

**PESQUISAS
EM EDUCAÇÃO,
INCLUSÃO E
DIVERSIDADE**

**Reinaldo dos Santos
Eliamar Godoi
(Orgs.)**

PACO  EDITORIAL

Conselho Editorial

Profa. Dra. Andrea Domingues	Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino
Prof. Dr. Antônio Carlos Giuliani	Prof. Dr. Juan Droguett
Prof. Dr. Antonio Cesar Galhardi	Profa. Dra. Ligia Vercelli
Profa. Dra. Benedita Cássia Sant'anna	Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes
Prof. Dr. Carlos Bauer	Prof. Dr. Marco Morel
Profa. Dra. Cristianne Famer Rocha	Profa. Dra. Milena Fernandes Oliveira
Prof. Dr. Cristóvão Domingos de Almeida	Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva
Prof. Dr. Eraldo Leme Batista	Prof. Dr. Ricardo André Ferreira Martins
Prof. Dr. Fábio Régio Bento	Prof. Dr. Romualdo Dias
Prof. Dr. Gustavo H. Cepolini Ferreira	Profa. Dra. Rosemary Dore
Prof. Dr. Humberto Pereira da Silva	Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus
Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa	Profa. Dra. Thelma Lessa
	Prof. Dr. Victor Hugo Veppo Burgardt

Comitê Editorial para Publicações de Educação:

Dr. Anoel Fernandes; Dra. Iara Maria Mora Longhini; Dra. Milena Moretto;
Dr. Raphael Alves Feitosa; Dra. Rosiley Aparecida Teixeira

©2021 Reinaldo dos Santos; Eliamar Godoi

Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

P474

Pesquisas em educação, inclusão e diversidade / Reinaldo dos Santos (Organizador), Eliamar Godoi (Organizadora) – Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2021.

316 p.; 14 X 21 cm

ISBN 978-65-5840-494-1

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. I. Santos, Reinaldo dos (Organizador). II. Godoi, Eliamar (Organizadora). III. Título.

Janaina Ramos - Bibliotecária - CRB-8/9166

CDD: 371.9

Índice para catálogo sistemático

I. Educação especial : Educação inclusiva

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100
11 4521-6315 | 2449-0740
contato@editorialpaco.com.br

Foi feito Depósito Legal

SUMÁRIO

**A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA PRESENTE
NA FRONTEIRA PONTA PORÁ/BR E PEDRO
JUAN CABALLERO/PY** 7

*Kalyne Franco Cunha
Thaise da Silva*

**VALORIZAÇÃO DAS LINGUAGENS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO FATOR
DE INCLUSÃO SOCIAL** 29

*Rosemeire Messa de Souza Nogueira
Thaise da Silva*

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: A INCLUSÃO
DA DIFERENÇA NA “ESCOLA PARA TODOS”** 51

Marta Coelho Castro Troquez

**COMISSÃO DE HETEROIDENTIFICAÇÃO EM
UNIVERSIDADES FEDERAIS E EM CONCURSOS
PÚBLICOS: ANÁLISE JURÍDICA SOBRE AS LEIS
DE COTAS** 77

*Vanessa Cristina Lourenço Casotti Ferreira da Palma
Angelita da Cruz Espínola
Fabiana Corrêa Garcia Pereira de Oliveira*

**LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO
DA EAD/UFMG: ANÁLISES E PERSPECTIVAS
DE ATUAÇÃO** 99

*Elizabeth Matos Rocha
Luana Almeida Ayala
Marielle Duarte Carvalho*

**LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE
ACESSIBILIDADE MIDIÁTICA PARA SURDOS
NO BRASIL: O QUE DIZEM AS
PRODUÇÕES ENCONTRADAS**

121

Mariana Dézinho

Reinaldo dos Santos

**AVANÇOS E DESAFIOS DAS POLÍTICAS DE
ACESSIBILIDADE DAS IFES**

147

Eliana Lucia Ferreira

Rosângela Morello

Tânia Mara Serzanink de Oliveira

**IMAGENS E PERCEPÇÕES SOBRE “EDUCAÇÃO
INCLUSIVA” NO DISCURSO DE PROFESSORES** 163

Tamiris Rosa Souza

Carla Regina Rachid Otavio Murad

Luciana Cristina Silva Titoto

**EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA REFLEXÃO DO
HISTÓRICO ENTRE O NÃO OUVIR NA SURDEZ
E NO AUTISMO**

