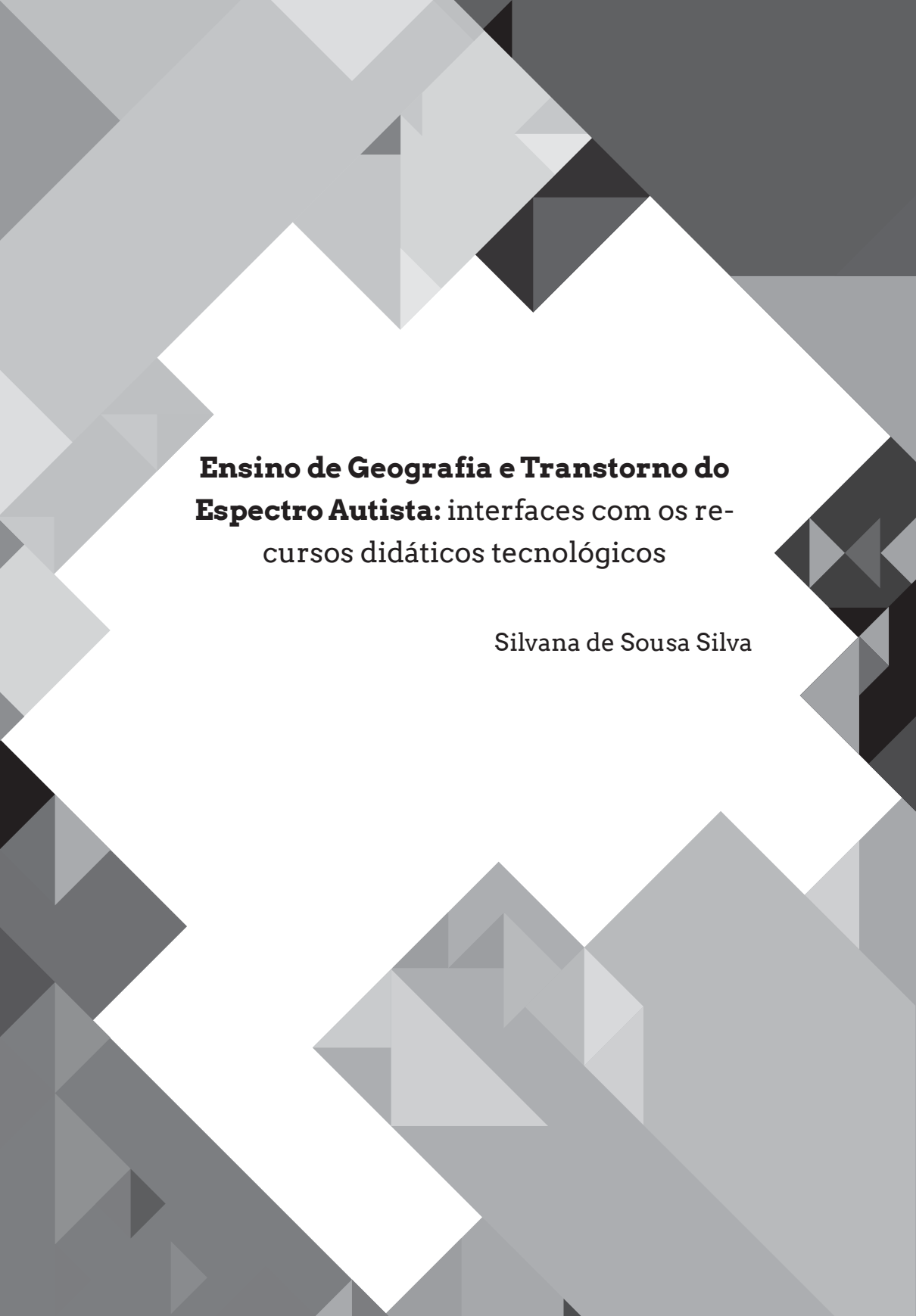
PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. 1ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales

Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TAVARAYAMA, Rodrigo. O uso de recursos tecnológicos como facilitadores no atendimento educacional especializado com portadores de baixa visão. **Nucleus**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 381-392, 28 out. 2011. Disponível em: <http://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/602/801>. Acesso em: 5 jan. 2021.

VIEIRA, Vítor Lopes Galvão; BERTHOLDO, Debora. Espectro de Klippel-Feil acompanhada de medula cervical parcialmente fendida: uma associação não incomum? **Radiologia Brasileira**, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 65-66, jan./fev., 2019. Disponível em: [http://www.rb.org.br/detalhe_artigo.asp?id=3131&idioma=Portugues#:~:text=O %20espectro%20\(ou%20s%C3%ADndrome\)%20de,dos%20somitos%20embri on%C3%A1rios](http://www.rb.org.br/detalhe_artigo.asp?id=3131&idioma=Portugues#:~:text=O%20espectro%20(ou%20s%C3%ADndrome)%20de,dos%20somitos%20embri%C3%A1rios). Acesso em: 22 de mar. 2020.



**Ensino de Geografia e Transtorno do
Espectro Autista: interfaces com os re-
cursos didáticos tecnológicos**

Silvana de Sousa Silva

Introdução

Os debates sobre o processo de aprendizagem geográfica englobam as análises sobre os limites e as possibilidades da prática docente, em associação com o conjunto de agentes que compõem a educação escolar. Quando consideradas as características das práticas voltadas para ações em contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA), tem-se a leitura sobre o ensino-aprendizagem de Geografia associado às discussões sobre a inclusão escolar.

Nessa tarefa, destaca-se a oferta do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs), como possibilidade de articulação entre o currículo do Ensino Médio e a Educação Profissional. Dessa forma, diante do contexto apresentado inicialmente, a constituição deste texto considera a elaboração de recurso didático não convencional para o ensino de Geografia em contextos com TEA, compreendendo a proposição de tecnologias assistivas, mediadas por recursos disponíveis no Instituto Federal do Pará (IFPA), *campus* Marabá Industrial (CMI).

A pesquisa possui natureza qualitativa composta pelo levantamento e a análise de referencial teórico, associado à delimitação do tema gerador Cartografia, como possibilidade para a impressão 3D. A delimitação considerou a composição de conteúdo frequentemente trabalhado em sala de aula com o auxílio de imagens, para ilustração dos processos, contexto no qual a impressão 3D pode atuar como instrumento auxiliar na leitura do abstrato para o concreto, a partir dos elementos da tridimensionalidade.

A constituição do produto educacional compreendeu a viabilidade de utilização de recurso composto pelo uso de impressora 3D, empregando polímero termoplástico com filamento *Acrilo-*

nitrila Butadieno Estireno (ABS), utilizando modelos disponibilizados em base que possuem dados gratuitos, que fornecem modelos para impressão 3D para fins educacionais, como os sites Thingiverse, Myminifactory e Cults3d.com.

Como finalidade da elaboração do recurso, considerou-se a constituição de proposições de materiais e disponibilização para o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) do IFPA-CMI, com vistas à proposição de recursos para o ensino de Geografia no trabalho com alunos com TEA. Além disso, a proposta de produção dos materiais observou o papel do uso de recursos multifuncionais que já utilizam imagens no processo de construção de aprendizagens em contexto do TEA.

Ensino-aprendizagem de geografia e tea: leituras sobre o ensino médio integrado e tecnologias assistivas

As reflexões a seguir são compostas por análises que incorporam os temas do ensino de Geografia e TEA nas conjunturas da educação escolar efetuadas nos Institutos Federais, com a aproximação das leituras sobre o IFPA e o papel dos Napnes.

Institutos Federais e o papel dos Napnes no debate sobre a inclusão escolar

As reflexões sobre o TEA, consideram as observações de Bordini e Bruni (2014) que apontam para a existência de transtornos complexos que possuem início precoce e permanecem ao longo da vida, com existência de alterações no neurodesenvolvimento.

Ao levantar os desafios da inclusão do aluno com TEA, Serra (2019) observa a existência de conflitos relacionados às dificuldades cotidianas que incorporam questões como a recusa da matrícula, dúvidas dos responsáveis sobre o processo pedagógico dos filhos, falta de preparação dos profissionais da educação atuar no contexto das deficiências, situações correlacionadas a dificuldades estruturais como o número de alunos, a prática formativa insuficiente, entre outros.

Compreendendo o debate sobre o TEA no âmbito da inclusão escolar, constata-se as argumentações que englobam a inter-relação com o mundo do trabalho. Nessa proposta reflexiva, algumas incertezas integram as leituras acerca do aluno com deficiência na Rede Federal de Ensino, especialmente quando se considera a busca por dados que envolvem as matrículas nos Institutos Federais, cujos levantamentos apontam para a inconsistência de dados, que possibilitariam a efetivação de recenseamento na educação profissional. Nessa investigação, Oliveira e Delou (2021) mostram dificuldades indicativas da inexistência de dados organizados, quando comparados com as modalidades de Ensino Regular e a Educação Básica e Superior.

Além disso, embora a Plataforma Nilo Peçanha (PNP) represente progresso para a Rede Federal e para a disponibilização de dados, ainda demanda intervenções orientadas para melhorias nos levantamentos voltados aos alunos da Educação Profissional e Tecnológica (OLIVEIRA; DELOU, 2021).

No âmbito das ações existentes sobre a inclusão escolar nos IFs, surgem as reflexões acerca das ações que são ensejadas para o trabalho com o aluno com deficiência. Nesse debate, os Napnes estão inseridos no contexto das políticas de assistência estudantil que englobaram núcleos como o “Núcleo de Ações Afirmativas (NAAf), o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais

Específicas (Napne), o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (Neabi) e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS)” (ZERBATO, VILARONGA, SANTOS, 2021, p. 3).

A trajetória de implantação dos Napnes, segundo Silva, Artuso e Tortato (2020, p. 93) está relacionada às iniciativas para a promoção da Educação Inclusiva, mediadas pelas ações desenvolvidas no Programa TecNep, elaborado nos anos 2000, como resultado das ações idealizadas no âmbito na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e pela Secretaria de Educação Especial (SEESP).

Os levantamentos efetuados na seção possibilitam a constituição de apontamentos sobre as características do TEA e as necessidades de intervenções em um contexto de busca pela inclusão escolar, que ainda carece de iniciativas efetivas voltadas para a promoção da inclusão, constituindo uma oportunidade na qual a discussão sobre as Tecnologias Assistivas ganha relevância, como proposição de suporte na produção de recursos didáticos.

Tecnologias assistivas, ensino de Geografia e as perspectivas para o trabalho com o TEA

No debate sobre os recursos tecnológicos como possibilidade para a promoção da inclusão do aluno com TEA, Silva, Artuso e Tortato (2020) observam que, no século XX, verificou-se o desapontar da tecnologia, e ainda, no referido período, a ampliação das pesquisas voltadas ao TEA. Nesse cenário, apesar dos avanços apresentados nas pesquisas, ainda são encontrados desafios, especialmente quando consideradas as particularidades e complexidades que envolvem o debate sobre a inclusão escolar do aluno com TEA.

O uso dos recursos de Tecnologia Assistiva, considera que as tecnologias estão presentes no cotidiano dos alunos sob diferen-

tes possibilidades, dessa forma, essas ferramentas podem ser adotadas como instrumentos de apoio no contexto escolar, fato associado a importância assumida para intervenções de melhorias no processo de aprendizado, especialmente quando compreendidas as múltiplas características que envolvem os caminhos para a Educação Inclusiva (ZULIAN; BERGHAUSER, 2017).

A Tecnologia Assistiva não se restringiria ao processo de elaboração de ferramentas, pois consideraria também a participação das estruturas, processos ou serviços. Observação corroborada por Galvão Filho (2009) para quem a Tecnologia Assistiva como recurso pode possibilitar ao indivíduo com algum tipo de limitação oportunidades para a construção do conhecimento escolar.

As ações para o incentivo às Tecnologias Assertivas no Brasil, apontam para a elaboração do Plano Nacional de Tecnologia Assistiva – PNTA (2021), que apresentou a Tecnologia Assistiva como “produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade”. Esses recursos devem auxiliar o processo de constituição da autonomia, independência e qualidade de vida da pessoa com deficiência. Ainda nessa trajetória, o termo Tecnologia Assistiva foi adotado legalmente no Brasil no ano de 2015 com a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), revelando o reconhecimento do papel desses recursos nas diretrizes sobre a inclusão no Brasil.

Esse papel é resgatado também por autores como Pelosi (2021) para quem a cultura digital apresentaria benefícios para as pessoas com deficiência, possibilitando a existência de diversidade nas práticas pedagógicas, auxiliando na independência para a efetivação das atividades escolares, participação em discussões, proporcionando mais autonomia dos alunos, entre outros.

No debate sobre as Tecnologias Assistivas, adota-se o recorte analítico da impressão 3D, que segundo Soares e Fonseca de Campos (2018), corresponde ao conjunto de técnicas produtivas que envolvem o processo aditivo, com a possibilidade de uso de outras tecnologias, como a estereolitografia e a sinterização a laser. Dessa forma, o processo de impressão 3D integra as chamadas tecnologias de fabricação digital. Ademais, no conjunto das vantagens da impressão 3D, sobressaem-se os seguintes fatores:

(1) complexidade de forma; (2) modulação da densidade do material; (3) construção de partes móveis monolíticas, isto é, sem auxílio de recursos de montagem; (4) combinação de materiais diferentes durante o processo de impressão e (5) rapidez na produção de protótipos e peças de uso final. Essas vantagens de processo acarretam vantagens competitivas que são os encurtamentos da cadeia de desenvolvimento de produtos e da própria cadeia de produção de bens manufaturados (SILVA, MAIA, 2014, p. 32).

No âmbito do ensino-aprendizagem de Geografia, as Tecnologias Assistivas resgatam as características de um processo associado à busca pela mediação didática nas práticas cotidianas escolares. Nessa perspectiva, Cavalcanti (2012) defende que o ensino de Geografia é realizado no cotidiano escolar mediante a interação entre o professor e o aluno. Para tanto, na construção do conhecimento geográfico destaca-se o processo de formação dos conceitos, em associação com as habilidades e as capacidades de assimilação dos conhecimentos.

Diante do exposto, as análises sobre o papel do ensino de Geografia para a inclusão escolar revelam inicialmente que esse debate está diretamente relacionado com as diretrizes que compõem a Geografia, observando que a ciência geográfica deve ser entendi-

da como uma disciplina que engloba, no âmbito da sala de aula, as expectativas e as experiências dos alunos, ação que auxilia na busca pela compreensão da diversidade do mundo e a realidade que integra múltiplas faces do cotidiano (CUSTÓDIO; RÉGIS, 2016).

Na construção de um olhar para o a inclusão escolar e a formação de professores Santiago e Alves (2019), apresentam um panorama sobre a Educação Inclusiva e as realidades que se configuram no ensino de Geografia, apontando para as lacunas existentes nos cursos de licenciatura em geral, e em particular, a Geografia nas matrizes curriculares. Essa ausência estaria relacionada à desconsideração da abordagem sobre os transtornos, as deficiências, e as proposições metodológicas orientadas para o ensino-aprendizagem sobre o tema da inclusão.

Ainda de acordo com as autoras supramencionadas, ao apresentarem os resultados de estudos realizados, é possível constatar uma pequena quantidade de publicações envolvendo investigações associadas ao ensino da Geografia e a inclusão escolar, fato verificado ao constatarem que em um universo de 454 publicações menos de 1% se refere ao ensino inclusivo. O referido contexto demonstraria, portanto, a necessidade de fomento de pesquisas associadas ao ensino de Geografia e inclusão escolar, como subsídio para intervenções nas realidades existentes.

Além disso, torna-se necessário reconhecer que os profissionais da educação precisam estar preparados para reconhecer as necessidades dos alunos. Esse processo deve permear a formação acadêmica, mas também, possuir intervenções futuras, mediadas pelas ações de formação continuada, tornando-se fundamental perceber que as ações pedagógicas orientadas para alunos de inclusão também atuam no favorecimento da aprendizagem de todos os alunos (SANTIAGO, ALVES, 2019).

Em escala local, as leituras sobre as características do ensino de Geografia, considerando os IFs, resgatam as orientações das competências e habilidades previstas para a disciplina na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apresenta os indicadores voltados para a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em associação com a organização dos conteúdos previstos dos Projetos Pedagógicos de Curso, adotados no *campus* Marabá Industrial.

Na atualidade, encontra-se em curso um processo de constituição de mudanças na estrutura do Ensino Médio, especialmente quando analisada a Educação Profissional Técnica. Desse modo, os Institutos Federais ainda demandam investigações acerca dos impactos provocados por esse processo de reconfiguração (ZITZKE, PINTO, 2020).

No entanto, observando a manutenção dos temas da Geografia no lócus em estudo até o ano de 2022, foi adotado como tema gerador os elementos da Cartografia, para a proposição de recurso em impressão 3D com ênfase para a produção de mapas. A referida delimitação considerou que a temática perpassa os diferentes períodos letivos da disciplina Geografia no Ensino Médio, constituindo também recurso utilizado em outros temas trabalhados em Geografia.

As competências consideradas para a reflexão sobre o tema consideraram os apontamentos integrantes da BNCC, e estão delimitadas em: analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.

Já as habilidades foram integradas por: compreender e aplicar os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, entre outros, relacionados com o raciocínio geográfico.

co (BRASIL, 2018). Dessa forma, segue-se com os apontamentos sobre o processo de constituição dos produtos educacionais em associação com as reflexões sobre o ensino de Geografia.

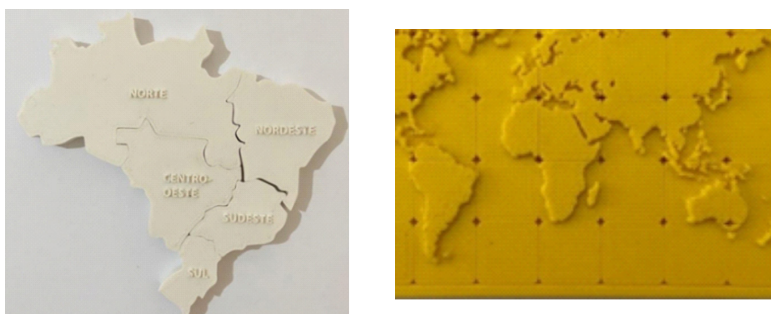
Proposição de recurso em impressão 3D para o ensino de Geografia e o TEA

Na aproximação com o ensino de Geografia, as análises são compostas pelas possibilidades apresentadas pela impressão 3D como ação voltada para a construção de materiais não convencionais acessíveis e orientados no ensino de Geografia, por exemplo, para o trabalho com a construção de representações das características dos processos espaciais, a partir da busca pela transformação do abstrato para o concreto.

Após a delimitação do tema gerador Cartografia, o processo de confecção dos materiais em impressora 3D, seguiu os encaminhamentos para a impressão de formas táteis, oportunizando a materialização a informação, que frequentemente são trabalhadas com mediação de imagens em sala de aula, como exemplo dos mapas impressos.

Nessa tarefa, os materiais constituíram proposta inicial para investigações posteriores, e estão organizados no mosaico da Figura 1:

Figura 1 -Mosaico de Fotografias Cartografia-
a) Brasil-Regiões b) Planisfério-quebra cabeças.



Fonte: elaboração própria, 2022

O mosaico é integrado pela representação dos materiais impressos, os quais possibilitam uma leitura sobre formas espaciais associadas aos Continentes e ao território brasileiro e permitiriam uma aproximação com a Cartografia, considerando a variabilidade do espectro, por conseguinte, as demandas de cada aluno. Destaca-se ainda que a composição do mapa com os continentes foi organizada em peças de quebra-cabeças, visando a aproximação com a proposição de atividades lúdicas.

A observação dos materiais propostos, em associação com as características discutidas na literatura, possibilita o reconhecimento de que os recursos elaborados mediante impressão 3D surgem como uma possibilidade de material para atividades complementares durante as intervenções pedagógicas no âmbito do conhecimento geográfico, voltadas para as perspectivas de constituição das noções espaciais, com vistas ao desenvolvimento da habilidade de pensamento espacial, envolvendo, por

exemplo, a busca pela observação, compreensão, organização de informações, associações e desenvolvimento de representações espaciais, mediadas por um processo experimental e funcional na elaboração de conhecimentos.

Além disso, os recursos tecnológicos construídos a partir da impressão 3D, podem ser incluídos no planejamento docente em diferentes momentos do ano letivo, como mediação para a busca pelo desenvolvimento das habilidades associadas aos estímulos visuais mediadas pelo uso de figuras em composição 3D com vistas à busca pelo incentivo à construção da abstração e do simbolismo mediado pelo uso do lúdico.

Retoma-se nesse momento, Santiago e Alvez (2019, p. 10), ao defenderem que o ensino da Geografia pode ser um importante instrumento para a inclusão escolar e social, tornando fundamental para o docente “o domínio do conteúdo a ser trabalhado, o conhecimento das potencialidades e dificuldades do seu contexto e o comprometimento de executar a inclusão escolar em todos os aspectos”.

Nesse contexto, os recursos tecnológicos surgem como mediadores para a busca de um processo de inclusão do aluno com TEA, em associação com as demais iniciativas que devem compor a amplitude das ações demandadas por uma trajetória de intervenções nas realidades escolares existentes com vistas à inclusão.

Conclusão

O levantamento teórico, em associação com o recurso didático não convencional produzido, permitiu o reconhecimento de que o processo de ensino-aprendizagem no contexto da inclusão escolar de alunos com TEA nos Institutos Federais apresenta desafios,

quando pensadas as discussões sobre a inclusão escolar, envolvendo uma diversidade de realidades, conforme cada instituição.

Nesse contexto, os Napne's, surgem como possibilidades para o envolvimento do debate sobre a inclusão conforme as particularidades de cada instituição. Tal atuação pode ser constada no conjunto de normatizações dos IF's e as orientações para a composição e atuação dos Napne's, em associação com atividades como organização de eventos e atendimento aos alunos.

Pensando a proposta para a pesquisa considerou-se a viabilidade de trabalho com a impressão 3D como subsídio para a construção de recurso didático não convencional voltado para o ensino de Geografia, envolvendo as leituras sobre o uso de recursos multifuncionais, que utilizam materiais táteis e imagens.

Os materiais surgem como oportunidade de recurso para auxiliar a atividade de reforço dos conteúdos trabalhos em sala, propiciando a abordagem do tema gerador no contexto da Geografia, em composição com os demais materiais que integram o Napne do IFPA/CMI, contribuindo, assim, para o despertar acerca das demandas para a composição de intervenções voltadas para a estruturação do Núcleo com o provimento de recursos didáticos multidisciplinares voltados para o ensino-aprendizagem de alunos com TEA.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. **Plano Nacional de Tecnologia Assistiva – PNTA**, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/pnta>. Acesso em: 23 mar. 2022.

BORDINI, Daniela; BRUNI, Ana Rita. Transtornos do Espectro autista. In: ESTANISLAU, Gustavo M.; BRESSAN, Rodrigues Affonseca. **Saúde Mental na Escola: o que os educadores devem saber**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 219-230.

CAVALCANTI, L. de S. **Ensino de Geografia na escola**. Campinas (SP): Papirus, 2012.

CULTS3D. **Mapa da América do Sul**. Disponível em: <https://cults3d.com/en/3d-model/various/south-america-map-puzzle>. Acesso em: 15 jan. 2022.

CUSTÓDIO, Gabriela Alexandre, RÉGIS, Tamara de Castro. Recursos didáticos no processo de inclusão educacional nas aulas de geografia. In: NOGUEIRA, Ruth E. (org.). **Geografia e inclusão escolar Teoria e práticas**. Florianópolis: Edição dos Bosques, 2016.

GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Org.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009.

MYMINIFACTORY. **Mapa do Brasil regiões**. Disponível em: <https://www.myminifactory.com/object/3d-print-regions-of-bra>

zil-8858. Acesso em: 15 jan. 2022.

OLIVEIRA, Wanessa; DELOU, Cristina. Terminalidade Específica nos Institutos Federais: um panorama. **Revista Educação Especial**. v. 33, 2020. Santa Maria, RS, Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 06 abr. 2021.

PELOSI, Miryam Bonadiu. Tecnologias educacionais no contexto da deficiência. In NUNES Débora Regina de Paula *et al.* **Educação inclusiva: conjuntura, síntese e perspectivas**. Marília: ABPEE, 2021. p. 145-158.

SANTIAGO, Izis; ALVES, Grace Bungenstab. Ensino da geografia na perspectiva da inclusão escolar: escassez de pesquisas e demandas em profusão. **Anais...XIV Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias**. Universidade Estadual de Campinas, 29 de junho a 4 de julho de 2019. Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia. Acesso em: 15 nov. 2022.

SERRA, Dayse. A mediação escolar na educação inclusiva de alunos com transtorno do espectro autista. In: Soares, A; Simão, J; Neves, L. M. (Org.). **Caminhos da Aprendizagem e Inclusão: entretecendo múltiplos saberes**. 1ed. 2019.v. 2, p. 45-55.

SILVA, Jorge Vicente Lopes da; MAIA, Izaque Alves. Desenvolvimento de dispositivos de tecnologia assistiva utilizando impressão 3D. **Anais... I Simpósio Internacional de Tecnologia Assistiva – SITA**, 1. ed. Campinas: CNRTA-CTI Renato Archer, 2014. p. 97. Disponível em: https://www1.cti.gov.br/sites/default/files//imagens/cnrta_livro_150715_digital_final_segunda_versao.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

SILVA, Maria Zildomar de Lima da; ARTUSO, Alysson Ramos;

TORTATO, Cíntia Souza Batista. Tecnologias de inclusão no ensino de crianças com TEA. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, Volume 12, número 26, p. 157-179, jan.-abril, 2020

SOARES, Juliana Maria Moreira, FONSECA DE CAMPOS, Paulo Eduardo, Tecnologia Assistiva, Impressão 3D e Indústria 4.0. 13º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, **Anais...Univille**, Joinville (SC)

THINGIVERSE. Planisfério. Disponível em: <https://www.thingiverse.com/thing:2412659>. Acesso em: 15 jan. 2022.

ZERBATO, Ana Paula, VILARONGA, Carla Ariela Rios, SANTOS, Jessica Rodrigues. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a Atuação do Professor de Educação Especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.27, p.319-336, jan.-dez., 2021.

ZITZKE, V. A., PINTO, E. O. de T. A BNCC e os impactos no currículo do Ensino Médio Integrado. **Revista Thema**, 407-416, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1469>. Acesso em: 24 jan. 2021.

ZULIANI, Maria Lucia da Silva; BERGHAUSER, Neron Alípio Cortes. Tecnologias assistivas na educação inclusiva. **R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol**, Medianeira, v. 8, n. 16, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/viewFile/5188/pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.



**Ensino de português para surdos na
perspectiva bilíngue**

Luciana Cardoso de Araújo

Introdução

Este estudo é um recorte da pesquisa de Mestrado intitulada *Limites e contribuições da formação de professores para o ensino de Português como segunda língua para surdos*¹, a qual partiu da percepção da dificuldade dos surdos – possivelmente decorrente de currículos e metodologias de ensino inadequadas – no que se refere à apropriação da Língua Portuguesa escrita na escola. Trata do ensino de Português para surdos e busca evidenciar a importância da língua de sinais para o aprendizado da segunda língua, apresentando algumas orientações para o ensino dessa língua na perspectiva bilíngue.

Em todas as partes do Brasil e do mundo, devido às barreiras comunicacionais, os surdos têm sido condenados ao analfabetismo funcional, que os impede de alcançar o ensino superior e de exercer sua cidadania de forma plena (SÁ, 2003). Essa situação resulta de múltiplas questões, sendo uma delas, certamente, o processo pedagógico de ensino de Língua Portuguesa a que foram e ainda são submetidos.

Perlin (1998, p. 57) apresenta o depoimento de uma surda de 40 anos acerca da escrita em Língua Portuguesa, para retratar as dificuldades do aluno surdo diante do processo de escrita nessa língua:

É tão difícil escrever [...]. Escrevo numa língua que não é minha. Na escola fiz todo o esforço para entender o significado das palavras usando o dicionário. São palavras soltas, elas continuam soltas. Quando se trata de pô-las no papel,

1 - ARAÚJO, Luciana Cardoso de. *Limites e contribuições da formação de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos*. Dissertação de Mestrado – UNIMONTES – Montes Claros/MG, 2015. Disponível em: <https://www.posgraduacao.unimontes.br/uploads/sites/14/2018/11/DISSERTA%C3%87%C3%83O-Luciana-Cardoso-de-Ara%C3%BAjo.pdf>. Acesso em: 07 out. 2022.

de escrever meus pensamentos, eles são marcados por um silêncio profundo. Eu preciso decodificar o meu pensamento visual com palavras em português que têm signos falados [...]. Tudo parece um silêncio quando se trata da escrita em português, uma tarefa difícil, difficilima [...]. Fazer frases em português não é o mesmo que fazê-las em Libras. Eu penso em Libras, na hora de escrever em português eu não treinei o suficiente para juntar numa frase todas as palavras soltas.

O depoimento é esclarecedor, pois se percebe nele a dificuldade que os surdos enfrentam para escrever numa língua que não é a deles. Dificuldade decorrente não da sua “incapacidade física”, mas, sim, das limitações impostas por um contexto educacional e social que não os beneficia. No depoimento em questão, percebe-se, dentre outras coisas, que o ensino da Língua Portuguesa não focalizava o texto como um todo e sim palavras “soltas”, descontextualizadas, o que gerou uma grande dificuldade “para juntar numa frase todas as palavras soltas”.

Diante dessa realidade, busca-se elucidar como foi, como tem sido e como pode ser o ensino de Português para surdos nas escolas brasileiras, tendo em vista as concepções de língua, linguagem e texto que conduzem o trabalho do professor de Língua Portuguesa.

O ensino de português para surdos que se busca superar

Segundo Travaglia (2005), a maneira como se concebe a linguagem e a língua altera em muito o modo de se estruturar o trabalho em termos de ensino, ou seja, determinad as atitudes do professor, o que será ensinado, como será ensinado e como se dará a intervenção no processo de ensino. Todo ensino de idio-

mas está embasado em uma ou mais concepções de linguagem/língua, ainda que, devido à falta de reflexão sobre o seu fazer pedagógico, alguns professores não tenham ciência da(s) concepção(ões) que embasam sua prática.

Em muitas escolas brasileiras, mesmo que de forma velada, ainda se acredita que o surdo tenha raciocínio lento e dificuldades de aprendizagem. Isso porque se entende a linguagem como forma de expressão do pensamento, assim, se o surdo não se expressa “direito” na língua escrita, segundo os padrões ouvintes, é porque também não pensa corretamente – imagem que nos remete à representação de surdos na época antes de Cristo. De acordo com Travaglia (2005), essa concepção da linguagem como expressão do pensamento presume, de maneira geral, que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. São elas que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever “bem” que, em geral, aparecem consubstanciadas nos chamados estudos linguísticos tradicionais, que resultam no que se tem chamado de gramática normativa ou tradicional.

Assim, se o surdo não escreve de acordo com as regras da gramática normativa, é porque não consegue organizar o pensamento de maneira lógica, reduzindo o fenômeno linguístico a um ato racional e individual. A concepção de língua que direciona esta perspectiva é a de língua como conjunto de regras – acabado, abstrato e sem interferência social – responsável pela organização dos sons, das palavras e das estruturas frasais. Nessa concepção, o foco está no conhecimento do sistema linguístico e de suas normas. Para Koch (2002), a concepção de língua como representação do pensamento corresponde um sujeito que é dono absoluto de seu dizer e de suas ações, e o texto é visto como um produto lógico do pensamento do autor, nada mais cabendo

ao leitor senão captar passivamente essa representação mental, juntamente com as intenções do produtor.

Em algumas escolas um pouco menos preconceituosas que as primeiras, a linguagem é entendida como instrumento de comunicação. Para essa concepção, o emissor tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um receptor e, para isso, a codifica e a remete, através de um canal, a esse receptor que, por sua vez, faz a decodificação. A língua é vista como um simples código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem. É percebida como um código virtual, isolada de sua utilização, desconsiderando, portanto, os interlocutores e a situação de uso, afastando o falante do processo de produção (TRAVAGLIA, 2005).

Koch (2002) aponta que a noção de sujeito vinculada a essa concepção de linguagem/língua corresponde a um sujeito determinado, assujeitado pelo sistema linguístico, caracterizado por uma espécie de “não-consciência”. O texto é visto como “simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito” (KOCH, 2002, p. 16), delegando ao leitor um papel totalmente passivo.

Segundo essa concepção, para que a comunicação seja estabelecida com sucesso, é fundamental que o código seja dominado por ambos os parceiros. Apesar de não ser essa a concepção de língua e linguagem que nos orienta, é preciso reconhecer que, no caso da comunicação com os surdos, é fundamental que os interlocutores dominem a língua de sinais, o que raramente acontece, sendo possível afirmar que a falta de conhecimentos acerca das especificidades linguísticas do surdo e a falta de domínio da

Libras constituem um dos mais graves problemas da educação de surdos em nosso país.

Devido à falta de domínio dessa língua, é comum que o docente delegue o ensino do aluno surdo ao tradutor-intérprete de Libras ou ao professor da sala de recursos multifuncionais. Em outros casos, por não dominar a Libras ou por atuar em classe mista, opta pelo bimodalismo ou pelo Português sinalizado², o que não garante a construção de sentidos, conforme sustenta Moura (2008, p. 91) ao afirmar que “[...] atribuir uma palavra isolada para um sinal da LIBRAS não permite a construção de significados discursivos na segunda língua, no caso, a língua portuguesa [...]”, já que o foco do Português sinalizado e do bimodalismo está no vocábulo e não na compreensão do todo e do contexto discursivo. Além disso, a mescla é entendida como uma manifestação muito clara da opressão e do desrespeito já comentados aqui.

Estudiosos da área, como Botelho (2013), postulam que o bimodalismo dificulta a estruturação do pensamento, já que, com a busca constante de ajuste entre fala e sinais, perde-se o fio condutor do assunto, além disso, a simultaneidade veiculada deforma a enunciação, que se torna uma montagem artificial, sempre baseada na língua oral. A autora aponta que a expressão bimodal constitui um problema por justapor sinais à fala, comprometendo a fluência da conversação, que se torna lenta, metódica e controlada. Quanto ao Português sinalizado – que, em nossa visão, constitui mais uma tentativa de imposição da cultura ouvinte e anulação da língua de sinais – muita coisa que faz sentido para o

2 - Entende-se como bimodal a prática de utilização simultânea de duas modalidades de língua: oral-auditiva e gestual-visual, enquanto o português sinalizado é compreendido como uma língua artificial que insere o léxico da língua de sinais na estrutura do português.

ouvinte (produtor) não faz para o surdo (receptor), já que a língua de sinais tem estrutura diferente da Língua Portuguesa.

Há que se atentar para o fato de que, em muitos casos, a prática bimodal, o Português sinalizado ou a simples inserção do intérprete em sala de aula inclusiva vem sendo utilizada como sinônimo de educação bilíngue, o que constitui um grande equívoco e demonstra a falta de conhecimento acerca do projeto bilíngue de educação de surdos e das diferenças estruturais entre as duas línguas (Libras e Língua Portuguesa). Dessa maneira, presencia-se, em muitas situações, o pseudobilinguismo nas escolas brasileiras, nas quais a língua de sinais é conhecida apenas pelo surdo e intérprete e constitui apenas um meio de acesso à “verdadeira” língua (a língua oral), o que mais uma vez evidencia os mecanismos de opressão e poder da ideologia ouvintista. Observa-se, dessa maneira, um desrespeito velado a uma das principais implicações de uma abordagem educacional bilíngue: espaço prioritário para a língua de sinais.

Skliar (1999) alerta para o fato de que o discurso da “diversidade” cria um falso consenso, uma ideia de que a normalidade hospeda os diversos, porém, mascara normas etnocêntricas e serve para conter a diferença. É exatamente isso que ocorre com o uso e disseminação do bimodalismo e do Português sinalizado (mais comum nos dias atuais), pois, embora seja possível ver, ao fundo, o discurso politicamente correto da valorização da diversidade, essa prática mantém o domínio e a imposição da língua oral dominante, representando maior facilidade para o ouvinte em comparação à complexidade visual e motora demandada pela língua de sinais (BOTELHO, 2013). É, portanto, um tipo pernicioso de pseudobilinguismo (SKLIAR, 1999) que afirma a superioridade ouvinte e mascara o exercício de poder e a imposição da cultura ouvintista.

Nas escolas fundamentadas nas concepções de linguagem e língua mencionadas, os exercícios gramaticais que privilegiam a forma das palavras ou, no máximo, o nível frasal da língua têm lugar garantido e as atividades linguísticas também são centradas na oralidade. Há ainda a hipervalorização do material concreto, decorrente da crença de que os surdos têm dificuldades de abstração – que, quando existem, são decorrentes de experiências linguísticas e escolares insatisfatórias, já que não existe nenhuma limitação cognitiva inerente à surdez (BOTELHO, 2013).

Diante desse tipo de ensino, é muito comum os surdos ocultarem a incompreensão, evitando, assim, serem apontados como problemáticos ou “lentos de raciocínio”. Percebemos nessa atitude a tentativa de se esquivarem do estigma e do preconceito que os assolam, já que a surdez denota inferioridade, na visão das escolas de cunho ouvintista, pelo simples fato de não pertencerem ao grupo hegemônico.

De acordo com Botelho (2013, p. 25), “as expectativas são normativas, se uma característica qualquer torna a pessoa diferente, tende a converter-se em estigma, impossibilitando sua inclusão numa categoria comum”. A diferença é percebida como chaga que precisa ser escondida, assim, o surdo tenta encobrir aquilo que desconhece e as dificuldades que a escola de perspectiva ouvintista lhe impõe, seja negando as dificuldades existentes, seja buscando argumentos para atenuar essas dificuldades, ou, ainda, se autodepreciando.

A autodepreciação está baseada na certeza de menos valia, “não saber, ou ter qualquer dificuldade, produz uma certeza de incapacidade que destrói qualquer esperança em relação ao aprendizado e ao crescimento pessoal” (BOTELHO, 2013, p. 46). A autora ressalta que o surdo se compara ao ouvinte e o vê como superior,

as certezas que tem a respeito de si mesmo determinam, de certo modo, o que será, e produzem resultados aquém da capacidade³.

Há casos também em que os docentes, no intuito de proteger os surdos de uma reprovação (que pode demonstrar inabilidade do professor para ensiná-lo), acreditando, muitas vezes, ser essa uma ação inclusiva, encobrem suas dificuldades e os aprovam, ano após ano, ainda que não tenham condições para prosseguir. Todas essas situações são decorrentes da constituição que a ideologia ouvinte fez dos surdos. Souza e Góes (2013), no trecho abaixo, afirmam que os surdos foram constituídos deficientes e lembrados continuamente disso ao longo de sua trajetória escolar:

Foram feitos deficientes quando foram poupados dos conteúdos disciplinares, tornados simplificados pela ignorância da escola, comum ou especial, que pretendeu ensinar-lhes sem uma língua compartilhada. [...] quando foram empurrados caritativamente de uma série escolar a outra, como se deles não se pudesse esperar nada mais além do ponto a que chegaram. [...] quando especialistas os proibiram de compartilhar a companhia de outros surdos numa mesma classe, com o propósito hipócrita de evitar a formação de guetos e a disseminação de uma língua inútil, segundo eles, para a integração social. [...] quando foram tratados como débeis mentais e rodeados por todo um aparato clínico-médico de acompanhamento escolar que, infalivelmente, lhes dizia, de forma muda, que não eram tão capazes quanto seus colegas ouvintes (SOUZA; GÓES, 2013, p. 183).

Em decorrência do exposto, muitos surdos chegam ao Ensino Médio sem saber ler e escrever, mantendo sua condição de oprimido, de pessoa considerada sem valor, já que não têm acesso ao

3 - Bourdieu (1996) complementa essa ideia ao afirmar que estamos sujeitos a um mercado simbólico no qual o que e como eu falo é ou não valorizado, o que penso sobre mim mesmo e o que penso que as pessoas envolvidas pensam de mim influenciam a construção de minha própria competência e fluência em uma determinada língua.

conteúdo universal. Ademais, de acordo com Bourdieu (1996), leitura e escrita são avaliadas em um mercado de bens simbólicos, de modo que uma pessoa pode ou não ser considerada de valor pelas qualidades das obras e autores lidos e suas condições de leitura.

O ensino de português para surdos que se busca alcançar

Almeja-se uma prática de ensino de Português para surdos baseada no projeto de educação bilíngue para surdos e na concepção interacionista da linguagem, como se vê em algumas instituições educacionais em menor grau. Apesar de a filosofia bilíngue ser discutida no Brasil desde a década de 80 e da existência de aparatos legais para sua implantação, entendemos que ainda não foi efetivada, ainda é um projeto em construção que depende não apenas de alterações curriculares e metodológicas, mas de mudanças de posturas, concepções e práticas.

Quadros e Schmiedt (2006) afirmam que não há um único modelo de educação bilíngue no Brasil, a educação bilíngue para surdos vai apresentar diferentes contextos dependendo das ações de cada município e de cada estado brasileiro. Segundo as autoras, em alguns estados, há escolas bilíngues para surdos em que a língua de instrução é a língua de sinais e a língua portuguesa é ensinada como 2ª língua. Em outros estados, Libras é língua de instrução e o português é ensinado como segunda língua nas salas de aula das turmas das séries iniciais do ensino fundamental. Nas demais séries, a língua portuguesa é a língua de instrução, mas há a presença de intérpretes de língua de sinais nas salas de aula e o ensino de língua portuguesa como segunda língua para os surdos

realiza-se na sala de recursos. Ainda há estados em que os serviços de intérprete de língua de sinais estão presentes desde o início da escolarização. Nesse contexto, nas séries iniciais, os intérpretes acabam assumindo a função de professores, utilizando a língua de sinais como língua de instrução. Há, ainda, estados em que professores desconhecem Libras e a escola não tem estrutura ou recursos humanos para garantir aos alunos surdos o direito à educação, à comunicação e à informação (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

Nesse mesmo íterim, Cavalcante *et al.* (2004) afirmam que algumas escolas do nordeste realizaram mudanças para inserir a disciplina Língua de Sinais e Língua Portuguesa como L2 na grade curricular, com encontros de formação continuada para os profissionais envolvidos em ambas as áreas. Em outros estados, os alunos surdos estão inseridos na escola regular sem a presença do intérprete (nesses casos, o ensino de Libras e de Língua Portuguesa como segunda língua é realizado nos Centros de Atendimento Especializado aos Surdos). Há casos em que existem classes bilíngues para surdos dentro da escola regular e, em grandes centros urbanos, verifica-se a presença de escolas bilíngues para surdos, nas quais a língua de instrução é a Língua de Sinais, sendo geralmente ensinada aos surdos desde cedo, através do atendimento no Maternal e Jardim de Infância.

O projeto de educação bilíngue para surdos a que nos referimos e que se busca alcançar tem a língua de sinais como língua de instrução e a Língua Portuguesa ensinada como 2ª língua e está diretamente relacionado ao bilinguismo crítico apontado por Skliar (1998)⁴. Segundo esse autor (1998), o Bilinguismo pode apresentar diferentes faces: 1. *Bilinguismo conservador*, no qual impera o

4 - Acreditamos que, de maneira geral, observa-se, no Brasil, um misto de Bilinguismo conservador com o humanista e liberal, sendo ainda poucos os casos do Bilinguismo liberal e progressista e raríssimos os de Bilinguismo crítico.

ouvintismo e a visão patológica da surdez; 2. *Bilinguismo humanista e liberal*, que considera a existência de uma igualdade natural entre ouvintes e surdos; 3. *Bilinguismo liberal e progressista*, que enfatiza a diferença cultural que caracteriza a surdez, porém ignora a história e a cultura surda; e 4. *Bilinguismo crítico*, que sublinha o papel que desempenham a língua e as representações na construção de significados e identidades surdas.

Como é sabido, o bilinguismo, de maneira geral, defende o uso de duas línguas no contexto educacional: a língua de sinais, apontada como língua materna e natural dos surdos, e a língua oficial do país, como segunda língua (L2), exigindo, portanto, uma metodologia de ensino diferenciada, já que o acesso à L2 não se dá da mesma maneira. A língua de sinais é considerada elemento indispensável para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da pessoa surda, visto que o acesso ao mundo interior e exterior é feito por meio dela, por isso, a educação bilíngue propõe a exposição a essa língua o mais cedo possível e sua oferta como disciplina curricular, objetivando que todos os alunos a dominem.

Segundo essa perspectiva, somente após a apropriação da língua de sinais é que se faz possível a apropriação de uma L2 pelo surdo. Por isso, no Brasil, vários surdos expostos somente a uma língua oral-auditiva quando crianças chegaram à vida adulta sem adquirir praticamente nenhuma língua, uma vez que a apropriação do Português nem sempre se mostra satisfatória ao desenvolvimento cognitivo. Assim, muitos desses indivíduos não conseguem se comunicar com desenvoltura nem em Libras, nem em Língua Portuguesa, e habitam, segundo Gonçalves e Ribeiro (2012, p. 71), “uma espécie de limbo linguístico”.

Para participar ativamente da sociedade, composta, em sua maioria por ouvintes, o surdo precisa assumir sua condição bilín-

que e transitar, com segurança, pela Libras (L1) e pela Língua Portuguesa (L2). Insistimos no fato de que quanto maior domínio o surdo tiver da L1, mais consistente será o acesso à L2, visto que se dá uma transferência de habilidades linguísticas que o instrumentaliza a interpretar e a produzir palavras, frases e textos da língua escrita, assumindo papel semelhante ao que a oralidade desempenha quando se trata da apropriação da escrita pelo ouvinte. Contudo, não basta a pura e simples apropriação da Libras para o surdo, repentinamente, aprender o Português. O que defendemos é que, a partir da apropriação da língua materna (L1), a apropriação do Português se torna plenamente possível.

Assim, as práticas de ensino de leitura e escrita devem ser vivenciadas primeiro em Libras⁵ – já que ela é a base para o aprendizado da L2 – e só depois em Língua Portuguesa, por isso, é fundamental que o professor domine as duas línguas e seja capaz de fazer a tradução dos textos e explicar aspectos relativos à sua construção. Assim, os docentes saberiam também explicar e esclarecer, numa perspectiva contrastiva – na qual as diferenças e as semelhanças entre a língua de sinais e a língua majoritária sejam elucidadas – aspectos sobre a construção dos textos (SÃO PAULO, 2008). Também faz parte do projeto bilíngue que pais e todo o corpo de funcionários da escola aprendam e façam uso da língua de sinais, pois ela deve ser a língua de instrução em todas as disciplinas – pensar em processos que desconsiderem esse postulado é negar aos cidadãos surdos o direito ao desenvolvimento pleno.

Lacerda (2006) acrescenta ainda que é necessária uma série de outras providências para que o aluno surdo possa ser atendido adequadamente, como adequação curricular, tendo em vista aspectos

5 - Apesar de a escrita em Libras ser possível, essa prática ainda não tem uso e respaldo social no Brasil e, talvez por esse motivo, não é ensinada ao surdo, ou talvez se dê o contrário: por não ser ensinada ao surdo, não tem uso social.

didáticos e metodológicos. Nesse sentido, é de suma importância que o profissional surdo faça parte da equipe escolar e participe do planejamento das atividades, o que pode garantir que sejam respeitadas as condições peculiares dos surdos (PEREIRA; VIEIRA, 2009).