179

Carla Regina Rachid Otavio Murad

Eliana Cristina Rosa

Mayron Engel Rosa Santos

**A ABORDAGEM DISCURSIVO-INTERACIONISTA
NO ENSINO DO PORTUGUÊS PARA SURDOS:
INTERAÇÃO ENTRE SURDOS E OUVINTES** 195

Lucas Floriano de Oliveira

Waldemar dos Santos Cardoso Junior

**LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS E A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LETRAMENTO
E MULTILETRAMENTO 219**

*Eliamar Godoi
Leticia de Sousa Leite
Raquel Bernardes*

**TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO
E COMUNICAÇÃO (TDIC): RECURSOS DE
AUDIODESCRIÇÃO E TEXTOS ALTERNATIVOS
NA APRENDIZAGEM DA PESSOA COM
DEFICIÊNCIA VISUAL 239**

*Eliamar Godoi
Heverton Rodrigues Fernandes
Waldemar dos Santos Cardoso Junior*

**METODOLOGIAS DE ENSINO DA
MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL NUMA
PERSPECTIVA INCLUSIVA 261**

*Guilherme Saramago de Oliveira
Livia Rezende Miranda Campos
Núbia dos Santos Saad*

**O USO DO LEITOR DE TELAS NVDA PARA
PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL:
REFLEXÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS 293**

*Karem Aparecida Simas Resende
Késia Pontes de Almeida*

SOBRE OS AUTORES 311



A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA PRESENTE NA FRONTEIRA PONTA PORÃ/BR E PEDRO JUAN CABALLERO/PY

Kalyne Franco Cunha

Thaise da Silva

Introdução

O território brasileiro caracteriza-se por possuir uma vasta zona de fronteira com países que têm uma flexibilidade sociolinguística em que encontramos a presença de dois ou mais idiomas; o estado de Mato Grosso do Sul faz fronteira com dois países latino-americanos, são eles, Paraguai e Bolívia.

Tratando especificamente sobre as cidades de Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY), não há como não pontuarmos a respeito da especificidade linguística e geográfica das quais tais cidades fazem parte e o quanto estas interferem na área da educação.

Uma curiosidade geográfica que chama atenção de pessoas que não conhecem essa região e tampouco a especificidade dessa fronteira, é o fato de que Ponta Porã e Pedro Juan Caballero são separadas apenas por uma avenida/rua. Fiamengui (2017, p. 28) afirma que “As duas cidades [...] formam uma conurbação com fronteira seca, o que significa não haver nenhum acidente geográfico natural que lhes sirva de limite”.

Conforme ressalta Pereira (2009, p. 110)

Nas cidades geminadas do estado de Mato Grosso do Sul, é comum não haver nenhum posto de alfândega, ou seja, de fiscalização e policiamento, ocorrendo uma livre circulação de pessoas de um lado para o outro, bastando atravessar uma rua ou avenida.

Nesse sentido, quem é morador dessa fronteira vivencia um verdadeiro mosaico cultural, convivendo com uma diversidade que pode ser facilmente identificada nas escolas e nos comércios da fronteira, tendo a língua como destaque.

Os idiomas mais presentes são o português, o espanhol e o guarani, mas também podemos escutar outras línguas, como o japonês, o chinês, o árabe e o coreano, pois se trata de uma região de turismo comercial, e muitos moradores e donos de comércios do lado paraguaio da fronteira pertencem a essas etnias.

Diante deste cenário, este estudo tem como tema central o letramento de crianças brasiguaias na fronteira Brasil–Paraguai nas cidades fronteiriças Ponta Porá e Pedro Juan Caballero. O objetivo é compreender o uso da língua portuguesa, guarani e espanhola feito pelas crianças nas diferentes esferas de letramento. O estudo desenvolveu-se por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritiva. Os participantes foram estudantes do 3º ano do ensino fundamental I em uma escola municipal de Ponta Porá (MS).

A fronteira Ponta Porá e Pedro Juan Caballero

Na fronteira Ponta Porá/BR e Pedro Juan Caballero/PY temos o encontro de culturas distintas, dos costumes de cada povo que formam essa nação. Os povos pedrojuaninos e pontaporanenses mostram na prática o que na teoria chamamos de interculturalidade.