Quadros (2005), a esse respeito, nos lembra de que é necessário um currículo organizado em uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na Língua Brasileira de Sinais. Além de as duas línguas fazerem parte do currículo – língua de sinais e a majoritária –, as disciplinas curriculares devem contemplar em seu conteúdo a história da educação de surdos, a história das comunidades surdas, movimentos surdos, personagens surdos importantes, artes, literatura surda, direitos e deveres dos surdos, línguas de sinais estrangeiras, enfim, as especificidades das comunidades surdas devem ser contempladas (PEREIRA; VIEIRA, 2009).

Reiteramos, a partir da visão de Peixoto (2006), que a simples inserção do aluno surdo na escola regular e a disponibilização de um intérprete de sinais para substituí-lo em sua comunicação não configura uma educação bilíngue – pelo menos não em sua forma plena – e também não é suficiente para garantir o aprendizado da Língua Portuguesa. Dito de outra maneira, a circulação de uma outra língua em sala de aula não garante o contexto bilíngue para o surdo, é necessária “uma situação sociolinguística em que as duas línguas sejam investidas de igual prestígio e sejam passíveis de ser usadas por professores e alunos sem discriminação” (SOUZA, 2007, p. 31).

Além disso, é fundamental que se adote a concepção interacionista de linguagem, que a compreende como processo de interação comunicativa, que se dá via produção de efeitos de sentidos entre interlocutores que ocupam lugares sociais e falam e “ouvem” desses lugares, de acordo com formações imaginárias que

a sociedade estabelece, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. O diálogo, em sentido amplo, é o que caracteriza a linguagem (TRAVAGLIA, 2005).

Essa concepção encara a linguagem, nas palavras de Koch (1992, p. 9), “como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e ou comportamentos”. O foco passa, então, a ser o uso da Língua Portuguesa (instrumento de socialização, poder e transformação social), os exercícios formais e repetitivos dão lugar aos exercícios de comunicação real ou simulada, mais interativos. O aluno descobre as regras de funcionamento dessa língua, através da reflexão e da elaboração de hipóteses, o que exige uma maior participação do aluno no processo de aprendizagem (SÃO PAULO, 2008).

A Língua Portuguesa é vista como atividade discursiva, sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo à sua volta. É, realmente, o reflexo das relações sociais e, por esse motivo, estuda a língua em situações concretas de interação, percebendo-se como o locutor constrói o seu discurso mediante as suas necessidades enunciativas, como escolhe as formas linguísticas para atingir o objetivo pretendido, de modo a compreender as diferenças de sentido existentes entre uma e outra forma de expressão. A esse respeito, Fernandes (2006) alega que:

O léxico e a gramática de uma língua nada significam fora da situação de interação verbal; a enunciação está determinada pelas condições sociais de produção do discurso. E isso, mesmo que formalmente ensinado, só se aprende efetivamente nas vivências sócio-históricas, nas interlocuções, nas práticas de enunciação em que mergulhamos (FERNANDES, 2006, p. 141).

Diante disso, o foco do trabalho com a língua é, então, o texto e não palavras isoladas, desvinculadas do seu contexto; além disso, enfatiza-se o uso, pré-requisito para a reflexão sobre o funcionamento linguístico-discursivo da língua escrita. Assim, os gêneros textuais serão uma constante nas práticas de ensino que adotarem esta perspectiva, pois eles são a manifestação viva da língua, são a língua em uso nas diversas situações de interação social diária, obedecendo, assim, ao que pregam os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997): “Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto” [...] (PCN, 1997, p. 29).

Nessa perspectiva, o objetivo do ensino de Língua Portuguesa volta-se para o letramento dos alunos, para o desenvolvimento da competência discursiva, e não para sua “domesticação/aculturação”. Por isso, tem-se como unidade básica de ensino o texto, a fim de criar hábitos de leitura e escrita. O trabalho em grupo e a escrita de situações vivenciadas pelos alunos também são valorizados, já que propiciam a troca de experiências e saberes.

Assim, a situação comunicativa proposta pela escola deixa de ser artificial – nos dizeres de Geraldi (2012) e Soares (1995). O aluno deixa de escrever sem um propósito comunicativo, sobre o que não quer escrever, para um único leitor (o professor) que lê sua produção para lhe atribuir uma nota; e passam a escrever para um interlocutor real – que pode ser o próprio colega, vizinho, parente distante, pai, amigo, namorado(a), vereador da cidade, deputado etc. – determinado pela intenção comunicativa, de

modo que a finalidade da escrita deixa de ser a correção gramatical e passa a ser sua função social.

Julga-se importante compartilhar aqui algumas ideias interessantes e experiências exitosas do ensino de Português como L2 para surdos, na perspectiva bilíngue, buscando evidenciar os progressos alcançados nesse sentido (ainda que se percebam marcas das concepções anteriores em algumas delas).

É necessário salientar que há uma grande carência de socialização de experiências e materiais didáticos que forneçam subsídios para a concretização do bilinguismo como proposta pedagógica. São poucos os relatos a respeito e escassos os materiais didáticos de Português como L2 para surdos, todavia, dentre os existentes, selecionamos quatro estudos considerados inovadores, com atividades práticas e significativas, os quais pontuaremos brevemente a seguir.

1. *As Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para pessoa surda*, elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 2008, possuem linguagem acessível, clara e objetiva. Trata-se de um material verdadeiramente capaz de nortear o professor de surdos em sua prática de ensino. O documento sugere atividades como a produção de texto na Língua Brasileira de Sinais (feita pelos alunos) com escrita em Língua Portuguesa (feita pelo professor), na qual os estudantes experimentariam a tarefa de textualização, sem a preocupação com a escrita, testando suas hipóteses sobre as condições de textualidade – atividade de fato bilíngue que, a nosso ver, pode surtir excelentes resultados.

2. Quadros e Schmiedt (2006), em *Ideias para ensinar português para alunos surdos*, dão sugestões de atividades pedagógicas voltadas para a alfabetização de crianças surdas, tais como jogo da memó-

ria, que contribui para a ampliação do vocabulário em Libras e em Língua Portuguesa, e palavras cruzadas, que possibilita a fixação do vocabulário adquirido na primeira atividade (jogo da memória).

3. Grannier (2005), visando também à alfabetização do aluno surdo, propõe a implantação de um programa escolar de ensino de “português-por-escrito” constituído de três fases. Em linhas gerais, na primeira fase, o professor apresenta a palavra e a sua imagem/figura (apoiado, se necessário, pela “tradução em LIBRAS”); na segunda fase, o aluno passa a construir pequenos textos; e, na terceira fase, passa-se ao uso exclusivo do Português escrito na interação com falantes nativos de Português (em salas de bate-papo, por exemplo)⁶.

4. Ribeiro (2012), por sua vez, propõe que se aliem interfaces tecnológicas ao ensino de línguas para surdos. A autora sugere atividades midiáticas para promover o letramento de surdos em Português escrito, tais como: criação de blog coletivo; fóruns virtuais de debate de textos estéticos ou utilitários; construção de textos coletivos – *wiki*; produção de vídeos com diálogos em Libras e inserção de legendas em Português, criados, dirigidos e editados pelos alunos surdos.

Enfim, independentemente da atividade a ser desenvolvida, espera-se que a língua de instrução seja a Libras e que a abordagem seja distinta do assistencialismo da educação especial e também diferente do efeito placebo da educação dita inclusiva, como defendem Souza e Góes (2013). Espera-se que o surdo, enquanto sujeito sócio-histórico, tenha sua diferença respeitada em sua totalidade.

6 - Para mais detalhes, veja Grannier (2005).

Considerações finais

A pedagogia direciona todo o processo educativo, com seus pressupostos, práticas e diretrizes, sendo de fundamental importância para a concretização de uma educação verdadeiramente bilíngue. Diante de todas as reflexões tecidas até aqui, arrisca-se a dizer que o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva bilíngue, voltada para o letramento e desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, não pode ser conduzido pela pedagogia tradicional, impregnada pelo discurso politicamente correto da igualdade – que neutraliza as diferenças.

As escolas direcionadas por essa pedagogia encontram dificuldades para aceitar que seus alunos não se enquadram nos padrões estabelecidos e buscam culpados para os índices crescentes de evasão e repetência. Assim, percebe-se a necessidade de superação do caráter universalista da educação brasileira – que exclui, ignora e violenta os diferentes – e a urgência na implantação de uma educação escolar voltada para a diversidade, centrada no diálogo e no respeito incondicional às diferenças. Todavia, convém enfatizar que não se trata aqui de adotar os discursos da inclusão e da acessibilidade (já presentes nas escolas), urge ultrapassar o limiar do plano discursivo para alcançar os planos atitudinais e procedimentais.

Para isso, além de políticas públicas favorecedoras, faz-se necessária uma sólida e consistente formação inicial e continuada de professores, pois é na prática docente que tem início a mudança de paradigmas. Convém que o professor abandone seu papel de agente de marginalização cultural e assuma o seu papel de educador crítico, superando, portanto, o reprodutivismo social.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Edusp, 1996.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CAVALCANTE, K. K. Silva. *et. al.* Elaborando Proposta Curricular para o Ensino de LIBRAS e Língua Portuguesa no Ensino de Surdos. **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária** – Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/congrent/Educa/Educa77.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2010.

FERNANDES, Sueli de Fátima. Letramentos na educação bilíngüe para surdos. *In*: BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle; ANGE-LIS, Cristiane Mori de (orgs.) **Letramento: referenciais em saúde e educação**. São Paulo: Plexos, 2006. p. 117-144.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. p. 49-70.

GONÇALVES, Alisson Gomes; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. Sobre o ensino de língua portuguesa e de Libras na escola inclusiva: a perspectiva dos alunos surdos envolvidos. **Revista Educere et Educare** (Unioeste), Cascavel, v. 7 n. 14, jul./dez 2012. p. 69-82. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/8094/6645>. Acesso em: 08

ago. 2023.

GRANNIER, Daniele Marcelle. Para um programa escolar de ensino de Português-por escrito a surdo. *In: ANAIS DO IV CONGRESSO DA ABRALIN*, 2005, Brasília, DF. p. 883-891. Disponível em: <https://www.abralin.org/site/wp-content/uploads/2013/02/anaiscongresso05.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2023.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos professores e intérpretes sobre essa experiência. **Cadernos Cedex**, Campinas, UNICAMP, 2006, v. 26, n. 69, p. 163-184. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669. Acesso em: 08 ago. 2023.

MOURA, Débora Rodrigues. **O uso da LIBRAS no ensino de leitura de Português como segunda língua para surdos**: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue. 2008. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/14016>. Acesso em: 08 ago. 2023.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cad. CEDES**, Campinas, ago. 2006, v. 26, n. 69, p. 205-229. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/XRLzhSvHfY6zB6JrL4DW-JsF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2023.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; VIEIRA, Maria Inês da Silva. Bilinguismo e Educação de Surdos. **Revista Intercâmbio**, v. XIX, p. 62-67, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/bilinguismo.pdf. Acesso em: 02 abr. 2015.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-73.

QUADROS, Ronice Müller de. O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (org.) **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2005. p. 26-36.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf. Acesso em: 20 abr. 2015.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. **O discurso acadêmico-científico produzido por surdos: entre o fazer acadêmico e o fazer militante**. 2012. 263 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-96LNYY>. Acesso em: 08 ago. 2023.

SÁ, Nídia Regina de. Convite a uma revisão da pedagogia para minorias: questionando as práticas discursivas na educação de surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 18/19, p. 87-92, 2003. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=19&idart=228>. Acesso em: 08 ago. 2023.

SÃO PAULO. **Orientações Curriculares**. Proposições de espec-

tativas de aprendizagem. Educação infantil e ensino fundamental. Língua portuguesa para pessoa surda. Prefeitura da Cidade de São Paulo. Secretária de Educação. 2008. 112 p. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/8910.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2023.

SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, Magda. Para além do discurso. **Presença Pedagógica**, ano 1, n. 2, mar./abr. 1995.

SOUZA, Regina Maria de; GÓES, Maria Cecília Rafael. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 163-188.

SOUZA, Regina Maria de; SILVESTRE, Núria. **Educação de surdos**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2005.

Experiência relatada: práticas pedagógicas para aluno com deficiência no 2º ano do ensino médio

Rosimeire Ferreira Diniz

Introdução

Em todos os lugares em que vivemos, a inclusão, sem dúvidas, é uma questão central para as famílias, nas escolas, no mercado de trabalho, nos espaços de lazer, enfim, em todas as situações da vida do ser humano. O acolhimento das diferentes necessidades educacionais dos alunos com e sem deficiências apresenta-se como o desafio mais importante que o professor deve enfrentar (RODRIGUES, 2003).

A investigação por uma didática pedagógica inclusiva não é simples. Pelo contrário, ela precisa ultrapassar os modelos pedagógicos clássicos e engessados, e é preciso também que essa prática alcance um ensino para todos.

Segundo Brandão (1985), ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de outro, todos nos envolvemos com a educação: aprendemos, ensinamos ou aprendemos a ensinar.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 1985, p. 7).

Com a promulgação da Constituição de 1988 e da abertura em vigor da Lei n. 9394/96, que instituiu a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, verificamos o aparecimento de um significativo identificador de princípios e de dispositivos legais, de uma configuração a ajustar uma nova investida à legislação educacional nacional.

O princípio democrático do acesso é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, nos seus artigos 205, 206 e 208 (BRASIL, 1988). A Constituição garante aos alunos com ne-

cessidades especiais acesso a uma educação de qualidade. Nesse caso, não basta assegurar a matrícula nas escolas, mas também é preciso garantir o atendimento especializado que possibilite o desenvolvimento de todas as potencialidades do estudante.

Diante desse contexto de transformação e de novas exigências em relação ao aprender, as mudanças prementes não dizem respeito à adoção de métodos diversificados, mas sim à atitude diante do conhecimento e da aprendizagem, bem como a uma nova concepção de homem, de mundo e de sociedade. Isso significa que o professor terá papéis diferentes a desempenhar, o que torna necessários novos modos de formação que possam prepará-lo para o uso pedagógico do computador, assim como para refletir sobre a sua prática e durante a sua prática [...] (ALMEIDA, 2000, p. 11).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, em seu artigo 5º, busca-se incentivar a garantia de atendimento aos alunos com deficiência, preferencialmente nas escolas regulares. Nesse artigo também é mencionada a oferta do Atendimento Educacional Especializado, que é um serviço da Educação Especial, que veio para dar um suporte ao processo de escolarização dos alunos com deficiência nas escolas de ensino regular, identificadas doravante como escolas inclusivas (BRASIL, 1996).

Analisando a importância do que foi apresentado, essa investigação tem por objetivos distinguir a percepção de escolares com baixa visão em inclusão às suas dificuldades visuais, averiguando a opinião desses sujeitos sobre as relações com comunidade escolar. E ainda, verificar se há espaço para uma didática pedagógica inclusiva com o uso de recursos de tecnologia assistiva nas atividades cotidianas escolares. Em primeiro lugar, desenvolvimento pedagógico (aperfeiçoamento do ensino do professor através de atividades centradas em determinadas áreas do currículo, ou em competên-

cias instrucionais ou de gestão da classe). Em segundo lugar, conhecimento e compreensão de si mesmo, que pretende conseguir que o professor tenha uma imagem equilibrada e de auto realização de si próprio. A terceira dimensão do desenvolvimento profissional dos professores é o desenvolvimento cognitivo e refere-se à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores. A quarta dimensão é o desenvolvimento teórico, baseado na reflexão do professor sobre a sua prática docente. (GARCÍA, 1999, p. 138).

Enfatizo que a maioria das atividades escolares gira em torno de estímulos visuais para acesso direto às palavras escritas, formação de conceitos e interação e controle sobre o ambiente, de modo que as crianças com deficiência requerem mais atenção do que outras crianças.

Os educadores devem buscar satisfazer as suas necessidades, receber orientação e apoio por meio dos recursos especiais necessários para a igualdade de acesso ao aprendizado, serem mais focados e buscar os recursos necessários para atender às necessidades dos alunos com deficiência visual, além de encontrar recursos de apoio para uma aprendizagem igualitária. Ressalta-se, ainda, a importância dos educadores em compreender e se conectar com a família dessa criança, pois ninguém pode explicar melhor do que a família a deficiência da criança e as limitações que ela impõe, bem como suas respostas e barreiras.

Este trabalho está dividido em três partes. A primeira é um relato de experiência, a segunda é a metodologia educacional aplicada e a terceira reúne as minhas conclusões.

Relato de experiência

A experiência aqui relatada aconteceu em uma escola estadual da cidade de Frutal-MG, em uma turma de 2º ano do Ensino Médio. Nessa turma estudam quarenta e cinco alunos, entre 16 e 25 anos de idade. Além da diferença de faixa etária, percebe-se também diferentes níveis socioeconômicos.

Sabemos que, como em todas as turmas, alguns estudantes aprendem mais facilmente, enquanto outros demonstram dificuldades. Enquanto alguns se mostram carentes, outros se apresentam como independentes e seguros. Nesse cenário de diferenças e particularidades foi que vivenciei a prática como professora ministrando a disciplina de História.

Importante ressaltar que os alunos demonstraram interesse pelas aulas e foram críticos nas discussões realizadas, o que considero um ponto positivo, pois me estimulou a elaborar aulas desafiadoras e que prendessem a atenção desses discentes. Para que essas aulas acontecessem, busquei o diálogo e procurei ouvir as opiniões dos estudantes, pois acredito na importância de uma aula democrática. Em um desses encontros, percebi que tinha um aluno com comportamento estranho. Percebi que ele estava incomodado com sua visão do olho esquerdo. Me aproximei e comecei a dialogar com ele, e percebi que, além da deficiência visual, ele apresentava outras necessidades especiais.

Pensei bastante sobre o aluno e meu primeiro passo foi conversar com a especialista para que solicitasse a presença dos responsáveis por ele. Em conversa com a mãe, ela relatou que seu filho nasceu cego de um olho e apresentava baixa visão do outro, além de possuir deficiência intelectual e já ter sido com

ADN (atraso no desenvolvimento neuropsicomotor). Tal processo ocorreu porque na gravidez ela adquiriu toxoplasmose.

Então refleti: “Como, em seis meses, nada percebi?”. Nem mesmo toda a equipe escolar sabia das reais necessidades daquele aluno. Procurei alguns professores para podermos ajudá-lo, alguns até me deram atenção dizendo para nos reunirmos com a especialista, outros me criticaram. A justificativa mais constante dos professores, que é uma afronta à inclusão, é não serem ou não apresentarem uma preparação para esse trabalho. Procurei a direção e fui informada que o aluno apresentava laudo de suas necessidades.

Refletindo e repensando minha prática, comecei a buscar soluções para melhor atender esse aluno.

A prática pedagógica considera os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professores, pais, comunidade e outros profissionais; Estado e municípios elaborem ou adêquem seus planos de educação em consonância com a Política Nacional de Educação Infantil; as instituições de educação infantil ofereçam no mínimo, quatro horas diárias de atendimento educacional, ampliando progressivamente para tempo integral, considerando a demanda real e as características da comunidade atendida nos seus aspectos socioeconômicos e culturais; as instituições de Educação Infantil assegurem e divulguem iniciativas inovadoras, que levam ao avanço na produção de conhecimentos teóricos na área da educação infantil, sobre infância e a prática pedagógica; a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, com base nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto pelas ciências quanto pela arte e pelos movimentos sociais, norteie as propostas de formação; os profissionais da instituição, as famílias, a comunidade e as crianças participem da elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas. (BRASIL, 2006, p. 26)

Por isso, atualmente utilizo textos ampliados, atividades diferenciadas e realizo algumas dinâmicas no intuito de interação do aluno com a turma. A meu ver, essas mudanças estão sendo positivas, pois o estudante demonstra mais interesse em aprender.

Segundo Carneiro (2006), o profissional comprometido com seu trabalho atua refletindo sobre a ação e criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Nesse sentido, penso que colaborei para uma aprendizagem mais significativa, com o objetivo de incentivar a interação social e o desenvolvimento não só desse aluno, mas de toda a turma, estimulando todos os estudantes a aproveitar ao máximo as oportunidades e fazendo com que as aulas fossem momentos de aprendizado, desenvolvimento e produção.

Metodologia desenvolvida para atender o aluno

A princípio, abordar um relato descritivo desenvolvido por meio de uma metodologia participativa requer uma abordagem qualitativa. Como principal objetivo, está desenvolver uma reflexão sobre a prática docente escolar na problemática de um aluno com deficiência visual que não se encontrava tendo qualquer participação escolar.

Essa abordagem inicialmente ocorreu em uma das aulas que a professora percebeu que o discente estava totalmente fora da realidade e com dificuldades de entender, e assim se perguntou como daria continuidade aos estudos, visto que esse aluno se mostrava fugitivo da socialização com colegas e do ambiente escolar. Ainda, se mostrava durante as aulas sempre de cabeça baixa e sem querer se comunicar efetivamente, não conseguindo realizar as atividades propostas em sala de aula.

Assim, surgiram questionamentos aos professores que também davam aula nessa turma, e verificamos que o aluno precisava de um atendimento educacional especializado em todas as disciplinas. Nós nos unimos e buscamos informações de ações pedagógicas e desenvolvimento do aluno na metodologia de ensino aprendizagem. Conversamos com os outros alunos e explanamos a importância da inclusão desse aluno no espaço escolar. Colocamos em questão as observações sobre acessibilidade e informação nos espaços existentes e núcleo gestor e sua atuação pedagógica inclusiva.

A princípio, dando início ao Plano de Desenvolvimento Individual - PDI, o aluno recebeu os principais elementos de orientação. Em todo o espaço foram anexadas tarjas de orientação do trajeto e com denominações dos espaços utilizando toda escrita em caixa alta, pois o aluno já estava alfabetizado, porém tinha dificuldade devido à perda total da visão. As tarjas foram confeccionadas na mesma espessura, dando continuidade ao caminho a ser seguido pelo aluno em todo o ambiente escolar. Em complemento, houve um trabalho com a família, pois em casa o estudante era dependente de todos, segundo relato da própria família. Lado a lado, ele teve o trabalho de adaptação pedagógica, socialização com outros estudantes, discussões e reflexões sobre a inclusão escolar entre todos que fazem parte da escola.

No plano pedagógico foi abordado o planejamento à temática da inclusão e deficiência visual (baixa visão e cegueira). Considerações importantes, características, possibilidades e sugestões pedagógicas. Assim, o Plano de Desenvolvimento Individual foi sendo desenvolvido por integrantes do grupo escolar (professores, alunos, direção e funcionários da escola) com reconstrução do conhecimento, ampliando ações que procurassem amenizar

obstáculos e consolidar a alfabetização no sistema Braille permitindo a aprendizagem dentro de uma nova perspectiva.

A Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009, que alterou o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deve ser eficaz em distinguir os profissionais da educação através do seguinte artigo:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

No transcorrer do método de inclusão e adequação do aluno corroborem oportunidades e dificuldades, mas nas circunstâncias positivas e negativas aconteceram práticas e a indicação de meios para acompanhar diferentes formas de agir. Isso nos auxiliou a repensar e refletir a metodologia de ensino adotada, sempre pensando em um bom resultado para todos os sujeitos envolvidos. O programa de ensino político deve ser uma matriz

do trabalho escolar e todos os departamentos devem estar envolvidos no desenvolvimento do programa: gestores, educadores, funcionários, alunos e pais.

Programas de educação política com características políticas e culturais devem ser construídos dentro dos limites da escola para observar as necessidades educacionais especiais dos alunos. Portanto, seria uma referência definir a prática escolar como um elemento dinâmico a educação, seguindo o princípio da flexibilidade, adaptando a aquisição de cursos às condições dos alunos, respeitando o próprio percurso, propício à sua escola progredir.

Segundo Mantoan (2003),

[...] a inclusão tem por objetivo: inserir um aluno, ou um grupo de alunos que já foi anteriormente excluído. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera a necessidade de todos os alunos que é estruturado em função dessas necessidades (MANTOAN, 2003, p. 51).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 enfatizavam que os profissionais da educação precisam se adaptar às mudanças trazidas pelas novas realidades sociais, conforme enfatizado no documento:

Com certeza, a educação pode contribuir para diminuir diferenças e desigualdades, na medida em que acompanhar os processos de mudanças, oferecendo formação adequada às novas necessidades da vida moderna. As demandas atuais exigem que a escola ofereça aos alunos sólida formação cultural e competência técnica, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam a adaptação e a permanência no mercado de trabalho, como também a formação de cidadãos críticos e reflexivos, que possam exercer sua cidadania ajudando na construção de uma sociedade mais justa, fazendo surgir uma nova consciência individual e coletiva, que tenha a cooperação, a soli-

dariedade, a tolerância e a igualdade como pilares. O mundo vive um acelerado desenvolvimento, em que a tecnologia está presente direta ou indiretamente em atividades bastante comuns. A escola faz parte do mundo e para cumprir sua função de contribuir para a formação de indivíduos que possam exercer plenamente sua cidadania, participando dos processos de transformação e construção da realidade, deve estar aberta e incorporar novos hábitos, comportamentos, percepções e demandas. (BRASIL, 1998, p. 138).

Sendo assim, consideramos necessários a continuidade e o aprimoramento do PDI, com mudanças nas adaptações curriculares que venham a contribuir de maneira eficiente com a inclusão.

Podemos pensar nas barreiras arquitetônicas como naturais, ambientais ou causadas por movimentos da cidade para impedir as pessoas de viajar. A livre circulação em ambientes urbanos é necessária, especialmente em edifícios públicos. O conceito de acessibilidade deve ser respeitado em todas as áreas da sociedade, a remoção de barreiras arquitetônicas deve ser o compromisso do arquiteto, de profissionais e de autoridades responsáveis pela melhoria da qualidade de vida e bem-estar das pessoas.

A comunicação alternativa tem sido um dos recursos que tem beneficiado alunos com sucesso. Alunos que são incapazes de articular ou fazer apresentações, por exemplo: pastas de frases, painéis de tópicos, notações gráficas etc. Recursos educacionais vêm sendo, portanto, adaptados para facilitar o aprendizado de alunos com dificuldade de locomoção, como quebra-cabeças magnéticos, jogos de números de madeira, divisórias de material dourado, cadernos de madeira, cadernos de elástico e muito mais.

Recursos adicionais estão disponíveis com base nas necessidades educacionais do aluno. São recursos fáceis de implementar e amigáveis aos estudantes. Podem ser usados pelos profes-

res para realizar atividades sugeridas, como usar alças de ombro, colocar o papel sobre a mesa, engrossar o lápis para melhor aderência e outros recursos que os professores podem criar a partir da observação dos alunos em atividades em sala de aula. O atendimento de alunos com deficiência nas escolas regulares necessita da adoção de currículos flexíveis e apoio pedagógico sistemático que acompanhe o processo com eficácia possibilitando um ensino de qualidade para todos, dentro de suas diferenças.

Considerações finais

Levando-se em consideração que a educação inclusiva no Brasil e no mundo está em pleno desenvolvimento, enfatiza-se a importância dessa discussão não só no meio educacional, mas também em todos os espaços sociais, afinal, vivemos em um mundo heterogêneo. As principais contribuições apresentadas pela vivência em um método de síntese das fundamentais ideias conquistadas com a experiência podem oferecer ao ambiente escolar um futuro com diferentes direcionamentos. Então, compete ao professor conhecer e desenvolver parâmetros aos seus alunos para que esses se adaptem ao dia a dia em sala de aula.

O principal objetivo – desenvolver reflexão sobre prática docente escolar na problemática de um aluno com deficiência visual e buscar elementos que contribuam para superar barreiras viventes –, foi alcançado, pois desenvolvi em parceria com outros professores e direção uma ideia que pode ser colocada em prática por outros docentes. A aula deve se mostrar ao aluno como um momento participativo, democrático e aberto aos desafios do conhecimento.

Ao apresentar ao aluno com deficiência visual uma experiência de ensino regular, fica evidente que a educação deve abraçar a todos os discentes, com suas especificidades e limitações. Ao estudante foi oferecida a oportunidade de ser ator principal da sua aprendizagem e de ter acesso às temáticas abordadas nos acolhimentos por meio dos métodos da informação. Já para o professor, houve a possibilidade de trabalhar a coletividade e colaboração entre os aprendizes e familiares, agindo como mediador imprescindível ao método educativo.

Reforça-se a importância da Constituição Federal, LDB, Política Nacional da Educação Especial e princípios e ordens brasileiros na garantia da democratização do ensino. Tais documentos sugerem garantir a todos os cidadãos o direito de participar do processo de escolarização, o que não constitui apenas que todos permaneçam matriculados, mas o direito de todos a uma educação igual, inclusiva e de qualidade.

A conscientização da sociedade aos sujeitos que possuem baixa visão ou cegueira é um ponto importante para o desenvolvimento não só pessoal, mas também, e principalmente, social. Perguntamos: quantos sujeitos possuem baixa visão e nós não sabemos? Esses sujeitos também têm pleno direito de viver bem em sociedade e serem atendidos a fim de que se permita seu desenvolvimento e aprendizagem com qualidade. Segundo Paulo Freire, “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (1999, p. 11).

O fato de as pessoas com necessidades especiais terem o direito de serem educadas em uma escola que acolha a diferença e que proporcione adequadamente uma educação de qualidade para todos é um passo em direção à inclusão, pois essa mistura de diversidades constitui um ato de inclusão onde ninguém é igual a

ninguém. A inclusão é uma questão ética, e os educadores devem compreender seu entorno e estar cientes da diversidade, culturas, habilidades, religiões que existem hoje, portanto, os educadores devem ver sua deficiência como um atributo, não como uma espécie de hipótese. Essa é sua função mais importante.

O educador deve compreender os métodos e materiais que utiliza com o aluno deficiente visual e considerá-lo não muito diferente de todos os outros e, portanto, não deve tratá-lo com privilégio ou distinção. Portanto, a escola se mostra como um espaço cada vez mais amplo, onde, além da educação, é preciso que o professor reflita seu modo de trabalho estando sempre à disposição da aprendizagem de qualidade de seus alunos.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. Informática e formação de professores. **ProInfo**. v. 2. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

BRANDÃO, C. R. Refletir, discutir, propor: as dimensões de militância intelectual que há no educador. *In*: BRANDÃO, C. R. (org.). **O educador**: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1985. p. 71-87.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 10. ed. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27.833-27.841.

BRASIL. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducospecial.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2023.

CARNEIRO, R. U. C. **Educação inclusiva na educação infantil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

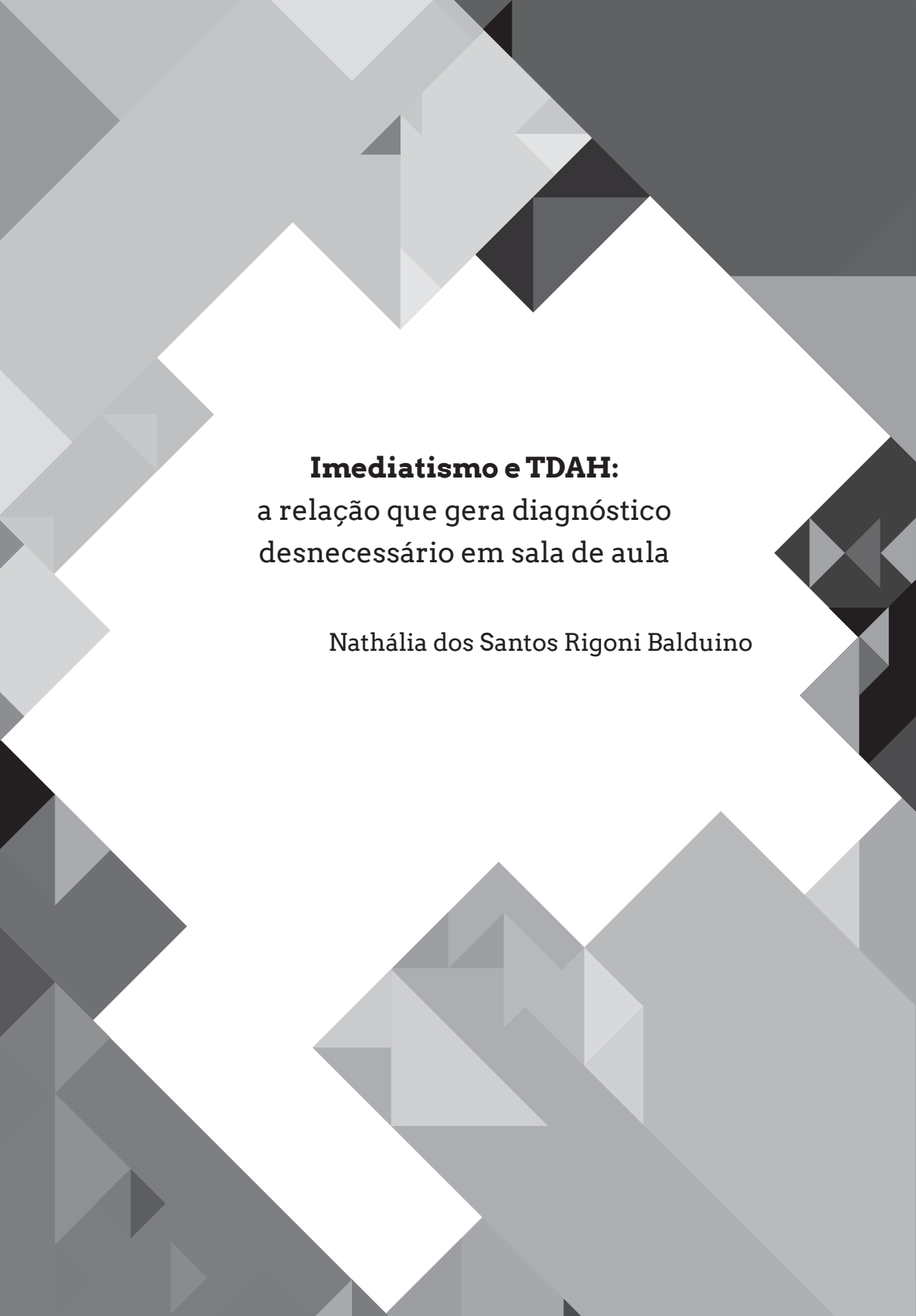
FREIRE, P. **Pedagogia de autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? (Coleção Cotidiano Escolar). São Paulo: Moderna, 2003.

MARCELO GARCÍA, **Formação de professores**: para uma mu-

dança educativa. Coleção Ciência da Educação Século XXI. Porto: Porto Editora, 1999.

RODRIGUES, A. J. Contextos de aprendizagem e integração/inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *In*: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. (org.) **Educação especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003. p.13-26.



Imediatismo e TDAH:
a relação que gera diagnóstico
desnecessário em sala de aula

Nathália dos Santos Rigoni Balduino

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo apresentar análises de literaturas sobre a associação do uso da tecnologia cada vez mais precoce e o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção por Hiperatividade), resulta em uma busca desnecessária a um diagnóstico não existente. O diagnóstico não existente da educação resulta em uma má produtividade no rendimento escolar devido à alta dopagem, porém isso gera discussão para um novo artigo.

Veremos mais à frente que TDAH é um transtorno considerado “novo” e é muito associado ao uso de telas precocemente. Todavia, esse transtorno realmente é causado por essa causa biológica ou é, como muitos outros transtornos, de causa neurológica? Até qual ponto afeta a aprendizagem do aluno com transtorno e alunos sem transtorno em sala de aula? Qual (is) conduta(s) deve(m) ser tomada(s) pelos educadores diante dessa proposta?

Mas também veremos que TDAH é um transtorno neurobiológico, portanto, só a justificativa do uso precoce de tecnologias não é possível. É coerente dizer que a aprendizagem do aluno com o transtorno é afetada assim como de seus colegas e a produtividade do regente de turma também. Por esse motivo, poderemos listar umas possíveis soluções já estudadas durante o curso.

Meditar no conceito de TDAH, compreender a diferença de um aluno com o transtorno de um aluno “agitado” e se preocupar em oferecer ao leitor a possibilidade de reflexão sobre o tema e as conclusões aqui feitas também são os objetivos desse artigo assim como apresentar algumas possibilidades de integrar o aluno à classe.

Com o surgimento e aumento de tantos transtornos, nossa sociedade vem se preparando cada vez mais para receber essas

novas crianças, seja os pais ensinando seus filhos sobre inclusão ou seja os próprios colegas quebrando as barreiras preconceituosas. Entretanto, quando esse assunto chega em sala de aula, observamos o despreparo de professores diante da situação. Esse problema ocorre devido à pouca capacitação ou à falta de atualização sobre o assunto. Esse trabalho preocupa-se em conscientizar o leitor, quer sejam professores, gestores educacionais, pais ou responsáveis sobre os alunos com TDAH e como é possível levar uma vida educacional saudável ou menos “agressiva” com eles em sala de aula. Ademais, também se preocupa em informar sobre os riscos de diagnóstico precoce ou por achismos.

A metodologia aplicada consiste em pesquisa exploratória, ou seja, coleta de literaturas e pesquisa bibliográfica para auxiliar na elaboração de ideias, sustentando a visão autoral e suplantando alguma possível dúvida futura.

Desenvolvimento

Quando professores são inseridos em sala de aula pela primeira vez, imaginam uma turma com alunos impecáveis de limpos, organizados, educados ou sem vícios de costumes. Todavia, muitas vezes, não se deparam com essa realidade e a grande maioria não está preparada psicologicamente ou teoricamente para enfrentar esse contexto.

O papel da interação da educação inclusiva é muito discutido no âmbito escolar, porém pouco se fala sobre os transtornos globais do desenvolvimento. Por ser pouco falado, é frequentemente confundido ou inserido como educação especial.

Antes de entrar no assunto, é necessário conscientizar o leitor sobre algumas definições. A primeira é entender que há di-

ferença entre educação especial e educação inclusiva. Educação especial, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, capítulo V, artigo 58 é: “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p. 417). Além disso:

[...] modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 1)

Isto é, educação especial abrange alunos com alguma deficiência física, algo que comprometa sua integridade física. Já educação inclusiva alcança todos os alunos com suas especificidades, sejam neurológicas, psicomotoras ou intelectuais, como dito na Declaração de Salamanca:

[...] acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas [...]. Deveria incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 2001, p. 3)

Portanto, é preciso destacar que:

Tradicionalmente, a educação especial tem sido concebida apenas ao atendimento de alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, físico-motoras e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação. Hoje [...] a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger [...] dificuldades de aprendizagem relacionadas à [...] dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento [...] como [...] a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolingüísticos, psicomotores, de comportamento; e ainda fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional (BRASIL, 2001, p. 43-44)

Compreendidas essas diferenças, em segundo lugar, ficaremos cientes sobre quais são as especificidades incluídas na educação inclusiva: “O PNE considera público alvo da Educação especial na perspectiva da Educação inclusiva, educandos com deficiência (intelectual, física, auditiva, visual e múltipla), transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades.” (RODRIGUES, 2017, n.p.). Por fim, vale destacar que esses alunos não são portadores, mas alunos com “necessidades educativas especiais”.

TDAH

Constatadas essas definições, agora entraremos no âmbito do TDAH, que é o assunto principal deste artigo. Já foi compreendido que TDAH encaixa-se na categoria de Transtorno Global do Desenvolvimento e o aluno com o transtorno não é portador

e sim aluno com necessidades educativas especiais, mas o que essas definições dão de direitos aos alunos? Como é feito o diagnóstico e como é o tratamento?

Segundo a psiquiatra Evelyn Vinocur, em matéria escrita por Susana Targino (2023), alguns sintomas do TDAH são:

- Deixar de prestar atenção a detalhes ou comete erros por descuido em atividades escolares, de trabalho ou durante outras atividades
- Ter dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas
- Não escutar quando lhe dirigem a palavra
- Não seguir instruções e não termina deveres de casa, tarefas domésticas ou tarefas no local de trabalho
- Ter dificuldade para organizar tarefas e atividades
- Evitar, não gostar ou relutar em se envolver em tarefas que exijam esforço mental prolongado (tarefas escolares, deveres de casa, preparo de relatórios etc.)
- Perder objetos necessários às tarefas ou atividades
- Ser facilmente distraído por estímulos externos (para adolescentes mais velhos e adultos pode incluir pensamentos não relacionados)
- Ser esquecido em relação a atividades cotidianas.
- Deixar de prestar atenção a detalhes ou comete erros por descuido em atividades escolares, de trabalho ou durante outras atividades
- Ter dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas
- Não escutar quando lhe dirigem a palavra
- Não seguir instruções e não termina deveres de casa, tarefas domésticas ou tarefas no local de trabalho
- Ter dificuldade para organizar tarefas e atividades
- Evitar, não gostar ou relutar em se envolver em tarefas que

exijam esforço mental prolongado (tarefas escolares, deveres de casa, preparo de relatórios etc.)

- Perder objetos necessários às tarefas ou atividades
- Ser facilmente distraído por estímulos externos (para adolescentes mais velhos e adultos pode incluir pensamentos não relacionados)
- Ser esquecido em relação a atividades cotidianas. [...] (TARGINO, 2023, n.p.)

Porém, isso não significa dizer que uma pessoa que possui alguns sintomas isolados descritos acima necessariamente terá TDAH. É preciso passar por uma avaliação profissional para se chegar ao diagnóstico e assim iniciar o tratamento. Por esse motivo, muitas vezes ocorrem confusões em sala de aula. Alunos rotulados como inquietos ou impacientes são diagnosticados pelos professores e pela direção como alunos com TDAH, recebendo tratamento diferente dos demais colegas, o que diminui a produtividade desses.

Do diagnóstico ao tratamento

As clínicas terapêuticas e/ou psicopedagógicas possuem a função de avaliar o aluno indicado pela escola e dar o diagnóstico real e apontar os tratamentos necessários. Como o TDAH pode afetar o aprendizado e a produtividade do aluno, o tratamento geralmente é baseado em reforços escolares, atividades extraclasse, atividades de concentração, psicomotricidade... Em algumas clínicas ocorre o uso de remédios que causam efeitos depressores, como ainda mais falta de produtividade como consequência aos alunos. Esta é a parte em que a negligência dos professores por um diagnóstico indevido/ desnecessário pode causar acidente.

Imediatismo e o TDAH

Um artigo publicado pelo coordenador da Especialização em Neurociências Aplicada à Linguagem e à Aprendizagem da UCS, Lucas Fürstenau de Oliveira, doutor em Neurociências, sobre a “Geração Z”, evidencia o imediatismo e a necessidade do ritmo acelerado refletido na atual geração (composta pelos últimos 15 anos). Sobre alguns trechos destacados de relevância para este estudo, destaca-se:

A Geração Z cresceu exposta a estímulos variados ocorrendo simultaneamente – conversas paralelas, vídeo no YouTube, música ao fundo, redes sociais. O termo ‘atenção parcial contínua’ foi cunhado para descrever este hábito. Mas é necessário distingui-lo de ‘executar tarefas simultâneas’. São coisas bem diferentes”, ressalva. Segundo ele, estudos mostram que os Z estão limitados a duas tarefas simultâneas, como quase todas as outras pessoas. (OLIVEIRA, 2019, n.p.)

Ou seja, o excesso de estímulos desde a infância fez com que a Geração Z fosse capaz de realizar várias tarefas ao mesmo tempo. Todavia, o que é posto em questão é a qualidade dessas tarefas, e não a quantidade.

“Outro elemento surgido da cultura digital (e que se relaciona à ansiedade verificada na Geração Z) é a expectativa de gratificação instantânea – que abrange adeptos frequentes de ambientes virtuais, independente de idade.” (OLIVEIRA, 2019, n.p.). Aqui entendemos a necessidade do instantâneo e atrelado a isto, vem o sentido de competição não saudável, pois surge a necessidade de realizar tarefas mais rápido que o próximo, além da ideia de se sentir produtivo a todo instante e, a qualquer custo.

Para finalizar essas análises, uma das conclusões feitas pelo autor foi que: “Isso pode deixar o sujeito menos hábil a desenvolver projetos de longo prazo, uma vez que a recompensa destes vêm

com bastante atraso, e também torna mais difícil resistir a consumir algo.” (OLIVEIRA, 2019). A afirmação compreende o que foi dito anteriormente a respeito do imediatismo e da falta de atenção, que são, por vezes, confundidos erroneamente com TDAH.

Conforme Milena Hoppen Zanata, a criança na primeira infância precisa desenvolver habilidades que não são construídas diante uma televisão ou celular, como:

Algumas ações podem trazer benefícios para a aprendizagem saudável, tais como: incentivar o pensar crítico sobre o que ouvem ou lêem, incentivar a própria leitura, a prática saudável de esportes, visto que na infância as crianças possuem grande energia que precisa ser liberada, promover a socialização, estimular a oralidade, auxiliando-os a superar dificuldades motoras, cognitivas, de linguagem, emocionais e sociais (ZANATA, 2014, p. 2)

Vimos anteriormente que a oferta precoce de tecnologias não desenvolve áreas importantes destinadas à cada idade e por isso a associação popular entre TDAH e as tecnologias é feita. Entretanto, “A exposição a jogos eletrônicos e smartphones pode provocar insônia, aumento da sensação de tédio, prejudica a atenção e outros problemas associados à condição.” (RANGEL, 2019, n.p.). Explicando, essa exposição é vista como consequência e não causa: “Apesar de não ser possível afirmar que essa exposição é causa do distúrbio em si, há evidências de que pessoas com predisposição genética ao tratamento, expostas aos impulsos digitais constantes, podem acabar, de fato, desenvolvendo a condição.” (RANGEL, 2019, n.p.).

Conclusão

Conforme estudado até aqui, é possível analisar que as causas do TDAH vão além de uma oferta precoce às tecnologias, o que

não significa dizer que estas não afetam negativamente a criança.

Observa-se também que a diagnostização popular pode gerar consequências em confronto com a produtividade e a aprendizagem escolar. Por isso, os educadores precisam estar atentos aos sinais de comportamento que fogem do esperado e conscientizarem sempre os familiares, sem já prescreverem diagnósticos por dedução ou achismos.

Referências

BRASIL. **Diretrizes nacionais para educação básica especial.** In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001. 79p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca – Espanha, 1994; São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

GAIA, R. S. P. *et al.* **EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: ANÁLISES E REFLEXÕES.** São Paulo: UNIESP, 2017.

GRIFFANTE, A. R. **A geração Z na visão das neurociências.** Universidade de Caxias do Sul – Notícias, 30 set. 2019. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/noticias/a-geracao-z-na-visao-das-neurociencias/>. Acesso em: 25 jul. 2023.

RODRIGUES, L. **O que é educação inclusiva?** Passo a passo para inclusão escolar. Instituto Itard – Cursos de Educação Especial. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/o-que-e-educacao-inclusiva-um-passo-a-passo-para-a-inclusao-escolar/>. Acesso em: 25 jul.2023.

SILVA, B. M. D. C.; PEDRO, V. D. C.; JESUS, E. M. **Educação Inclusiva.** Semana acadêmica. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/educacao_inclusiva.pdf. Acesso em: 01 ago. 2021.

TARGINO, S. **TDaH:** veja os sintomas de déficit de atenção. Mi-

nha saúde. 31 mar. 2023. Disponível em: <https://www.minhavidacom.br/saude/temas/tdah>. Acesso em: 25 jul. 2023.