Fleuri (2001) afirma que,

Com a globalização da economia mundial, as relações sociais tornam-se, no plano econômico e político, cada vez mais transnacionais. E, no plano cultural, pessoas e grupos diferentes entram em contato direto, confrontando suas diferenças. Surge a necessidade de consolidar a defesa das identidades e da pertença étnica. Surge, ao mesmo tempo, a necessidade de um grupo abrir-se e de construir relações de reciprocidade com outros. Surge, então, a possibilidade de um movimento cidadão: os di-

ferentes grupos e indivíduos articulam-se sob a forma de redes e parcerias, onde a complementaridade se constrói a partir do respeito às diferenças. Esse é o campo das *relações interculturais*. (Fleuri, 2001, p. 129-130)

Entre os povos dessa região, vive-se um hibridismo cultural, constituindo uma identidade grupal própria. Na gastronomia, por exemplo, mescla-se o churrasco, o arroz carreteiro, a mandioca, a chipa¹ e a sopa paraguaia². Vivencia-se um mosaico da construção cultural em que, segundo Canclini (2008, p. 19), “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas que existiam de forma separada se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. As pessoas envolvidas nessa cultura fronteiriça são e agem interculturalmente.

A diversidade linguística presente nesta região é algo bem característico. Pereira (2014) afirma que

[...] há o uso corrente de três línguas: guarani, espanhol e português. [Além do uso do dialeto Jopará³] É comum a travessia de crianças residentes no País vizinho deslocarem-se para estudar nas escolas brasileiras: elas, em geral, falam guarani e são alfabetizadas com base numa pedagogia monolíngue, em língua portuguesa. (Pereira, 2014, p. 102)

Com isso, parte dos alunos das escolas de Ponta Porã compõe uma realidade bem particular da fronteira; eles moram em Pedro Juan, no Paraguai, e todos os dias atravessam a fronteira para estudar nas escolas brasileiras. Em casa, com a família, falam em espa-

1. A chipa é uma iguaria tradicional das culinárias paraguaia e argentina, com consistência e sabor próprio. Em geral, o preparo de sua massa requer polvilho, óleo vegetal ou azeite de oliva, queijo ralado, ovos e sal.

2. Sopa paraguaia é um bolo de milho salgado muito consumido no Paraguai e Mato Grosso do Sul. É considerado o prato tradicional do Paraguai.

3. O *jopará*, segundo Santos e Silva (2016, s/n), é um “fenômeno linguístico caracterizado pela mistura das línguas guarani e espanhol, é comum em ambientes informais ou familiares no Paraguai”. Por se tratar de um dialeto, não pesquisaremos sobre ele.

nhol e guarani; e, na escola, são alfabetizados em português. Isso acaba sendo um grande desafio para educadores das escolas do lado brasileiro da fronteira. Os professores têm que alfabetizar e letrar alunos que muitas vezes nem conhecem a língua portuguesa. São perceptíveis as inseguranças diante da alfabetização e letramento dos alunos nessas escolas, com tanta diversidade.

Como destacado, existe uma significativa diversidade linguística presente tanto do lado brasileiro quanto do lado paraguaio. Ribeiro e Oliveira (2018, p. 01) apontam que “em cenários fronteiriços, o movimento de línguas e de pessoas ao transpor espaços vizinhos envolve e encobre uma realidade multilíngue [...]”.

As esferas da vivência cotidiana de letramento

Reconhecendo que as práticas de leitura, escrita e oralidade vão além da escola e perpassam por outros locais da sociedade letrada, Ribeiro (2004, p. 21) conceitua estes espaços de circulação da língua como “esferas de letramento, ou esferas da vivência cotidiana em que práticas de leitura e escrita podem estar presentes”⁴. A autora divide estas esferas da seguinte forma: a esfera doméstica, a esfera do trabalho, a esfera do lazer, a esfera da participação cidadã, a esfera da educação e a esfera da religião. Para cada uma dessas esferas identifica-se que tipos de materiais escritos estão presentes:

A esfera doméstica [...] administração da casa, a vivência em família, o cuidado e a educação das pessoas, além de outras atividades relacionadas ao consumo, às finanças pessoais, aos deslocamentos, etc. [...] acervos de materiais escritos presentes na casa das pessoas: calendários, correspondências, livros, jornais etc.[...]. Na esfera do trabalho,

4. Nesta investigação, não serão examinadas a esfera do trabalho e a esfera da participação cidadã, pois este estudo não as reconhece como significativas para as crianças que participaram da pesquisa, apesar de o acervo de tais esferas estarem presentes no acervo de ambas no convívio familiar. Atividades relacionadas mais ao cotidiano adulto do que infantil.