ZANATA, M. A contribuição da estimulação para a aprendizagem. **Revista de Educação do Ideau**, Rio Grande do Sul, v. 9, n. 20, p. 1-12, jul. – dez 2014. Disponível em: https://www.getulio.ideau.com.br/wp-content/files_mf/a46e3d694f089c13044bc750c45c778d222_1.pdf. Acesso em: 25 jul. 2023.

Pesquisa-ação:
relação comunicacional entre alunos do
curso técnico de enfermagem e pacientes
surdos no atendimento à saúde

Hélida Cristine Santos Mendes Barroso
Daniel Antunes Freitas
Caio Bruno Wetterich

Introdução

Nas últimas décadas, a escola tradicional seletiva transformou-se, pelo menos em tese, em escola para todos. A ideia de assegurar o direito de todos à educação, do ponto de vista legal, nos faz reportar aos ditames constitucionais do direito do cidadão ao acesso escolar e, portanto, à educação. A esse ponto tomam-se como fundamento três princípios básicos de ordem fundamental e social, que são os artigos 1º, 205 e 206 da Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988.

Em seu texto, o art. 1º da CF/88 dispõe, inicialmente e, com destaque, acerca dos incisos II e III que se veem necessários na construção de uma educação de qualidade, que são: a cidadania e a dignidade da pessoa humana, princípios que deveriam ser os pilares de toda formação educacional. Nesse mesmo sentido, os artigos 205 e 206 da CF/88 reforçam o caráter do princípio lógico fundamental e social do direito de todos à educação, ao pleno desenvolvimento, ao preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho, com igualdade de condições no acesso e permanência na escola.

Apesar da constatação no regramento jurídico, observa-se ainda que as instituições de ensino, principalmente as que atendem à educação profissional, não contemplam o ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras em seus currículos, de acordo com a revisão bibliográfica realizada por Wetterich, Barroso e Freitas (2019). De um lado, na legislação brasileira, a Libras é oficialmente reconhecida como uma língua brasileira pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, exigindo-se dos serviços públicos de assistência à saúde o atendimento e tratamento adequado aos surdos. Por outro lado, o

decreto nº 5.626/05 em seu §2º restringe a Libras como disciplina curricular optativa na educação profissional.

Neste cenário jurídico encontram-se as políticas educacionais que apresentam propostas e projetos insuficientes para atender à formação omnilateral do estudante, no que tange ao conhecimento específico da Libras voltado aos profissionais da saúde.

Segundo dados obtidos por Vinícius Crevilari, do Jornal da Universidade de São Paulo (USP), a Organização Mundial da Saúde (OMS), em 2015, apontou que no Brasil existe um total de 28 milhões de pessoas com surdez, o que representa 14% da população brasileira. Entre elas estão os surdos e as pessoas com deficiência auditiva. Diante dessa estatística, alguns questionamentos se levantaram acerca da Libras na formação dos alunos da educação profissional com relação à comunicação com o surdo, especificamente ao atendimento à saúde.

Baseado nisso, o objetivo desse estudo foi conhecer a percepção dos alunos de um curso técnico em enfermagem de uma instituição pública de ensino do norte de Minas Gerais com relação à comunicação com os surdos na atenção à saúde, além de analisar como um curso de curta duração de Libras, no contexto da saúde, pode contribuir em sua formação. Desta forma, serão apresentados a metodologia e os resultados oriundos da pesquisa realizada.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa-ação com uma abordagem qualitativa realizada com alunos do curso técnico de enfermagem de uma instituição pública do norte de Minas Gerais, no ano de 2019. Com relação à unidade de pesquisa específica, utilizou-se

como critério de inclusão os alunos que se encontravam no 2º e no 4º períodos do curso técnico de enfermagem. Foram excluídos os alunos que não se inscreveram no curso de curta duração de Libras Instrumental no contexto da saúde e aqueles que se inscreveram, mas não participaram do curso até o final. Os dados foram coletados durante a oferta do curso, que teve duração de 36 horas – oito horas presenciais e 28 horas a distância, no período de dois meses e meio.

Para a efetivação desta pesquisa foi utilizada como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, que, conforme aponta Lakatos e Marconi (2008), possibilita uma maior exploração da questão de interesse. Dessa forma, duas entrevistas semiestruturadas foram aplicadas a seis alunos selecionados aleatoriamente, antes e depois do curso. Nesse sentido, objetivou-se estabelecer uma comparação entre a percepção da Libras e da comunicação com o surdo que os alunos tinham antes e depois do curso.

As duas entrevistas tiveram seus dados coletados, passados pela leitura flutuante para a constituição do *corpus*, categorizados e codificados, de acordo com as três fases propostas na análise de conteúdos de Bardin (2011): a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na primeira fase de pré-análise estabeleceu-se a organização das entrevistas por meio da leitura flutuante com o objetivo de identificar as palavras-chave das unidades de registro, que foram: experiência pessoal e profissional, Libras e comunicação. Logo após, foram identificados também as frases ou termos para compor as unidades de contexto. Para tanto, foi utilizado o recurso de revisão do *software* Microsoft Word, que incluiu os termos nos comentários ao lado de cada resposta dos estudantes entrevistados.

A segunda fase consistiu na exploração do material para codificar e definir as categorias. Para isso, foram agrupadas as co-

dificações temáticas e a contagem de frequência. Assim, após os agrupamentos estabeleceram-se as seguintes categorias:

a) experiência pessoal ou profissional do futuro técnico em enfermagem com o surdo,

b) (des)conhecimento prévio da Libras e c) (re)significando a comunicação entre os futuros técnicos de enfermagem no atendimento ao paciente surdo.

Por fim, foi realizado o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Universidade Estadual de Montes Claros, conforme a Resolução 466/12 do Conselho de Saúde, e aprovada sob o parecer nº 3.202.799. Ressalta-se que todos os termos de autorização para uso dos dados e de consentimento livre e esclarecido foram realizados. Com o intuito de garantir o sigilo, os alunos serão identificados com a letra T (Técnico), seguido de números sucessivos para melhor identificar suas falas, por exemplo: T1, T2.

Isso posto, passaremos à apresentação e discussão dos resultados das duas entrevistas realizadas com os alunos participantes do curso. Inicialmente, serão discutidos os resultados referentes à primeira entrevista e, em seguida, os resultados da segunda entrevista.

Resultados e discussão

Resultados e discussões da primeira entrevista

No primeiro momento da pesquisa, 28 alunos do 2º e 4º períodos participaram do encontro presencial, dentre eles seis alunos foram escolhidos aleatoriamente para participarem da primeira entrevista. Nesta entrevista, havia 5 questionamentos com objetivo de conhecer o perfil dos alunos e sua percepção da Libras e da comunica-

ção com os surdos no atendimento à sua saúde, possibilitando um diagnóstico da turma para a elaboração do curso de Libras.

O primeiro questionamento destinou-se a conhecer o perfil dos alunos dos dois períodos do curso técnico de enfermagem a partir dos seguintes questionamentos: “O Curso Técnico em Enfermagem oferece estágio? A partir de qual período? De quanto tempo? Onde? Você estagia?”. O Quadro 1 apresenta esse levantamento.

Quadro 1 - Participantes da pesquisa

Aluno	Gênero	Período	Estágio
T1	Feminino	2º	Não
T2	Feminino	2º	Não
T3	Feminino	2º	Sim
T4	Masculino	4º	Sim
T5	Masculino	2º	Não
T6	Masculino	4º	Sim

Fonte: Barroso (2020)

A partir do Quadro 1, percebe-se que a maioria dos alunos, dentro dessa amostra, são do 2º período, e alguns não haviam iniciado o estágio curricular. O Projeto Pedagógico de Curso (PPC, 2014) do curso técnico de enfermagem do campus selecionado assevera que o estágio de 600 horas é obrigatório para a complementação do curso. Ressalta, ainda, que a distribuição dessa carga horária ficará a cargo da coordenação do curso, em articulação com os professores, para atender às demandas das entidades envolvidas. Os alunos que estagiavam desenvolviam suas práticas no laboratório do campus, no hospital da cidade, no asilo, creches, abrigos e no Programa Saúde da Família (PSF). Infere-se que a adesão dos alunos do 4º período foi menor devido às atividades acumulativas do último período de estudo. Outra hipótese seria

porque durante o estágio não tiveram contato com surdos; assim, acharam que o curso não é importante. Ou, tiveram contato e foi algo fácil, usaram gestos comuns ou os surdos estavam acompanhados, e, novamente, pensaram não se tratar de algo necessário/importante.

Os outros três questionamentos da entrevista que tratam da percepção da Libras e da comunicação foram categorizados na proposta da análise de conteúdo de Bardin (2011) para melhor comparação com os dados da segunda entrevista. Como já mencionado, as três categorias são: a) experiência pessoal ou profissional do futuro técnico em enfermagem com o surdo, b) (des)conhecimento prévio da Libras e c) (re)significando a comunicação entre os futuros técnicos de enfermagem no atendimento ao paciente surdo. A seguir serão discutidos os resultados segundo essas categorias.

Experiência pessoal ou profissional do futuro técnico em enfermagem com o surdo

Nesta categoria, a pergunta direcionada aos estudantes participantes da entrevista sobre suas experiências pessoais ou profissionais com os surdos foi a seguinte: “no seu estágio você já atendeu algum paciente surdo?”.

Nessa seara, no que se trata de experiência pessoal, dois alunos responderam ter tido uma colega surda nos primeiros semestres de estudo, um aluno disse que no estágio teve contato com pessoas idosas com deficiência auditiva e os outros três alunos não tiveram nenhuma experiência com surdos ou pessoas com deficiência auditiva. A seguir são apresentadas as transcrições de algumas respostas a esse questionamento.

Já atendi deficiente auditivo, muitos idosos com pouca audição (T4)

Ainda não atendi paciente surdo, tive uma colega surda no 1º e 2º períodos do curso, não conseguia me comunicar com ela. Ela teve problema com atendimento no hospital (T6)
Ainda não atendi paciente surdo, sou agente de saúde e presenciei na recepção do posto um surdo tentando se comunicar com as pessoas, todos ficaram perdidos (T3)

Importante ressaltar que ainda há confusão no entendimento dos conceitos de deficiência auditiva e surdez. Percebe-se que, no excerto T4, o aluno se confunde ao estabelecer correspondência entre a experiência com idosos que apresentam diminuição auditiva e a experiência com os surdos. Mesmo na contemporaneidade, confusões como esta s apresentam em pesquisas de autores, como no trabalho de Saraiva *et al.* (2017), cujos estudos se restringem a uma abordagem biológica hegemônica da deficiência auditiva, que vem ao encontro do entendimento do aluno citado.

Desta forma, faz-se necessário relembrar a diferenciação proposta por Neves, Felipe e Nunes (2016), que classificam a deficiência auditiva como uma definição biológica, com a diminuição da capacidade de percepção dos sons. Já a surdez é classificada como uma definição identitária e cultural, que compreende e interage com o mundo por meio de suas experiências visuais, de sua cultura, com a utilização da Libras. É relevante mencionar que esta pesquisa corrobora com o último conceito de surdez apresentado, por entender que o surdo possui identidade, cultura própria e que a Libras está inserida nesse contexto.

Por outro lado, alguns alunos demonstraram que tiveram experiência pessoal com surdos e que souberam de casos envolvendo atendimento à saúde com surdos mal sucedidos, como mencionado pelo aluno T3. Diante dessa realidade Marquete *et al.* (2018) apontam para a necessidade de engajamento dos pro-

fissionais nos mecanismos de comunicação com o paciente, para que essa dificuldade não cause danos à saúde do surdo.

(Des) conhecimento prévio da Libras

No que se refere a essa categoria, foi realizada a seguinte pergunta sobre o conhecimento ou desconhecimento da Libras: “você conhece a Língua Brasileira de Sinais - Libras?”. A seguir são apresentados alguns depoimentos a esse questionamento.

Conheço superficialmente... porque eu já fiz Letras Inglês e na nossa grade tinha a matéria Libras. Bom, primeiro é importante conhecer pelo menos o básico, principalmente o profissional da saúde, que atende todos os públicos, né?! Nós temos que saber pelo menos o básico, tanto para o acolhimento do paciente, dar bom dia... Ele vai se sentir mais acolhido, mesmo que eu não saiba conversar com ele de outras formas (T1)

Não. É complicado. Acho interessante, acho que é fundamental. Porque quando a gente vai, que a gente precisa se comunicar e a gente tem também o conhecimento (T2)

Não. Muito pouco. Já tentei conversar com o surdo escrevendo para resolver o problema dele no posto de saúde (T3)

Vê-se que os alunos conhecem muito superficialmente a Libras; no entanto, desconhecem a significação e valorização identitária, social e cultural que ela tem para o surdo. Percebe-se no depoimento do T3 que este tentou conversar com o surdo utilizando-se da língua portuguesa escrita, desconsiderando sua cultura, identidade surda e a legislação que reconhece a Libras como primeira língua do surdo. A língua portuguesa escrita é considerada como segunda língua do surdo e seu domínio é bem restrito.

Nóbrega *et al.* (2017), em seus estudos, revelaram que o uso de mímicas e gestos ainda são considerados sinais não verbais

valiosos frente às dificuldades comunicacionais no ato da consulta, apesar de admitirem que, em situações complexas, tais usos se tornam ineficazes. Demonstraram também que o recurso da escrita em língua portuguesa continua sendo valorizado pelos profissionais da saúde, mesmo sendo apontado como uma das estratégias comunicativas que dificulta o acesso do surdo ao serviço de saúde. Nesse mesmo período, os estudos realizados por Souza *et al.* (2017) já apontavam as diferenças linguísticas da Língua Portuguesa e da Libras que poderiam ocasionar ineficiência nas tentativas de comunicação de forma escrita. Corroborando com Souza *et al.* (2017), os estudos de Neves *et al.* (2016) enfatizam que a escrita da língua portuguesa do surdo é gramaticalmente diferenciada e reforça o sentimento do surdo se sentir um estrangeiro em seu próprio país.

(Re)significando a comunicação entre os futuros técnicos de enfermagem no atendimento ao paciente surdo

Por fim, nessa primeira entrevista, questionou-se que percepção os alunos têm acerca da comunicação com o surdo no atendimento à sua saúde. Dos seis alunos entrevistados, percebeu-se que quatro alunos não conheciam a Libras e pensavam que para se comunicarem com os surdos bastava fazer gestos, mímicas ou escrever e que esse tipo de comunicação seria suficiente no atendimento à saúde do surdo. Dois alunos conheciam um pouco da Libras porque tiveram uma colega surda, mas não conseguiam se comunicar com ela em Libras e entendiam que a Libras seria a melhor maneira de se comunicar com o surdo. A seguir, destacamos alguns depoimentos:

Como eu não sei a Libras, eu tentaria linguagem caseira, tentando fazer gesticulação, porque eu não sei a língua Libras para ter uma sequência de conversa, mas tentaria ao máximo assim, uma comunicação (T1)

Seria uma questão de tentar, o surdo tentar fazer leitura labial, por exemplo, ou gestos. Eu não sei se conseguiria comunicar porque nessa área da saúde realmente isso tem que explicar passo a passo o que ele precisaria, né, para poder fazer, por exemplo, uma medicação, questão de horário, dosagem de remédio, acho que seria complicado. (T3)

Na nossa área temos que nos comunicar com o paciente sobre o procedimento. Muitas vezes o técnico pode fazer um procedimento e o surdo pode achar estranho porque falta a comunicação. Não tem como perguntar se ele está bem, confortável, entrar na intimidade dele, perguntar se ele aceita o procedimento, ele pode ficar constrangido. Aí não tem como saber. (T5)

Na perspectiva da comunicação, a pesquisa realizada por Neves et al. (2016) revelou o descontentamento dos surdos por não serem informados de procedimentos aos quais foram submetidos e pela falta de discussão sobre o seu problema de saúde para que pudessem participar e tomar decisões. Esses dados vêm ao encontro do receio apresentado por T3 e T5 em seus depoimentos.

A comunicação é imprescindível para que os sujeitos envolvidos possam transmitir e adquirir com clareza as informações prestadas no momento de atendimento à saúde. Por outro lado, pode ocasionar consequências aos surdos, como a falta de procura por atendimento médico na atenção primária e maior prevalência de internação hospitalar, citadas nos estudos de Souza et al. (2017). Outro obstáculo importante que Neves *et al.* (2016) destacam é a dificuldade do surdo em expressar seus problemas de forma compreensível para os ouvintes e a impossibilidade do

profissional da saúde de aplicar seus conhecimentos, inviabilizando assim um atendimento eficaz.

Resultados e discussões da segunda entrevista

A última entrevista foi aplicada após o término do curso de Libras. Vale ressaltar que dos 28 alunos que iniciaram o curso, apenas nove alunos o concluíram. Diversos fatores podem ter contribuído para essa evasão, tais como: acúmulo de atividades e provas ao final do semestre letivo, dificuldade de acesso ao computador no laboratório do IFNMG, período de estágio do curso, entre outras. Desse quantitativo de alunos que finalizaram o curso, seis alunos foram escolhidos aleatoriamente para participarem da segunda entrevista. Destes, quatro estavam cursando o 2º período e dois alunos o 4º período do curso. Além disso, dois alunos haviam participado da primeira entrevista e quatro, não.

Desta forma, foi possível analisar as diferenças nas percepções dos alunos antes e depois da aplicação do curso. Ressalta-se que a categorização permaneceu a mesma para que as evidências pudessem ser comparadas.

Experiência pessoal ou profissional do técnico em enfermagem com o surdo

Ao término do curso, após os alunos terem contato presencial e *on-line* com professores surdos, por meio de videoaulas, eles responderam na segunda entrevista ao questionamento sobre a experiência pessoal e profissional com surdo: “você se sente capaz de aplicar os conhecimentos adquiridos no curso na sua

prática profissional?” A seguir, apresentamos alguns trechos retirados da segunda entrevista.

Hoje, se algum surdo chegar em mim, eu já consigo entender alguma coisa que ele fala e consigo me comunicar (T3)

Eu acho que preciso me aperfeiçoar mais, mas eu já me sinto um pouco mais segura. As aulas presenciais proporcionaram mais contato com os surdos, fizeram a gente vivenciar a realidade. (T5)

Pretendo estudar mais para tentar aprender aquilo que não consegui pegar direito, né? Para mim, ter mais conhecimento é ter mais facilidade na hora de me comunicar com o surdo. O contato com o surdo foi muito bom, seria bom ter mais aulas presenciais. (T6)

Ao analisar as respostas dos alunos percebe-se que a experiência pessoal com os professores surdos durante o curso trouxe a eles mais segurança, conforme excerto (T5), desmitificando atitudes receosas no contato com o surdo, principalmente o medo de errar na utilização da Libras ao se comunicar. De igual modo, Nóbrega *et al.* (2017) asseveram sobre a necessidade de os profissionais de saúde conhecerem o universo de seus usuários, pois saber a respeito deles causaria menos desconforto.

(Des)conhecimento prévio da Libras

Nesta segunda entrevista os alunos puderam responder ao seguinte questionamento: “em relação ao atendimento à saúde do surdo, após a realização do curso, como se sente? Por quê?”. Alguns depoimentos estão reunidos a seguir.

Me sinto mais capacitada para oferecer um atendimento mais eficiente e eficaz. (T1)

Percebi que a língua de sinais é muito importante tanto para o profissional quanto para a pessoa surda. (T2)

Minha percepção é que a Libras não é uma língua tão difícil como imaginava. E com o aprendizado no decorrer do curso eu vi que é possível, sim, aprender e se comunicar, inclusive na área da saúde, aplicando esses conhecimentos. (T6)

Percebe-se que 100% dos alunos reconheceram a aquisição parcial do conhecimento da Libras no decorrer do curso; contudo, têm ciência da limitação que um curso de curta duração possui para a obtenção da proficiência na língua.

Diante do exposto, destacam-se as observações das autoras Ramos e Almeida (2017), que apontaram em seus estudos o conhecimento da Libras como uma forma facilitadora de comunicação entre surdos e profissionais da saúde. Desta forma, evidencia a importância da comunicação entre os pacientes surdos e os agentes de saúde, no estabelecimento da compreensão mútua desta comunicação e na construção da relação de confiabilidade entre eles, trazendo ao surdo mais segurança para procurar os serviços de saúde.

Nesse sentido, torna-se salutar repensar a limitação encontrada na Lei da Libras e no decreto 5626/05 para tornar-se obrigatória a oferta da disciplina Libras na educação profissional, bem como em toda educação básica, haja vista que a Libras é uma língua oficialmente brasileira. Assim, possibilitará a todos os profissionais, inclusive os da saúde, o conhecimento e a proficiência necessários para se comunicarem com os surdos no atendimento e tratamento adequados, como está descrito na previsão legal.

(Re)significando a comunicação entre os futuros técnicos de enfermagem no atendimento ao paciente surdo

Nesta categoria, os alunos entrevistados responderam à seguinte pergunta: “após a realização do curso de Libras, você acha

que a percepção que tinha sobre a comunicação com o surdo no seu atendimento à saúde mudou? Sim, não, por quê?”.

Sim, com certeza. Porque antes eu não tinha uma percepção sobre a comunicação com o surdo e depois do curso eu aprendi muita coisa. (T3)

Sim. Porque a gente tem já um conhecimento e facilita um pouco a nossa vida através da comunicação. (T4)

Sim. Porque eu achava muito difícil de me comunicar com eles e esse curso possibilitou conhecer muitas coisa, né?! Principalmente na área da saúde, que é muito importante para tornar a saúde mais acessível para eles. (T5)

Após a realização do curso, nota-se que a percepção dos alunos sobre a Libras foi significada, como pode ser percebido pelo depoimento de T3, e ressignificada, o que se pode averiguar nos depoimentos do T4 e T5. Nessa perspectiva, Ramos e Almeida (2017) ressaltam a importância do conhecimento da Libras pelo profissional da saúde para estabelecer compreensão no diálogo e manter uma relação de confiabilidade para que o surdo possa ter mais segurança em procurar os serviços de saúde. Nesse mesmo sentido, Neves, Felipe e Nunes (2016) indicam que o primeiro passo para a inclusão, humanização e acessibilidade aos serviços de saúde para os surdos é a compreensão dos profissionais da saúde na importância de se comunicarem em Libras.

Interpretação comparativa

Assim, comparando-se os depoimentos dos alunos na primeira e na segunda entrevistas, percebe-se que na primeira entrevista eles tiveram pouco ou nenhum contato com pacientes surdos, desconheciam a Libras e não sabiam se comunicar com os sur-

dos e, em sua maioria, tinham percepções equivocadas sobre a relação comunicacional com os surdos. Contudo, na segunda entrevista, após a realização do curso de Libras, os alunos demonstraram mais segurança e conhecimento da Libras no que tange ao reconhecimento da Língua como a primeira língua do surdo, sua importância na relação comunicacional para o bom e eficaz atendimento à saúde do surdo. Enfim, a significação e a ressignificação da percepção dos alunos foram totalmente positivas, demonstrando que a Libras pode contribuir de maneira satisfatória na formação integral do técnico em enfermagem.

Tendo em vista a necessidade que os profissionais da saúde apresentam em aprender a se comunicar com seus pacientes surdos, pesquisas desenvolvidas na área têm mostrado algumas experiências exitosas para minimizar os obstáculos observados na relação comunicacional entre esses sujeitos. O artigo de Silva et al. (2020), “Elaboração de um instrumento educativo para atendimento de surdos nas unidades básicas de saúde”, relata uma experiência de construção de instrumento educativo no formato de folder e banner para auxiliar os profissionais da saúde no atendimento à saúde do surdo com mais autonomia e qualidade.

Salienta-se que tanto o relato da pesquisa de Barroso (2020) quanto o relato do artigo de Silva et al. (2020) são experiências que trazem medidas emergenciais para um problema existente que necessita com urgência ser resolvido. Para isso, são necessárias medidas permanentes e comprometidas com a necessidade da comunidade surda a uma educação que valorize sua língua e identidade surda, qual seja, a instituição da Libras como disciplina obrigatória em todos os níveis e modalidades da educação básica e superior brasileira.

Percebe-se que a luta da comunidade surda continua para que seus direitos sejam legislados e as políticas públicas implementa-

das. No ano de 2019, a estudante Anne Drielly, de Santa Maria (Distrito Federal), por meio do portal e-cidadania do Senado Federal, inspirou a Senadora Zenaide Maia a propor o Projeto de Lei 5.961 de 2019. O projeto propõe alteração na Lei 9394 de 1996 com inclusão do artigo Art. 26-B: “Os currículos do ensino fundamental e do ensino médio incluirão, para todos os alunos, conteúdos relativos à Língua Brasileira de Sinais (Libras)”. Desde 12 de novembro de 2019 o projeto se encontra em tramitação na Comissão de Educação, Cultura e Esporte (Secretaria de Apoio à Comissão de Educação, Cultura e Esporte), aguardando o retorno das atividades presenciais para prosseguimento. Contudo, o projeto não inclui todos os níveis e modalidades de ensino, os cursos profissionais e tecnológicos e a educação superior não estão contemplados.

Considerações finais

A pesquisa permitiu avaliar que a percepção que os alunos do curso técnico de uma instituição pública de ensino do norte de Minas Gerais tinham da Libras e da comunicação com o surdo, antes do curso, era bem restrita e confusa. Após o curso, os conhecimentos acerca da Libras, como língua oficial do surdo, especificamente na valorização de sua identidade, cultura e língua, aumentaram significativamente.

Obstáculos e dificuldades na comunicação não foram totalmente superados, haja vista a complexidade do aprendizado de uma nova língua. Entretanto, o curso possibilitou aos alunos o reconhecimento da Libras como a língua do surdo e a conscientização de que é necessário aprendê-la para melhorar a comunicação com esse paciente para atendê-lo com dignidade e de forma humanizada.

A pesquisa também pôde avaliar que um curso de curta duração de Libras no contexto da saúde pode contribuir na formação do técnico de enfermagem. Percebeu-se o estreitamento da comunicação com o surdo, conhecimento de sua identidade e cultura. Contudo, é uma medida incipiente no estudo básico da Libras. Desta forma, recomenda-se um aprofundamento no estudo da língua, que pode ser pela inserção da Libras como disciplina obrigatória no plano curricular da Instituição ou uma proposta de curso de extensão com ênfase no contexto da saúde.

Referências

BRASIL. Constituição Federal 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 ago. 2023.

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

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2002/lei-10436-24-abril-2002-405330-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 ago. 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1995.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

MARQUETE, V. F. *et al.* FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA A ATENÇÃO A SAÚDE DE DEFICIENTES AUDITIVOS. **Revista de Enfermagem da UFSM**, v. 8, n. 4, 2018.

NEVES, D. B.; FELIPE, I. M. A.; NUNES, S. P. H. Atendimento aos surdos nos serviços de saúde: acessibilidade e obstáculos. **Revista Infarma Ciências farmacêuticas**, v. 28, n. 3, p157-165, 2016.

NÓBREGA, J. D. *et al.* Atenção à saúde e surdez: desafios para a implantação da rede de cuidados à pessoa com deficiência. **Re-**

vista Brasileira em Promoção da Saúde, v. 30, n. 3, p. 1-10, jul/set. 2017.

RAMOS, T. S.; ALMEIDA, M. A. P. T. A Importância do ensino de Libras: Relevância para Profissionais de Saúde. **ID Online - Revista de Psicologia**, v. 10, n. 33., p. 116-126, jan. 2017.

SARAIVA, F. J. C. et al. O silêncio das mãos na assistência aos surdos nos serviços de saúde brasileiros. **Revista Eletrônica Multidisciplinar**, [S.l.], n. 17, v. 2, 2017. ISSN 2176-9249.

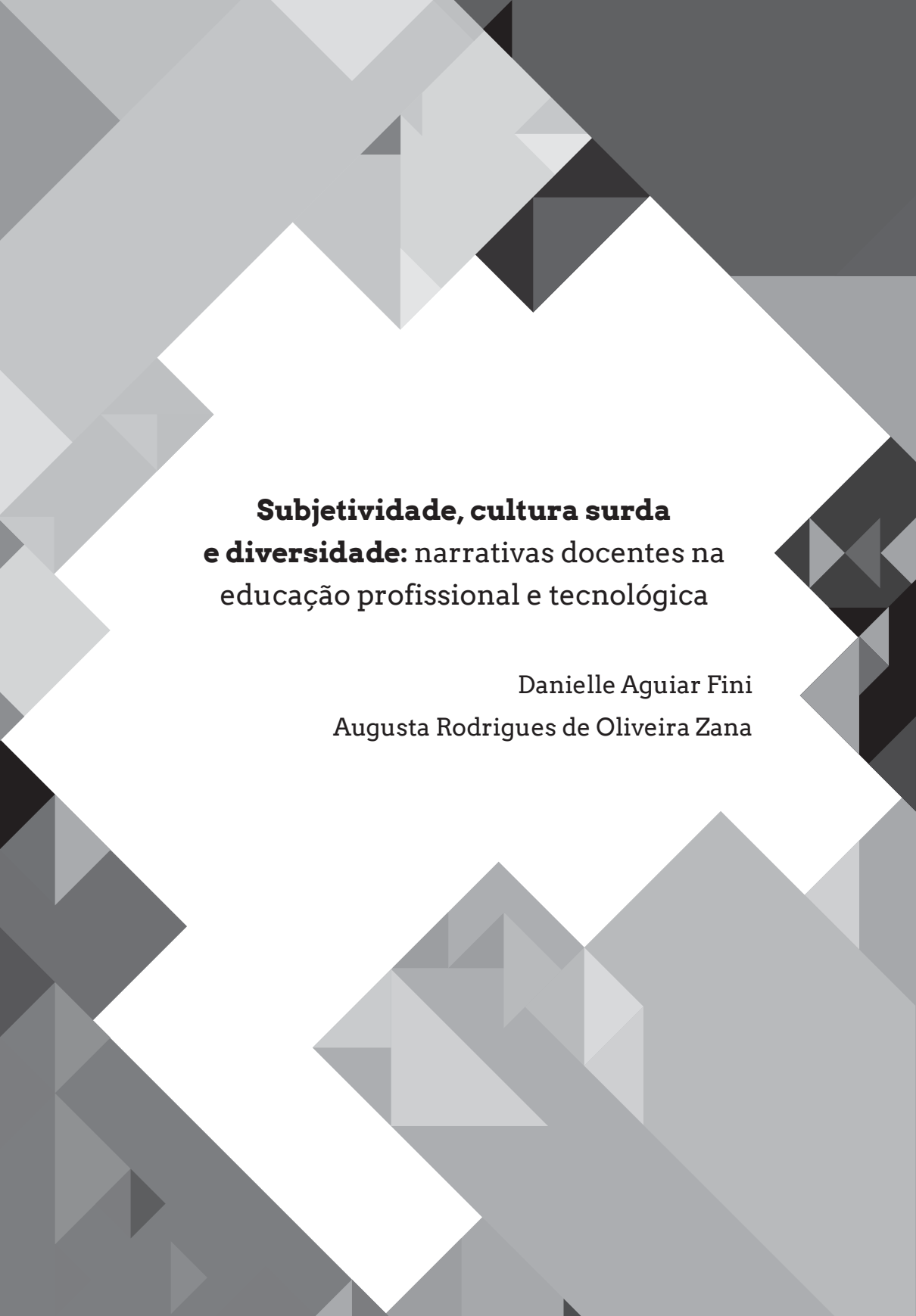
SILVA, E. S. P. et al. Elaboração de um instrumento educativo para atendimento de surdos nas unidades básicas de saúde: relato de experiência. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 42378-42385, 2020.

SOUSA, E. S.; ALMEIDA, A. P. T. A. Atendimento ao surdo na atenção básica: perspectiva da equipe multidisciplinar. **ID Online - Revista de Psicologia**, v.10, n. 33, p. 72-82, jan. 2017.

SOUZA, M. F. N. S. et al. Principais dificuldades e obstáculos enfrentados pela comunidade surda no acesso à saúde: uma revisão integrativa de literatura. *Revista CEFAC*, v. 19, n. 3, p. 395- 405, 2017.

THIOLLENTE, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

WETTERICH, C. B.; BARROSO, H. C. S. M.; FREITAS, D. A. A COMUNICAÇÃO ENTRE SURDOS E PROFISSIONAIS DA SAÚDE: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 130-152, 2020. DOI: 10.36524/profept.v4i1.520. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/520>. Acesso em: 12 ago. 2023.



**Subjetividade, cultura surda
e diversidade:** narrativas docentes na
educação profissional e tecnológica

Danielle Aguiar Fini
Augusta Rodrigues de Oliveira Zana

Introdução

A diversidade e a educação inclusiva vêm recebendo destaque nas políticas públicas da educação brasileira, de maneira que ganham importância as discussões sobre a constituição da instituição educacional como ambiente de acolhimento e valorização das diferenças. Em uma perspectiva orientada pela inclusão e para a formação para as diferenças, este relato tece reflexões a partir de experiência vivida no Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Eventos, desenvolvido na forma Integrada ao Ensino Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) - *campus* Brasília.

A partir do compartilhamento de narrativas, fatos e acontecimentos escolares, o objetivo deste trabalho é promover reflexões sobre práticas pedagógicas significativas e seus desdobramentos no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de subverter uma perspectiva bastante enraizada na educação brasileira, marcada por uma estrutura educacional tradicional, focalizada no professor como detentor do saber, cuja relação com estudantes tende a ser pautada pelo autoritarismo e pela ausência de diálogo.

Autoritarismo no sentido de que o lugar do professor aparece como o único detentor do saber, aquele que dita todos os passos a serem seguidos, negando os conhecimentos trazidos pelos estudantes acerca de suas realidades, ou seja, negando o outro. Não podemos confundir autoritarismo com autoridade: todo professor é autoridade em sala de aula, por sua responsabilidade de liderar e mediar o processo de ensino aprendizagem. Para Freire (1987), a autoridade e a liberdade devem sempre caminhar juntas, mantendo sempre como norte o seu equilíbrio nas propostas pedagógicas.

Ao contrário disso, há um desequilíbrio resultando numa relação vertical entre professor e estudante, resultando em aulas em que o professor apenas ensina e o estudante apenas obedece.

Em uma outra perspectiva, a pedagogia por projetos nos proporciona uma relação dialógica em que o conhecimento é construído em conjunto, baseado numa aprendizagem contextualizada, partindo dos interesses que mobilizam os educandos, objetivando uma educação que seja significativa para esses.

Assim, o aluno não é visto como “papel em branco” em que seriam “impressos” todos os conhecimentos, mas como agente, sujeito ativo no processo de aprendizagem, aquele que pesquisa, que é colocado diante de problematizações e questionamentos que o levem a pensar, a ir em busca de respostas, por meio da troca e da interação entre estudantes e professores. Essa metodologia busca romper com o modelo tradicional, que Freire (1987) denomina “educação bancária”.

Um breve panorama do nosso lugar de fala e de nossas escolhas metodológicas

Este artigo relata nossa experiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) em que narramos o desenvolvimento de um componente curricular, orientado pela perspectiva de trabalho por projetos, a partir do tema “subjetividade, cultura surda e diversidade”. Vale ressaltar que nós, professoras autoras do trabalho, temos percursos profissionais em áreas diversas, de modo que o GruPI se construiu na articulação dessas experiências. Uma de nós tem experiência na educação bilíngue de alunos surdos e a outra no âmbito dos estudos femi-

nistas. Ainda em relação a esse percurso, no momento da prática pedagógica aqui apresentada, uma de nós atuava no Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e a outra no Núcleo de Gênero e Diversidade (NUGED) do *campus*.

A prática pedagógica aqui apresentada foi desenvolvida em um dos Grupos não seriados de Práticas Interdisciplinares do Ensino Médio (GruPIs), por isso é importante inicialmente situar o contexto do curso. Com carga horária total de 3 mil horas, sendo 800 horas correspondentes à carga horária específica da parte técnica, o curso adota o regime seriado anual em articulação com trabalho interdisciplinar em grupos não seriados.

No sentido de promover a integração curricular e a relação entre teoria e prática, a formação é marcada por atividades práticas interdisciplinares, seminários, oficinas, visitas técnicas, projetos e pesquisas, sempre pautados pelo trabalho coletivo entre professores e estudantes. Orientada, então, por práticas didático-pedagógicas integradas, a “estrutura curricular foi organizada para proporcionar o trabalho interdisciplinar, a organização e dinamização dos processos de ensino-aprendizagem, visando a formação integral do cidadão, a partir da atuação conjunta de todos os docentes do curso” (IFB, 2019, p. 13).

O relato de experiência aqui apresentado foi desenvolvido em um dos componentes curriculares não seriados, os Grupos não seriados de Práticas Interdisciplinares do Ensino Médio (GruPIs), que:

[...] consistirão de práticas pedagógicas realizadas por no mínimo 2 (dois) docentes e no máximo 20 (vinte) estudantes. Estes últimos desenvolvem atividades de acordo com os seus interesses a partir dos objetivos de aprendizagem previamente estabelecidos pelas componentes das áreas do ensino regular. (IFB, 2019, p. 15)

Na perspectiva de integração curricular, transdisciplinaridade, educação integral e escola unitária, “o currículo se organizará por áreas do conhecimento e temas de aprendizagem e se orientará pela metodologia de projetos” (IFB, 2019, p. 76). Tanto Oliveira (2006) quanto Mateus (2011) indicam que o trabalho por projetos envolve a definição do problema, planejamento, pesquisa, produção de registros e avaliação. O cerne dessa metodologia é a problematização, como destaca Oliveira (2006, p. 13): “O aluno deve ser envolvido no problema, ele tem que investigar, registrar dados, formular hipóteses, tomar decisões, resolver o problema, tornando-se sujeito de seu próprio conhecimento”. O professor atua como mediador/facilitador que constrói problematizações junto com o estudante, o que o motiva a pesquisar. Essa perspectiva de provocar o interesse do estudante possibilita superar a passividade e o distanciamento entre educando e conhecimento, o que pode ser relacionado ao papel ativo do estudante sustentado por Mateus (2011).

Nessa perspectiva, portanto, trata-se de investigar temas a partir do interesse do aluno, de modo que a motivação se produza a partir das questões, de não ter encontrado resposta para algo que nos interroga. Como afirma Mateus (2011, p. 5): “Uma aprendizagem constante com o novo saber que envolve aventura, porque parte à descoberta e se arrisca em situações difíceis de gerir, em incertezas, na revisão e procura de novos valores”.

É justamente essa perspectiva que orienta o trabalho dos Grupos não seriados de Práticas Interdisciplinares do Ensino Médio (GruPIs). Conforme estabelecido no Plano de Curso: “Na primeira semana de cada semestre, em assembleia, são definidos os grupos não seriados e organizadas as atividades a serem desenvolvidas (OPAs, GruPIs e PIEVs)” (IFB, 2019, p. 76). Na assembleia realizada, um dos temas trazidos pelos estudantes como objeto

de interesse foi o estudo da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Diversidade. A partir dos temas escolhidos, nós ofertamos o Grupo PI “Subjetividade, Cultura Surda e Diversidade” e a partir dessa experiência decidimos compartilhar, por meio de narrativas, o que será relatado neste texto.

A metodologia escolhida é o relato de experiência, colocando em cena modos e maneiras de pensar a educação numa perspectiva da valorização da diversidade e dos diferentes saberes presentes na sala de aula. Para a construção de uma pesquisa narrativa podemos utilizar diferentes ferramentas, tais como: escrita autobiográfica, fotografias, imagens, anotações do diário de campo, histórias de vida, entre outros. Nós escolhemos nossas histórias, permeadas de inquietações e reflexões, a fim de compartilhar nossas práticas docentes. De acordo com Sahagoff:

A pesquisa narrativa é um estudo da experiência como história, assim, é principalmente uma forma de pensar sobre a experiência, que pode ser desenvolvida apenas pelo contar de histórias, ou pelo vivenciar de histórias. A narrativa é o método de pesquisa e ao mesmo tempo o fenômeno pesquisado (SAHAGOFF, 2015, p. 6).

Portanto, narrar nossas experiências ultrapassa o simples fato de escrever e compartilhar nossas histórias, mas elaborar um texto reflexivo que incentive outros professores a rever e pensar sua trajetória vivenciada no cotidiano da escola, contribuindo para a oferta de uma educação de qualidade, por meio de práticas que coloquem os estudantes no centro do processo de aprendizagem.

Dialogicidade e subversão do lugar tradicional do/a professor/a

A partir do levantamento de temas junto aos estudantes em assembleia, foi proposto o GruPI “Subjetividade, cultura surda e diversidade”, conforme citado anteriormente, e os alunos que participaram deste projeto foram estudantes do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. Dentre estes, um(a) deles(as) é surdo(a) e por isso houve também a participação de dois intérpretes de Libras. A participação deste(a) aluno(a) surdo(a) no GruPI foi muito importante para a construção da aprendizagem coletiva, inclusive atribuindo sinal¹ pessoal a cada um(a) dos(as) participantes do GruPI.

O GruPI “Subjetividade, cultura surda e diversidade” foi desenvolvido no primeiro bimestre do ano letivo de 2022, em uma perspectiva de articulação de saberes de diversas áreas e de valorização das experiências dos estudantes. Durante as aulas, o conhecimento não era levado pronto para a sala de aula, mas era construído coletivamente, por meio de projetos que tiveram como temas norteadores os assuntos de interesse dos(as) educandos(as). Para dar início ao nosso GruPI, fizemos uma lista com os(as) alunos(as) sobre os assuntos que eles(as) queriam estudar e a maioria estava muito curiosa em aprender a Língua de Sinais. Por ser um GruPI que também abordava sobre a cultura surda, foi fundamental levar à sala de aula alguns sinais em Libras básicos para a comunicação.

Mas antes de iniciar os assuntos escolhidos, problematizamos e pedimos para que os estudantes pesquisassem a diferença entre ter deficiência auditiva e ser surdo². A educação problematizadora é ba-

1 - Na comunidade surda, os surdos atribuem um sinal para cada pessoa, de acordo com suas características, trocando a verbalização do nome por um sinal, que é um gesto que caracteriza aquela pessoa.

2 - De acordo com a lei de inclusão, lei 13.146/2015, não existe diferença entre surdo e deficiência auditiva, no entanto, para a comunidade surda, ser surdo signi-

seada na prática do diálogo e rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária (FREIRE, 1987). A experiência do GruPI promoveu aquilo que Paulo Freire (1987, p. 44) assim descreve:

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem.

Logo, a proposta desse componente curricular (GruPI) é estabelecer uma educação dialógica em que educador e educandos constroem conhecimentos juntos, proporcionando uma educação que contrapõe o método tradicional. Pensar a educação numa perspectiva diferente da metodologia tradicional é desafiador, pois estamos enraizados por práticas pedagógicas conteudistas e aulas expositivas baseadas numa relação vertical entre docentes e discentes.

Identidade e cultura surda

Considerando a proposta de articular discussões sobre a temática da diversidade com o estudo da Língua Brasileira de Sinais (Libras), o planejamento foi pensado de maneira a promover a construção dessas relações. Por exemplo, o primeiro tema trabalhado foi identidade, e, de maneira articulada a essa discussão, foi integrado o estudo do alfabeto em Libras, o que possibilitou o aprendizado do nome próprio em Libras. Também foi nesse momento de estudo so-

fica pertencer a uma cultura surda, usuário de língua de sinais, sendo esta uma característica da sua identidade. Ser surdo significa lutar por direitos, ter orgulho de ser diferente, e não deficiente, pois a deficiência visibiliza a falta, ausência de algo, e a diferença entre surdos e ouvintes encontra-se apenas na forma de comunicação.

bre identidade que se articulou a discussão sobre o sinal pessoal e sua importância na comunidade surda. Ao mesmo tempo em que se aprendia Libras, articulou-se o estudo da categoria “identidade”, como situada na articulação daquilo que nos singulariza, que nos torna únicos(as), com processos histórico-culturais: é no coletivo que nos produzimos como singulares. Como afirma Bock (2015, p. 31), “conhecer o fenômeno psicológico significa conhecer a expressão subjetiva de um mundo objetivo/coletivo”.

Nessa perspectiva de situar identidade e processos histórico-culturais, o processo de ensino-aprendizagem foi organizado no sentido de promover a construção do conhecimento de que ser surdo não é motivo para ser tratado de forma preconceituosa ou pelo olhar da menos-valia. Ser surdo faz parte da construção da identidade e cultura surda, ou seja, os surdos dispõem das mesmas capacidades dos ouvintes e se diferenciam destes na forma de se comunicar. Lacerda (2013, p. 191-192) destaca que:

[...] a surdez, em si, não torna a criança deficiente, este é um modo social de representá-la. Se a surdez for compreendida socialmente de outra forma, os indivíduos surdos poderão ocupar um lugar na sociedade, não ficando marginais. Busca-se, no caso dos surdos, fazê-lo ouvir e falar, mais do que desenvolvê-los como sujeitos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos; sua constituição como sujeito é tornada menos importante que suas habilidades para falar e ouvir. O foco está em habilidades que devem ser adquiridas mesmo quando se alega que a meta é o desenvolvimento da pessoa em todas as suas potencialidades.

Ou seja, o que ocorre é a imposição da cultura hegemônica (ouvinte) em relação à cultura surda, pois a partir do momento em que se acredita, a priori, que o surdo necessariamente precisa se comunicar da mesma maneira que o ouvinte, não está sendo

promovida a alteridade nem a valorização da diferença. Em relação ao conceito de diferença, Skliar (2016, p. 5-6) nos ajuda a pensar que:

[...] o conceito de diferença não é utilizado como um termo a mais, dentro de uma continuidade discursiva, em que habitualmente se incluem outros como, por exemplo, “deficiência” ou “diversidade”. Esses, no geral, mascaram e neutralizam as possíveis consequências políticas, colocam os outros sob um olhar paternalista e se revelam como estratégias conservadoras para ocultar uma intenção de normalização. A diferença como significação política é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante.

Sendo assim, abordar sobre cultura surda foi importante para construir a concepção de que o surdo é um sujeito histórico, bem como para visibilizar relações de preconceito, discriminação e lutas articulados à experiência da surdez. Relações estas que não são desvinculadas dos processos histórico-culturais de produção de identidades.

Nesse sentido, é possível problematizar a concepção de que os surdos sejam deficientes, bem como construir uma outra concepção que não esteja centrada na experiência ouvinte como supostamente universal: os surdos são diferentes de nós, ouvintes, na forma de se comunicar, compreender e estar no mundo – da mesma maneira que são diferentes as formas de se comunicar, compreender e estar no mundo entre diferentes culturas, que falam idiomas diferentes, como o português e o inglês, por exemplo. Importante lembrar também que não se trata aqui de homogeneizar, como se todos os surdos – ou todos os ouvintes – fossem idênticos na sua maneira de experienciar o mundo e as relações

com os outros. Cada um de nós – surdo ou ouvinte – é singular, e nesse sentido somos radicalmente diferentes.

Infelizmente, o que acontece ainda na nossa sociedade é a surdez vista como patologia. Nessa concepção, o foco é a ausência, a falta de algo, o que contribui para a invisibilidade da cultura surda. Todas essas discussões foram levadas para a sala de aula, de maneira a situar a barreira da comunicação como a maior barreira de acessibilidade encontrada pelos surdos. Daí a importância de promover o aprendizado da língua de sinais, e não apenas entre surdos, mas também entre nós, ouvintes.