[...] ações para conseguir um emprego (consultar anúncios classificados no jornal, elaborar currículo, fazer fichas e entrevistas, participar de concursos) como ações implicadas no próprio trabalho. [...] memorandos, formulários, orçamentos, planilhas, relatórios, manuais, catálogos etc. [...]. Abordando a esfera do lazer, [...] gostam ou não de ler para se distrair e quais são os tipos de leituras preferidas para esse fim. Além disso, [...] assistir à TV, ir ao cinema, ao teatro, a museus, a eventos esportivos etc. Na esfera da participação cidadã foram incluídas práticas básicas, como tirar documentos, acessar benefícios sociais, declarar imposto de renda e votar nas eleições. [...]. Na esfera da educação foram incluídas práticas relacionadas à educação formal e não formal. Finalmente, à esfera da religião [...] crucial tanto no que se refere à disseminação da alfabetização quanto aos valores associados à leitura e ao livro. Os dados apurados pelo Inaf confirmam esse aspecto em relação à cultura brasileira, identificando que grande parte das leituras a que as pessoas se dedicam estão relacionadas a essa esfera [...] (Ribeiro, 2004, p. 21-23)

Percebe-se que não se pode separar a educação desses aspectos sociais e culturais, afinal, cultura, sociedade, cidadania e educação estão intimamente ligadas. Diante disso, o papel de um professor alfabetizador é muito importante para uma sociedade, pois, como Matêncio (1995, p. 241) destaca, “Para nós, dado o fato de que, ao fazer sentido pela fala, escrita e leitura, o sujeito assume uma certa identidade social, materializando (e atualizando) relações de nomeação e de poder inscritas na língua, [...]”, refletindo, assim, em efeitos sociais e cognitivos diversos que resultam em diferentes letramentos.

Neste sentido, com o objetivo de compreender o uso da língua portuguesa, guarani e espanhola feito pelas crianças nas diferentes esferas de letramento, deu-se o caminhar deste estudo.

Procedimentos metodológicos

Em busca de atender ao objetivo proposto neste estudo, a perspectiva de abordagem mais adequada que será utilizada é a qualitativa. A pesquisa qualitativa estimula os participantes a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito; mostra aspectos subjetivos e atinge motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. É utilizada quando se busca percepções e entendimentos sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação (Lüdke; André, 1986).

A pesquisa qualitativa aqui desenvolvida foi do tipo descritiva, que, segundo Gil (2002, p. 42), “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno [...]”. Os pesquisadores que normalmente realizam esse tipo de pesquisa estão preocupados com a atuação prática.

A técnica de coleta de dados que foi utilizada trata-se de uma intervenção pedagógica que denominamos de *explosão de ideias*. O lócus de pesquisa e desenvolvimento deste estudo foi em uma escola municipal da cidade de Ponta Porá. O critério de seleção foi a proximidade da escola com a linha de fronteira Brasil–Paraguai, o que possibilitou a presença de alunos que moram tanto do lado brasileiro quanto do lado paraguaio. Os participantes desta pesquisa são estudantes do 3o ano do ensino fundamental⁵.

Depois de entrar em contato com a gestão, a coordenação, os professores, os pais e os alunos, e todos terem autorizado a pesquisa, deu-se início a coleta de dados para este estudo.

A atividade de intervenção pedagógica foi desenvolvida da seguinte maneira: os alunos foram organizados em círculo dentro da sala de aula e perguntas foram feitas a eles a respeito das diferentes esferas da vivência cotidiana, em que práticas de leitura e escrita podem estar presentes na fronteira com o uso dos diferentes idiomas, como o português, o espanhol e o guarani.

5. Estes estudantes, segundo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), já concluíram o Ciclo de Alfabetização, encerrando uma etapa que deveria se caracterizar pela apropriação do sistema alfabético da escrita, o que os permitiria se identificar e se apropriar dos vários gêneros textuais que circulam seu espaço.

O roteiro utilizado parte de cinco perguntas que acabaram por desencadear outras ao longo da atividade: Onde tem coisas para ler? Onde tem coisas para escrever? O que encontramos para ler? O que encontramos para escrever? Em quais idiomas/línguas?

Resultados e discussões

Permeando essas cinco questões na intervenção, as crianças refletiram e falaram sobre as diferentes esferas de vivência cotidiana em que práticas e eventos de leitura e escrita podem estar presentes na fronteira Ponta Porã/Pedro Juan Caballero com o uso dos principais idiomas que circulam na região.

Após a realização desta intervenção pedagógica, foi possível levantar três aspectos por meio das respostas dadas pelas crianças: esferas de letramento; materiais que utilizam para leitura e escrita; em que língua/idioma esses materiais estão escritos e podem ser lidos.