No sentido de despertar nos estudantes a empatia em relação a este tema, apresentamos no início das aulas um vídeo intitulado “E se o mundo fosse surdo?”³. O vídeo mostra uma pessoa ouvinte vivendo num mundo surdo, colocando em cena as dificuldades vivenciadas por ela ao precisar de uma informação e não conseguir ajuda, pois todos se comunicavam em Libras e não compreendiam o que ela queria. O vídeo nos faz refletir sobre como as pessoas surdas se sentem na sociedade em que estão inseridos, pois parecem estrangeiros dentro do seu próprio país.

Reflexões sobre deficiências e relações de opressão para a construção de uma concepção ampla de inclusão

O estudo da Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi articulado a uma perspectiva da inclusão compreendida de maneira ampla, a partir da diversidade humana, do acolhimento e valorização de

3 - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bDFhUIO-G-c>. Acesso em: 24 set. 2022.

diferenças. Conforme citado anteriormente, estudamos cultura surda problematizando uma concepção de base fundamentalmente biológica, que toma a deficiência auditiva de maneira apriorística, como algo a ser “corrigido”. No âmbito dos estudos da deficiência (disability studies), Lennard Davis situa a “cultura indeficiente” (ableist culture) a partir da crença de que “a norma entre os seres humanos é ouvir e falar, comunicar-se por médio de fala e audição” (DAVIS apud ORTEGA, 2009, p. 69).

No GruPI também foram construídas articulações entre identidade e cultura surda com a problematização do capacitismo, como “a concepção presente no imaginário social que tende a considerar as pessoas com deficiência como menos aptas ou capazes, simplesmente por apresentarem uma diferença corporal, sensorial, intelectual ou psicossocial” (COMITÊ..., 2020, p. 6). A partir de contribuições de Fiona Campbell e Martha Nussbaum, Mello (2016, p. 3272) define capacitismo como “postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade” e articula o capacitismo à opressão vivenciada por pessoas com deficiência, assim como o racismo está relacionado à opressão vivenciada pelos negros, e o sexismo pelas mulheres. Por isso, o GruPI se construiu na articulação dos processos de subjetivação e do acolhimento e valorização da diversidade, de maneira que as discussões foram ampliadas para incluir múltiplos atravessamentos e marcadores da diferença, contemplando perspectivas a partir de gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, entre outros.

Uma das atividades externas consistiu em uma ida ao cinema para assistir ao filme “Medida provisória”⁴, que aborda a temática do preconceito e das relações étnico-raciais. Antes do momento, a

4 - O filme “Medida provisória” (2022) tem direção de Lázaro Ramos.

atividade foi contextualizada em sala de aula, promovendo a reflexão sobre como tal problemática se articula à temática da “Subjetividade, cultura surda e diversidade”. Para a contextualização, propusemos o vídeo “O Perigo da História Única”⁵, em que a escritora Chimamanda Adichie, nascida na Nigéria, narra sua história e lança reflexões sobre a importância de uma pluralidade de vozes para a não reprodução de preconceitos, uma vez que a desconsideração de perspectivas diversas faz com que uma história se torne única.

A partir do vídeo, a turma levantou a importância de questionarmos o que ouvimos e como nos posicionamos, procurando sempre dar lugar a outras versões, a partir de outros pontos de vista, de maneira a não reproduzir estereótipos e visões pré-concebidas. Também foi abordado sobre nosso lugar social, a empatia e a importância de nos colocarmos no lugar do outro, sempre levando em conta diferentes perspectivas de uma história. Nesse sentido, o vídeo propiciou reflexões sobre intolerância e racismo, bem como sobre o acolhimento e valorização de diferenças – sejam estas de gênero, classe socioeconômica, relações étnico-raciais, deficiências, entre outras.

Após assistir ao vídeo e realizar a discussão em sala de aula, os(as) estudantes produziram cartazes em pequenos grupos, expressando-se por meio de desenhos que foram posteriormente expostos nas salas de aula. Nos cartazes produzidos, foi interessante observar como os(as) estudantes articularam a discussão sobre inclusão em uma perspectiva mais ampla, por exemplo expressando-se sobre racismo fazendo recurso à Língua Brasileira de Sinais. Em um dos cartazes, um grupo desenhou o sinal de opressão em Libras com a frase: “Racismo não, igualdade não

5 - Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt. Acesso em: 28 jul. 2023.

tem cor". Em outro, vemos o desenho de uma mão, metade pintada de preto e a outra metade em branco, com a seguinte frase: "Não precisa ser negro para lutar contra o racismo, só precisa ser humano". Em outros cartazes, fizeram vários desenhos representando a luta contra o racismo, o preconceito e a intolerância.

Ao final do bimestre, propusemos uma atividade final, em que os estudantes se expressaram por meio de poemas, desenhos, apresentação de *slides* e textos sobre o que mais gostaram no nosso GruPI e o que levaram para vida como aprendizagem significativa. Em uma das apresentações, o grupo começou abordando preconceito, retomou o filme "Medida provisória" e articulou às discussões sobre cultura surda, afirmando ser uma discussão importante para acolhimento e participação social dos surdos e de todos nós. Também abordaram as concepções de deficiência auditiva e surdez, situadas com relação à temática da identidade e cultura surda. Em outra apresentação, estudantes trouxeram a pertinência do GruPI para além do estudo de Libras, mas ampliando para o campo da diversidade, comunicação e modos de vida em sociedade. Destacaram que nem todos os surdos se comunicam por meio da língua de sinais e que esta não é universal, ressaltando a diversidade cultural.

O resultado foi gratificante, pois percebemos que alcançamos nosso objetivo de construir uma concepção de inclusão pautada pelo acolhimento e valorização de diferenças, rompendo com visões hegemônicas. Isso foi possível pois nossa prática em sala de aula foi de escuta, baseada numa relação horizontal com nossos estudantes. Cabe ressaltar também que a língua de sinais, por ser um dos temas tratados em sala de aula, foi vista como estímulo a(o) aluno(a) surdo(a), pois este(a), muitas vezes, tomava a frente para mostrar ou explicar algo sobre a sua língua.

Logo, nosso GruPI foi construído no que Boaventura de Souza Santos denomina de “ecologia de saberes”. De acordo Santos (2009, p. 45), como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal⁶ tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Nesse sentido, os saberes construídos pelos(as) estudantes eram valorizados, estes(as) expressaram gostar do GruPI e o(a) aluno(a) surdo(a) demonstrou satisfação com o projeto desenvolvido, já que era algo que abordava sobre a cultura e identidade surda, dando visibilidade à língua de sinais.

Por meio da elaboração dos trabalhos desenvolvidos pelos(as) estudantes, percebemos que foi possível construir coletivamente a perspectiva de que, quando abordamos múltiplos atravessamentos e produção da diferença, trata-se de situar que o suposto “desvio” se produz em relação aquilo que é tomado como normativo, o que se caracteriza pela historicidade (FRANÇA, 1998). Daí a importância de interrogar discursos que adotam uma postura adaptacionista com relação àqueles que escapam às formas de subjetivação majoritária. Podemos, então, articular discussões sobre gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, deficiências, entre outras, no sentido de:

[...] se deslocar dos próprios parâmetros corporais da realidade para imaginar outros modos de ser e agir no mundo, na expectativa de que o encontro com as diferenças promova a ampliação e a diversificação das formas de interagir, comu-

⁶ -Pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e contínua e envolve uma ruptura radical com as formas de pensamento e ação da modernidade ocidental. O pensamento pós-abissal tem por premissa a ideia da inesgotável diversidade epistemológica do mundo. Trata-se do reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico.

nicar, perceber, tocar e se deslocar em ambientes virtuais e presenciais. (COMITÊ..., 2020, p. 7)

A partir da perspectiva de que todos somos iguais na diferença, o trabalho desenvolvido nas aulas de GruPI buscou situar a subjetivação na articulação daquilo que nos singulariza, que nos torna únicos(as), com processos histórico-culturais. Promover a empatia e uma efetiva relação com a alteridade passa por construir a concepção de que é no coletivo que nos produzimos como singulares, o que possibilita então uma educação para a valorização das diferenças.

Considerações finais

Ao final do bimestre, propusemos uma autoavaliação para que os estudantes pudessem avaliar sua própria participação e autonomia durante o GruPI. O retorno que obtivemos indicou que os estudantes gostaram do GruPI, além de revelar um efetivo aprendizado sobre a cultura surda, bem como a construção da concepção do surdo enquanto diferente e não como deficiente, algo que desconheciam anteriormente ao GruPI. Também foi possível observar a compreensão da importância de que todos nós – incluindo os ouvintes – possamos aprender a Língua de Sinais, o que revela a promoção da empatia.

Vale ressaltar que o GruPI se construiu na perspectiva de trazer para a sala de aula problematizações que nem sempre são colocadas aos adolescentes, sempre incentivando que participassem e buscassem respostas às questões colocadas, de forma ativa, como construtores do conhecimento, e não apenas receptores de conteúdos prontos. Os resultados indicaram que o tra-

balho por projeto tem potencial mobilizador do interesse dos estudantes, promovendo a efetiva participação e contribuição com a construção do conhecimento em sala de aula, proporcionando uma educação que rompe com a metodologia tradicional.

Foi possível perceber o empenho e a participação ativa dos estudantes nas atividades propostas, a construção coletiva do processo de ensino-aprendizagem, a apropriação crítica e reflexiva e a promoção da autonomia. A experiência do GruPI “Subjetividade, cultura surda e diversidade” evidencia, então, as potencialidades da construção coletiva de reflexão com estudantes da educação profissional e tecnológica de nível médio, no sentido da construção de espaços de discussão e reflexão sobre a valorização de uma multiplicidade de diferenças.

Referências

BOCK, A. M. B. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. In: BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G. M. e FURTADO, O. (orgs). **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em Psicologia. São Paulo: Cortez, 2015. p. 21-46.

COMITÊ DEFICIÊNCIA E ACESSIBILIDADE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. **Contracartilha de acessibilidade**: reconfigurando o corpo e a sociedade. Brasília; São Paulo; Rio de Janeiro: ABA; ANPOCS; UERJ; ANIS; CONATUS; NACI, 2020. 14p.

FRANÇA, S. A. M. Diferença e preconceito: a efetividade da norma. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 203-215.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p.44 -47. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em 31 de julho de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). **Plano de curso**: Curso Técnico em Eventos integrado ao Ensino Médio. Brasília-DF, 2019. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/reitori/18903>. Acesso em: 19 ago. 2022.

MATEUS, M. N. Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. **EduSer**, [S.l.], v. 3, n. 2, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.34620/eduser.v3i2.32>. Acesso em: 8 ago. 2022.

LACERDA, C. B. F. de. **Surdez e linguagem**: implicações para

as práticas educacionais. *In*: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M.(Orgs). *Escolarização de Alunos com Deficiências: Desafios e Possibilidades*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 171-202.

MELLO, A. G. Politizar a deficiência, aleijar o queer: algumas notas sobre a produção da hashtag #ÉCapacitismoQuando no Facebook. *In*: PRATA, N. PESSOA, S. (orgs.) **Desigualdades, gêneros e comunicação**. São Paulo: Intercom, 2019. p. 125-142.

OLIVEIRA, C. L. **Significado e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica**. Dissertação de mestrado – Capítulo 2, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET, Belo Horizonte/MG, 2006.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva [online]**, v. 14, n. 1, p. 67-77, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000100012>. Acesso em 31 maio 2022.

SAHAGOFF, A. P. **Pesquisa Narrativa**: Uma metodologia para compreender a experiência humana. XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação SEPesq – 19 a 23 de outubro de 2015. Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre – RS. Disponível em: <http://cienciasecognicao.org/cecnudcen/wp-content/uploads/2018/03/PESQUISA-NARRATIVA-UMA-METODOLOGIA.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2023.

SANTOS, B. S. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B. S.; Meneses, M.P. (Orgs). **Epistemologia do Sul**. Coimbra: Ed. Edições Almedina. S.A, 2009, p. 23-57.

SKLIAR, C. **A Surdez**: Um Olhar Sobre as Diferenças. 8. ed. Porto

Alegre: Editora Mediação, 2016. p.5 – 6.

**A inclusão de estudantes do ensino
médio integrado do IFB sob o olhar dos
coordenadores do NAPNE**

Mércia Cristine Magalhães Pinheiro

Gerson de Souza Mól

Juliana Eugênia Caixeta

Introdução

A inclusão escolar da pessoa com deficiência no ensino regular é um direito amparado por lei (BRASIL, 2015) e tem como princípios estruturantes o acolhimento e reconhecimento das diferenças, da diversidade humana e do entendimento de que todas as pessoas têm acesso ao sistema educacional de forma igualitária.

Mantoan (2015), porém, destaca que é necessária uma transformação radical, isto é, uma mudança de paradigma educacional, para que a inclusão seja de fato realidade nas escolas. Para a autora, essa mudança provoca uma crise de concepção, de visão de mundo, “uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam” (p. 12).

Segundo essa autora, os estabelecimentos de ensino devem priorizar ações que desfaçam barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, recursos de ensino e equipamentos que atendam às necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade e promovam a equidade.

Uma instituição que possui iniciativas voltadas a esta prática é o Instituto Federal de Brasília – IFB, que faz parte da *Rede Federal* de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e tem como proposta a educação politécnica ancorada numa visão ampliada do trabalho como princípio educativo integrado a todas as dimensões que constituem a vida humana para o desenvolvimento da ciência e o fomento da cultura e do trabalho, conforme regu-

lamentam a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Como parte da construção da política da Educação Inclusiva no Ensino Profissional, o IFB conta, em sua estrutura organizacional, com o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNE, cuja finalidade é desenvolver práticas de educação para a convivência, aceitação da diversidade e auxílio nas questões pedagógicas para pessoas com deficiência e/ou transtorno. O núcleo dispõe da participação de todos: profissionais da educação, estudantes, pais e/ou responsáveis e sociedade (IFB, 2013).

Assim, no âmbito da Educação Profissional, o NAPNE assume um papel de extrema relevância por apoiar a instituição no processo de inclusão de estudantes, possibilitando uma educação que valoriza a diversidade no contexto escolar por meio do acesso, da permanência e da redução e/ou eliminação das barreiras que venham a afetar o desenvolvimento dos alunos (BRASIL, 2013). Além disso, o núcleo busca reforçar o direito da pessoa com deficiência se qualificar e, assim, ter melhores oportunidades de se inserir no mundo do trabalho.

Posto isto, o presente estudo se propõe a conhecer a percepção dos coordenadores dos NAPNE do IFB acerca do processo de inclusão escolar de seus estudantes com deficiência e/ou transtorno nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, pois, além de serem responsáveis por promover uma prática de educação para a convivência, os coordenadores são incumbidos de articular os diversos setores da instituição com as distintas atividades relativas à inclusão desses estudantes, definindo suas prioridades e orientando seus professores na escolha e adaptação de materiais didático-pedagógicos a serem utilizados.

Fundamentação teórica

A educação da pessoa com deficiência, ao longo da história, é marcada por lutas e muitos desafios. Nas últimas décadas, motivadas por movimentos sociais organizados, as legislações nacionais e internacionais relativas à Educação Especial, com vistas à Educação Inclusiva, evoluíram e trouxeram transformações significativas que visam a orientar e a subsidiar o direito de todos/as os/as estudantes de usufruir das mesmas experiências e condições de aprendizagem (MIRANDA, 2019).

Entretanto, mesmo que os avanços tenham sido significativos para a democratização do ensino, pesquisas apontam que a inclusão ainda se apresenta como um grande desafio a ser efetivado no sistema educacional brasileiro e muito há que se fazer para que a escola seja de fato um espaço democrático de participação social, promotor da humanização dos indivíduos (MACEDO *et al.*, 2014; SOUZA, CRUZ, 2022; SILVA, 2022).

Nesse sentido, a escola inclusiva nos reporta à questão da diversidade humana que naturalmente ocorre, visto que, apesar de possuímos garantidos direitos iguais, somos diferentes em desejos, interesses, personalidades, pretensões, capacidades e necessidades, que precisam ser respeitados e acolhidos em todos os espaços de convivência social e sobretudo na formação da pessoa em instituições de ensino. Em contrapartida, “não somos seres cuja individualidade se constitua isolada dos outros indivíduos” (MACEDO, *et al.*, 2014, p.180).

Vygotsky (2021, p. 75) explica que, por ser histórico e cultural, o homem, ao mesmo tempo que se desenvolve a partir dos processos biológicos de crescimento e amadurecimento, também o faz por

meio dos processos sociais e culturais, dos quais assimila e se apropria do conteúdo de sua experiência cultural, dos meios e formas de comportamento cultural e dos modos de pensamento da cultura.

O desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural é concebido como um caminho sinuoso, atravessado por rupturas e conflitos, e percursos indiretos de desenvolvimento são oportunizados pela cultura quando o caminho direto está impedido (VYGOSTKY, 2011).

Este entendimento tem especial relevância no caso dos estudantes com deficiência, posto que o desenvolvimento cultural seria a principal esfera em que compensar a deficiência é possível (VYGOSTKY, 2011).

Vygotsky (2021) discorre que a criança com deficiência já se depara, ao nascer, com dois grandes desafios. O primeiro está relacionado ao próprio 'defeito físico', a uma incapacidade ou a uma limitação orgânica. O segundo, considerado o mais significativo em seus estudos, ocupa-se dos impactos sociais provocados pelo defeito, ou seja, as consequências da exclusão que ela pode sofrer em virtude de apresentar uma deficiência e/ou transtorno.

O estudante com deficiência e/ou transtorno muitas vezes tem o seu desenvolvimento escolar prejudicado pela pouca capacidade da escola e dos educadores em enxergarem suas possibilidades e capacidade de aprender, bem como devido às concepções e práticas educativas que desvalorizam a interação com a classe. Essa situação reforça a exclusão presente no contexto escolar, ainda que o educando frequente a sala de ensino regular.

Pesquisas que investigam as concepções de profissionais da educação acerca da inclusão indicam que, muitas vezes, os profissionais apresentam concepções reducionistas sobre o estudante que revela um desenvolvimento atípico, direcionadas apenas aos aspectos biológicos, e responsabilizam exclusivamente o

aluno por seu desempenho acadêmico (AGRIPINO-RAMOS; SALOMÃO, 2014; BRAZ-AQUINO; FERREIRA; CAVALCANTE, 2016)

Por outro lado, Maekava (2020) realizou uma pesquisa a fim de investigar o processo de inclusão de estudantes com deficiência nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do campus do IFSP, a partir da percepção deles e de seus professores, coordenadores de curso e membros do NAPNE. A pesquisadora concluiu que, embora o processo seja complexo e desafiador, requer constantes reflexões e mudanças de atitudes, e a existência do NAPNE tem cumprido um papel de grande relevância para o processo de inclusão, com potencial de transformação da vida dos estudantes atendidos, sobretudo quando é capaz de prover autonomia e formação profissional.

Dessa forma, buscamos investigar a percepção dos coordenadores do NAPNE acerca do processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência e/ou transtorno nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFB.

Percurso metodológico

A metodologia qualitativa é uma abordagem de estrutura flexível e criativa que possibilita ao pesquisador traçar diferentes caminhos metodológicos. Nesse sentido, a abordagem qualitativa é a mais adequada para o presente estudo, por se tratar de um problema advindo do ambiente escolar, ou seja, um contexto que envolve seres humanos e suas complexas relações sociais (GODOY, 1995).

Todos os coordenadores de NAPNE do IFB foram contactados por e-mail e convidados a participar da presente pesquisa. No entanto, dos 10 *campi* que compõem a instituição, 1 *campus* encon-

tra-se sem coordenador de NAPNE nomeado e 2 coordenadores não responderam ao e-mail.

Como técnica de construção de dados, optamos pela entrevista semiestruturada por concordarmos com Triviños (1987) quando o autor menciona que as questões a serem contempladas no roteiro da entrevista devem estar fundamentadas nas teorias e hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa.

Para contemplar o acesso aos distintos recursos tecnológicos disponíveis pelos participantes, propomos variadas formas de realizar as entrevistas. Assim, quatro entrevistas foram realizadas por videoconferência, utilizando-se de duas plataformas diferentes para a reunião: o *Microsoft Teams* e, para aqueles que tiveram dificuldades de acesso a essa plataforma, o *Google Meet*. Cada entrevista durou aproximadamente entre 38 e 55 minutos. Todas as entrevistas foram transcritas e analisadas pela pesquisadora, levando em consideração as falas literais dos participantes.

Após realizar as transcrições das entrevistas para um suporte escrito, utilizamos como método analítico qualitativo de análise de dados a Análise Temática Dialógica proposta por Silva e Borges (2018). Esse método apresenta um caráter dinâmico e flexível pois propõe “[...] um constante ir e vir no material produzido/analísado, evidenciando, uma vez mais, seu caráter dialógico” (Silva & Borges, 2018, p. 251).

Para análise de todas as entrevistas, seguimos as orientações da Análise Temática Dialógica, em que as entrevistas passam pelas seguintes etapas: a) transcrição do material na íntegra para um suporte escrito; b) leitura atenciosa, minuciosa e exaustiva; c) organização das falas em uma planilha, de acordo com as dimensões do roteiro das entrevistas; d) elaboração dos blocos de enunciados em temas e subtemas; e e) construção e análise de mapas (Silva & Borges, 2018).

Assim, as entrevistas foram organizadas em uma tabela com temas e subtemas identificados, analisadas as recorrências e as relações similares de significados presentes nas enunciações.

Análise e resultado

Empreendemos a Análise Temática Dialógica sem perder de vista o objetivo da pesquisa: Investigar a percepção dos coordenadores do NAPNE acerca do processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência e/ou transtorno nos cursos Técnico Integrado ao Ensino Médio do IFB.

Após a organização dos temas e subtemas (ver Quadro 1), as interpretações possíveis foram extraídas e as relações de similaridades e singularidades, construídas, a partir dos diferentes posicionamentos dos entrevistados, passando-se, assim, para a análise.

Quadro 1: Organização de temas e subtemas

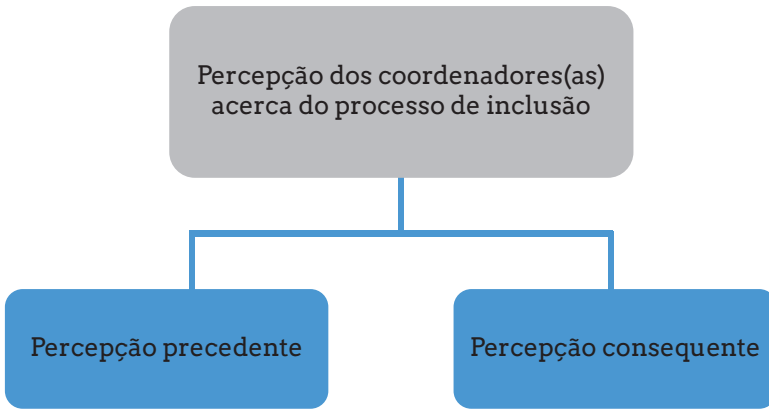
Temas	Subtemas
1. Formação inicial	Estudos sobre inclusão na graduação em pedagogia Diferencial para atuar com os estudantes
2. Formação continuada	Necessidade de estudar mais quando ingressou no IFB Intenção de para fazer cursos na área de inclusão Experiência em curso de aperfeiçoamento teórico e utópico Reflexão para melhorar a prática
3. Experiência profissional	Atuação na docência Falta de orientação Desafiadora

4. Experiência de vida	Sabe o que é uma pessoa excluída Aprendizado, uma missão de vida
5. Motivação para assumir o cargo	História de vida Amor à causa
6. Processo de escolha do coordenador	Convite (pela formação e/ou história de vida) Eleição com apenas um candidato Falta de interesse dos servidores Questões afetivas para permanecer no cargo Processo de eleição para formalizar a escolha do coordenador
7. Trabalho voluntário	Pouco atrativo Equipe permanente no núcleo Dedicação exclusiva para desenvolver o trabalho Pouco incentivo financeiro para o trabalho ser valorizado
8. Trabalho integrado	Professor EE Equipe multiprofissional Formação continuada

Fonte: elaboração própria.

As narrativas dos participantes foram agrupadas e analisadas, permitindo apresentar os resultados por meio de dois eixos: **elementos precedentes**, a partir dos elementos que influenciaram na construção das percepções por parte dos coordenadores acerca do processo de inclusão dos estudantes com deficiência e/ou transtorno; e **elementos consequentes**, pelas percepções construídas pelos participantes sobre o processo de inclusão a partir do e no trabalho do NAPNE. Assim, com maior ou menor recorrência, cada um desses elementos foi citado pelos/as entrevistados/as como constituintes das suas percepções.

Figura 1: Mapa de significados dos resultados agrupados em dois eixos



Fonte: elaboração própria

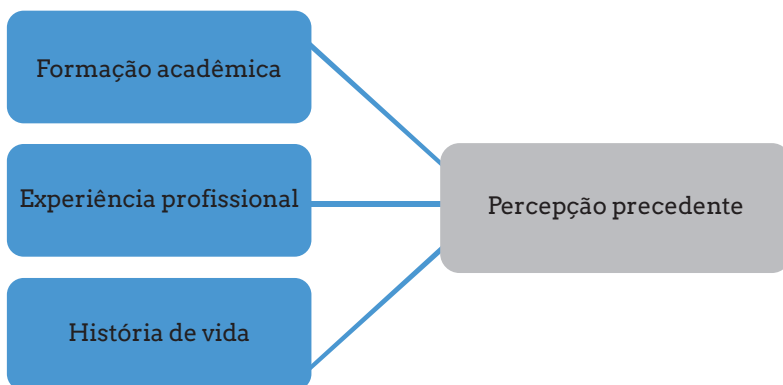
Percepções precedentes

Neste primeiro eixo, ficaram evidenciadas nas narrativas dos entrevistados, influências da formação inicial, da experiência profissional e da história de vida como elementos precedentes e que contribuíram para a formação da percepção do processo de inclusão por parte dos coordenadores. Esses elementos aparecem de forma singular e particular para cada um dos coordenadores, formam laços afetivos/formativos com as diferentes experiências de vida.

Embora a maioria dos/as coordenadores tenham formação na área de ensino, foi revelado pelos/as participantes que apenas quem possui a formação em pedagogia aprendeu sobre educação inclusiva na graduação: "Eu fiz um semestre de educação especial, e foi bem interessante o trabalho que a professora fez" (coord. 4), "em pedagogia, eu fiz um semestre de libras também"

(coord. 4); e “eu acho que é o diferencial estudar inclusão na graduação, ampliar o nosso olhar para as pessoas com deficiência” (coord. 7).

Figura 2: Mapa de significado do primeiro eixo



Fonte: elaboração própria

Porém, apesar dos/as participantes relatarem estudar a temática da educação inclusiva na graduação, revelaram que a formação é insuficiente para desempenhar bem suas funções pedagógicas no cotidiano escolar e lidar com a diversidade na sala de aula, conforme o seguinte relato: “Eu tive uma disciplina de inclusão, mas achei insuficiente para contemplar a diversidade de situações que deparamos no dia a dia”. (coord. 6)

No tocante à formação continuada, apenas um participante revelou não ter feito nenhum curso em educação especial na perspectiva da inclusão: “Eu não tenho publicação dentro dessa área, não tenho cursos também, nenhuma pós-graduação, nenhuma formação não” (coord. 5). Os demais relataram que possuem cursos na área e que os fizeram antes de ingressarem no IFB, bem como participaram de formação continuada oferecida pelo IFB.

Entretanto, um/a participante relata que não teve uma boa experiência com o curso de aperfeiçoamento na área de inclusão. Segundo o/a entrevistado/a: “eu fiz esse curso de aperfeiçoamento em educação inclusiva, mas eu achei todos os discursos, vídeo aulas, o material, muito teóricos e muito utópicos” (coord. 2). Contudo, ele/ela compreende que é importante buscar mais conhecimento, uma vez que percebe a necessidade de melhorar sua prática: “Mas acho que eu preciso me aprofundar no assunto, para que eu possa refletir as minhas práticas e ver no que eu posso melhorar” (coord. 2).

Entretanto, no tocante à inclusão escolar, não faz sentido pensar o docente e seu desenvolvimento profissional dissociado da esfera social ao qual está inserido e do qual compartilha conhecimentos, valores e opiniões. A formação docente deve fomentar saberes capazes de refletir sobre a sua prática na tentativa de superar “a padronização do ensino e o preconceito”, desenvolvendo no aluno um processo de transformação (DAMASCENO, CRUZ, 2021, p. 85).

Em relação à experiência profissional, os coordenadores, a maioria relata que sempre atuaram na docência antes de ingressar no IFB, conforme alguns exemplos de fala: “Eu sempre fui professora” (coord. 2), “Eu lecionei a minha vida toda” (coord. 7), e “Eu sempre trabalhei em sala de aula (coord. 4)”.

Pudemos evidenciar, pelas falas dos coordenadores, que o primeiro contato com a inclusão ocorreu quando ingressaram no magistério, (uma primeira experiência bastante expressiva e desafiadora, conforme os recortes das falas): “Eu tive uma aluna de ensino médio que não era alfabetizada. E a escola não tinha sala de recursos, eu não recebia qualquer orientação e a aluna não tinha nenhum apoio no contraturno” (coord. 6) e “Naquela época

a gente era obrigada a criar os próprios materiais, eu digo, os recursos pedagógicos inclusivos” (coord. 7).

Quanto à experiência de vida, os coordenadores que relataram ter uma pessoa da família com deficiência expressaram sentirem-se tocadas pelo sofrimento resultante da luta pela inclusão e, por este motivo, passaram a atuar e a defendê-la como causa própria.

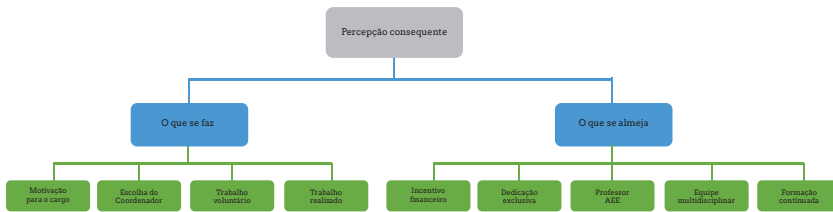
Como exemplo, destacam-se os relatos dos/as participantes que, por terem uma pessoa da família com deficiência, compreendem as dificuldades e os obstáculos enfrentados no dia a dia para que possam viver de forma mais igualitária e sem preconceitos: “Eu sei que é ter uma pessoa especial excluída. Excluída da sociedade, excluída do processo, excluída de tudo” (coord. 5).

Assim, ao analisar a multiplicidade de significados, observamos que a formação profissional, a experiência profissional e a história de vida estão imbricadas com as experiências e vivências dos coordenadores do NAPNE, e, por vezes, esses aspectos podem ser combinados e decisivos na motivação para trabalhar em prol da inclusão escolar.

Percepções consequentes

Nesse segundo eixo, o mapa de significados revelou que as percepções consequentes envolveram dois significados importantes: o que se faz e o que se almeja (ver figura 3). Percebemos que esses dois significados contribuem para a construção da percepção do processo de inclusão dos estudantes com deficiência e/ou transtorno à medida que os coordenadores se aproximam e se apropriam do trabalho do NAPNE.

Figura 3: Mapa de significado do segundo eixo



Fonte: elaboração própria

Os coordenadores relatam que geralmente são convidados a assumirem o núcleo devido à sua experiência profissional, ou por demonstrarem afinidade com a inclusão. Percebemos, em suas falas, que os motivos pelos quais estão e permanecem no NAPNE estão relacionados à experiência profissional e, principalmente, devido à história de vida de cada um, conforme as falas: “Eu assumi o NAPNE da mesma forma que eu vejo outros colegas assumindo, pela história de vida que eu tenho” (coord. 5), “A professora fulana é membro do NAPNE porque tem um filho que tem deficiência” (coord. 5) e “A inclusão é uma missão de vida para mim” (coord. 7).

A composição da equipe do NAPNE e a definição de seu coordenador está regulamentada por meio de resolução e prevê processo eleitoral pela comunidade acadêmica. No entanto, o processo de escolha do Coordenador (a) do NAPNE no IFB foi mencionado pelos entrevistados e revelou as seguintes situações: algumas vezes, o processo eleitoral não acontece ou acontece apenas para cumprir uma formalidade, pois normalmente conta apenas com 1 (um) candidato para concorrer à vaga de coordenador, e falta interesse dos servidores em assumir a coordenação.

Sobre o processo de eleição dos coordenadores, observa-se um posicionamento partilhado pela maioria, de que o cargo de coordenador de NAPNE não tem concorrência porque poucas pessoas demonstram interesse de assumir. A fala do coord. 5 evidenciou esse entendimento: “Não, não teve processo seletivo (...) não dá para ter por que ninguém quer exatamente. Nós deveríamos passar por um processo seletivo, mas sendo bem realista, o NAPNE é aquele patinho feio”. Da mesma forma, tem-se essa concepção com essa fala: “Na verdade foi seleção, mas eu fui a única. Tinha uma professora que iria assumir, mas por motivo de saúde ela desistiu” (coord. 6).

O trabalho do NAPNE é referido pelos participantes como um trabalho voluntário e, por esse motivo, pouco atrativo, o que motiva a direção do campus a realizar convites aos servidores para fazerem parte do NAPNE, seja como membro ou seja na função de coordenador ou, ainda, pode haver uma indicação por um colega o convite: “Eu recebi o convite. Fiquei, inclusive, um tempo para tomar decisão, porque realmente o NAPNE é um desafio” (coord. 2).

Uma outra questão suscitada nas entrevistas foi a relação da atividade do NAPNE com o aspecto afetivo, um motivador para o compromisso com o trabalho no núcleo: “Eu não estou romantizando não, nem tão pouco diminuindo a importância, mas eu acho que tem que ter muito amor a essa causa, a esses alunos, a essas pessoas” (coord. 5).

Os coordenadores dos núcleos expressaram que muitos dos desafios que encontram quando à frente da coordenação do núcleo estão relacionados ao caráter voluntário do trabalho.

Eles atribuem essa dificuldade ao fato do núcleo não ter status de coordenação e, conseqüentemente, quem assume o cargo não pode se dedicar exclusivamente ao trabalho do NAPNE, ten-

do que se dividir com outras atividades, conforme os recortes: “A gente não é um departamento, a gente não é um núcleo, a gente não tem uma equipe, então a gente tem isso, assoprou, o NAPNE desmorona. (coord. 5) e “Eu acho que é um desafio. A gente tem que desenvolver várias coisas. E a gente tem que se dividir um pouquinho no NAPNE e as outras atividades” (coord. 4).

Um outro desafio relatado, mencionado brevemente em parágrafo acima, foi a falta de remuneração para exercer o cargo de coordenador. Embora reconheçam a relevância do trabalho que é realizado no NAPNE, os entrevistados revelaram que, por não possuir atrativo financeiro, ou seja, não ter uma função gratificada, poucas pessoas se colocam à disposição para a coordenação: “um trabalho de extrema importância mais sem incentivo. Esse incentivo, ele é importante para valorizar o trabalho, porque se não fica uma coisa muito informal” (coord. 1).

O NAPNE tem atribuições muito importantes nos *campi* e uma delas é auxiliar os professores nas ações de atendimento aos estudantes com deficiência e/ou transtornos, bem como promover encontros, palestras, realizar pesquisas, reuniões, com o propósito de estudar, analisar e buscar maneiras para o melhor atendimento das necessidades dos alunos.

Quanto ao atendimento aos discentes, observamos a partir dos relatos dos entrevistados que o trabalho realizado pelos núcleos dos *campi* obedece a um fluxo de trabalho similar, o qual começa ao iniciar-se o semestre, por meio de uma busca ativa para identificar os alunos matriculados que necessitam de acompanhamento pelo NAPNE, entrevistas com estudantes e familiares e orientações aos professores. Alguns núcleos relataram contar com uma comissão de adaptação curricular, composta pelo coor-

denador do curso, coordenação pedagógica, coordenação de assistência estudantil, direção de ensino e professores dos cursos.

Os coordenadores revelaram que o NAPNE atende a todos os discentes da instituição da mesma forma, porém o trabalho realizado com os estudantes dos cursos EMI se diferencia dos demais atendimentos, pois a maioria dos alunos são menores de idade e, assim, é realizado um trabalho com a família.

No entanto, por meio dos relatos, foi revelado que o trabalho realizado não tem alcançado as expectativas. Os entrevistados apontam que a falta de uma equipe permanente no setor, bem como de uma equipe multiprofissional, compromete o trabalho, ocasionando lacunas no atendimento dos discentes, como revelado nas falas a seguir: “Eu acho que por mais que a gente tente acompanhar todos os estudantes, mas a equipe é pequena, a gente não consegue acompanhar como deveria” (coord. 4); “a gente não tem uma equipe permanente, a gente precisa ter uma equipe como a CDAE tem” (coord. 5).

Além disso, revelaram que o IFB não possui o professor especializado na área da Educação Especial em seu quadro de servidores, o qual faria parte da equipe do NAPNE. Esse profissional foi apontado como de extrema relevância para contribuir com a reflexão sobre a elaboração e execução do planejamento de atendimento aos estudantes, da orientação ao professor quanto às questões pedagógicas, além de poderem servir de elo entre o educando com deficiência e/ou transtorno e o professor: “nós somos profissionais, temos formação, temos uma história, mas não somos especialistas” (coord. 5).

Segundo os estudos sobre a atuação do professor de Educação Especial no contexto educacional dos Institutos Federais, Zerbato, Vilaronga e Santos (2021) destacam serem poucos os Institutos

Federais que possuem um professor especializado em educação especial em seus quadros, ainda que a presença dele seja essencial para a execução das atribuições inerentes ao seu trabalho.

Para reforçar a equipe do NAPNE, alguns *campi* têm adotado a seleção de monitores por meio de edital. A monitoria é a modalidade de ensino-aprendizagem destinada aos estudantes devidamente matriculados e, no caso do monitor do núcleo, o objetivo é contribuir com o atendimento especializado e fornecer suporte pedagógico.

Para os coordenadores, o trabalho dos monitores tem sido bastante exitoso, pois além de atender aos objetivos propostos no edital, ainda fomenta e promove a prática de educação para a convivência e para a aceitação da diversidade, conforme o exemplo: “eu acho que tem sido bastante interessante o trabalho dos monitores, eles são colegas de classe, estudam juntos com os alunos que são atendidos pelo NAPNE, ou seja, desde o Ensino Médio os estudantes monitores têm a oportunidade de contribuir com a inclusão” (coord. 7).

Quanto ao trabalho que é realizado junto ao professor, os entrevistados revelaram o processo de inclusão dos estudantes como de extrema relevância: “são esses caras que lidam diariamente com os estudantes, são eles que precisamos acessar” (coord. 5). Entretanto, avaliam haver resistência ao trabalho com estudante alvo da inclusão, além de observarem existir a concepção prévia, por parte dos próprios professores, de que os estudantes com deficiência não são capazes de aprender, principalmente aqueles com deficiência intelectual, e/ou estudantes com transtornos como, por exemplo, o de déficit de atenção e hiperatividade, tidos como preguiçosos. Também podem considerar que os laudos são uma invenção da atualidade e, nesse sentido, o foco do trabalho com o professor tem sido o da sensibilização.

Em relação à atividade de formação, inferimos das falas dos coordenadores que as formações são pontuais para discutir sobre as necessidades específicas de algum aluno e as possíveis adaptações. No entanto, observamos a necessidade de o NAPNE promover encontros de formação em serviço de forma sistemática e contínua, fomentando a reflexão sobre o processo de inclusão. Além disso, destacamos que os docentes reconhecem essa necessidade: “a gente tá planejando trazer formação para os professores porque é uma necessidade, é uma fala deles” (coord. 4).

Da mesma forma, os entrevistados revelaram sentir necessidade de formação permanente para todos os membros da equipe do NAPNE. Sobre essa questão, soubemos, pelos relatos, que há pouca iniciativa da instituição para realizar um trabalho de formação permanente dos membros do NAPNE, pois as formações ofertadas pela reitoria são esporádicas. Além disso, o coordenador 6 relatou sentir necessidade de reuniões com os coordenadores dos núcleos para troca de experiências.

Segundo Souza e Rodrigues (2015), os sistemas de ensino devem oferecer formação em serviço aos educadores e que a troca de informação e de experiência entre os docentes pode provocar mudanças na forma de conceber a inclusão, bem como nas atitudes no exercício docente.

Dos sete núcleos participantes da pesquisa, todos apontaram que, apesar das fragilidades existentes, o NAPNE tem potencial para elevar a qualidade do atendimento a todos os estudantes, ressaltando que a presença e atuação do núcleo é de suma relevância para o processo de inclusão dos estudantes.

Conclusão

A inclusão escolar não é uma tarefa que finda em si mesma, pois faz parte de um projeto maior que é a inclusão social, a qual abarca questões como respeito às diferenças e à participação igualitária das pessoas. Assim, a escola tem uma importante missão de colaborar para construção de um mundo melhor, incluindo todos no seu convívio, sem ter em conta padrões de normalidade, bem como de viabilizar o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados expressos nos conteúdos científicos aos estudantes.

Concluimos que o processo de inclusão dos estudantes com deficiência e/ou transtorno nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFB possui fragilidades advindas da insuficiência de formação acadêmica dos profissionais de educação na temática da inclusão, da ausência de reconhecimento pela comunidade acadêmica sobre o trabalho do NAPNE e da falta de equipe multidisciplinar e do professor especialista em educação especial para compor a equipe do NAPNE. Essas fragilidades impedem as discussões teórico-práticas acerca da inclusão, dificultam o processo ensino e aprendizagem e comprometem o trabalho de sensibilização, conscientização e responsabilidade do coletivo para com a inclusão escolar.

O NAPNE é fundamental para colaborar com a proposta de inclusão nos Institutos Federais. No caso do IFB, inferimos que o processo de inclusão deve ser compreendido e compartilhado por todos os profissionais envolvidos com a educação e que deverão assumir seu papel nessa construção. É necessário, portanto, investir na formação dos educadores incentivando debates acer-

ca das diferenças e empenhando no desenvolvimento de práticas pedagógicas que visem a inclusão.

Neste trabalho, percebemos que a trajetória pessoal, profissional e acadêmica dos profissionais da educação, tanto nos processos individuais como nos coletivos, relaciona-se diretamente com a forma como atribuem significados à sua atuação profissional e, conseqüentemente, na maneira como concebem e atuam no processo de inclusão escolar.

Ademais, como um fenômeno cultural e social, a inclusão necessita de um ininterrupto esforço para evidenciar e compreender suas peculiaridades. Esse trabalho tem a pretensão de fazer parte desse esforço continuado.

Referências

AGRIPINO-RAMOS, Cibele S.; SALOMÃO, Nádia M. R. Autismo e Síndrome de Down: percepções de profissionais de diferentes áreas. **Psicologia em Estudo**, v. 19, p. 103-114, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 02 abr. 2022.

BRAZ-AQUINO, Fabíola de S.; FERREIRA, Ingrid R. L.; CAVALCANTE, Lorena de A. Percepções e práticas de psicólogos escolares e docentes acerca da inclusão escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, p. 255-266, 2016.

CRUZ, Isabela. D. (2018). **Interfaces entre formação, inclusão e educação especial**: com a palavra... os professores! 2018. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto Multidisciplinar e Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ, 2018.

CUSTÓDIO, Larissa P. **Educação inclusiva no Brasil**: trajetória histórica, políticas públicas e o período pandêmico. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2021.

DAMASCENO, Allan Rocha; CRUZ, Isabela Damaceno. Inclusão em educação e a formação de professores em perspectiva: entre

velhos dilemas e desafios contemporâneos. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, v. 2, n. 3, p. 71-88, 2021.

GODOY, Arilda S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

IFB. **RESOLUÇÃO Nº 024-2013/CS-IFB**. Regulamenta o funcionamento e as atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/5694_024_Regulamento%20Napne.pdf. Acesso em 12 jun. 2023.

MACEDO, Marasella del C. S. R. *et al.* Histórico da inclusão escolar: uma discussão entre texto e contexto. **Psicologia em Estudo**, v. 19, p. 179-189, 2014.

MAEKAVA, Fernanda S. **Os desafios do processo de inclusão no Instituto Federal de São Paulo sob o olhar de estudantes com deficiência, professores e membros do NAPNE**. 2020.136 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

MANTOAN, Maria T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? Summus Editorial, 2015.

MIRANDA, Fabiana. D. Aspectos Históricos da educação Inclusiva no Brasil. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, Manaus, v. 2. n. 3, jan./jun. 2019.

MORAIS, Raquel. P. de; COLAÇO, Soraya; SEGUNDO, Maria das Dores M.; GOMES, Valdemarin. C. A formação integral no Ensino Médio (des)integrado no brasil: a indissociável relação entre trabalho e educação. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 117-129, 2021. DOI: 10.35699/2238-037X.2021.26901. Dispo-

nível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/26901>. Acesso em: 31 maio. 2022.

SILVA, Cátia. C.; BORGES, Fabrícia. T. Análise Temática Dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 23, n. 51, p. 245–267, 2018. DOI: 10.26512/lc.v23i51.8221. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8221>. Acesso em: 9 maio. 2022.

SILVA, Sônia C. G. C. da. **A inclusão educacional nos cursos técnicos integrados ao ensino médio em uma instituição de educação, ciência e tecnologia no estado de Rondônia na percepção de estudantes com deficiência, professores e coordenadores**. 2022. 164p. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. São Paulo/SP, 2022.

SOUZA, Ana Lúcia A. dos S; RODRIGUES, Maria G. A. Educação inclusiva e formação docente continuada. In: **Anais do XII Congresso Nacional de Educação-Educere**, III Seminário Internacional de Representações Sociais Educação–SIRSE Grupo de Trabalho-Diversidade e Inclusão. 2015.

SOUZA, Leandro A.; CRUZ, Denilson F. M. Políticas educacionais inclusivas e pedagogia libertadora: a sintonia entre a criticidade e mudança. **Caderno Intersaberes**, v. 12, n. 32, p. 50-60, 2022.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a Pesquisa Qualitativa em educação: a prática reflexiva. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. [Adotada pela Conferência

Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais]. Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Genebra, UNESCO 1994.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Problemas da defectologia**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 1924-25/2021. p. 27-50.

VYGOTSKY, Lev. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, p. 861-870, dez 2011.

ZERBATO, Ana Paula; VILARONGA, Carla A. R.; SANTOS, Jéssica R. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a Atuação do Professor de Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial [online]**. 2021, v. 27. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0196>>. Acessado em: 21/05/2022.

A coleção Caminhos para a Diversidade representa uma parceria entre três institutos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: IFRN, IFPA e IFPB. O primeiro volume da coleção traz trabalhos de pesquisa e relatos de experiência sobre as práticas pedagógicas voltadas para a inclusão, permanência e êxito de estudantes com deficiência. Publicar trabalhos e dar a ver os pesquisadores e pesquisadoras que pensam e discutem as questões ligadas à inclusão, permanência e êxito de estudantes com deficiência na EPT é relevante não apenas para publicizar os trabalhos desenvolvidos ou para compartilhar experiências exitosas, mas para fundamentar cada vez mais o campo da pesquisa educacional, permitindo conceber melhores caminhos para as demandas educacionais da sociedade que respeita a diversidade.



9 788554 885342