Ao iniciar a intervenção, as crianças foram questionadas sobre “onde tem coisas para ler”, e diversos foram os locais lembrados e citados por elas. Entre os exemplos expostos, os alunos falaram que encontram coisas para ler na biblioteca, na escola, pela estrada, na livraria, na cidade, em casa, no mercado, na lanchonete, no hospital, no dentista, na padaria, na sorveteria, na praça, na pizzaria, no parque, na farmácia e na fazenda.

Ao lançar essa pergunta, pensamos que as crianças iriam se referir aos portadores de textos, mas como podemos observar elas não citam materiais como livros e gibis, por exemplo, mas citam locais onde pode haver algo escrito para ler. Isso nos leva a analisar que elas têm consciência da presença da escrita em sociedade e a funcionalidade dela no dia a dia.

Como ressaltado por Soares (2009), a pessoa ou grupo se torna letrado ao desenvolver não só as habilidades de ler e escrever, mas também ao utilizar em sociedade a leitura e a escrita. Só a alfabetização não é garantia para a formação de sujeitos letrados. Para promover o letramento, é preciso que as pessoas tenham oportunidades

de presenciar situações que envolvam leitura e escrita e se insiram em um mundo letrado.

No início da intervenção, foi perguntado aos alunos “onde tem coisas para ler”, todavia, foi apenas ao serem questionados sobre “onde tem coisas para escrever” que eles lembraram do celular, do tablet, do notebook e do computador. Ao perceber isso, foi perguntado às crianças se conseguimos ler nesses objetos, e a sala concordou que sim, podemos tanto ler quanto escrever nesses itens.

Quando listam esses objetos, podemos perceber que as crianças, pelo menos algumas, estão em contato com diferentes tipos de novas tecnologias e utilizam as práticas de letramento na leitura e na escrita por meio do uso do celular, do tablet, do notebook e do computador. São, então, letradas digitalmente. Ribeiro e Coscarelli (2014, p. 181) conceituam que

Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras.

As mesmas autoras ainda destacam que para ser “letrado digital” o indivíduo precisa saber comunicar-se nas mais diversas situações, com diferentes propósitos e em diferentes ambientes, com intuítos pessoais e profissionais, como, por exemplo, trocas de mensagens eletrônicas por e-mail, WhatsApp e SMS; ou ainda buscar informações na internet, selecionando-as e avaliando sua credibilidade.

Após apresentarem os locais onde se pode haver algo escrito para ler, os participantes foram questionados a respeito de quais materiais há para escrever nos lugares que eles comentaram e apresentaram. Entre as respostas as crianças responderam que podem escrever: no caderno, no livro, no diário, em alguma folha, no quadro, na parede, no chão, na mesa, no box do banheiro ou no espelho, no celular, no tablet, no notebook, no computador, nas cruzadinhas do jornal, nas revistas e nos gibis.

Por meio das respostas das crianças, percebemos que elas identificam uma variedade de portadores servindo de base ou ambiente de fixação de diversos gêneros, que servem a diferentes funções, uma vez que portador é o local onde o gênero é materializado. Vieira (2014, p. 315) declara que

Suporte ou *portador* é o meio físico ou virtual que serve de base para a materialização de um texto. Atualmente, existem vários tipos de suporte: jornal, revista, *outdoor*, embalagem, livro, software, blog etc.

Ao escrever sobre as tipologias comunicacionais, Maingueneau (2001, p. 66) destaca as dificuldades de se delinear uma divisão clara entre as funções da linguagem e as funções sociais.

Categorias como “discurso polêmico”, “didático”, “prescritivo” etc. indicam aquilo que se *faz* com o enunciado, qual é a sua *orientação comunicacional*. Elas se apresentam ora como classificações por *funções da linguagem*, ora por *funções sociais*. Mas é muito difícil traçar uma fronteira nítida entre esses dois tipos.

Para Maingueneau (2001, p. 67), “os gêneros de discurso pertencem a diversos *tipos* de discurso associados a vastos setores de atividade social”, isso quer dizer que, nos vários setores da atividade social, os gêneros se fazem presentes, exercendo variadas funções, como a função lúdica, a função de contato, a função religiosa, etc.

No fragmento anterior, podemos observar nas falas das crianças ao notar o suporte que elas mencionam, e inferir que os alunos reconhecem as várias funcionalidades da escrita, por exemplo: escrever no quadro, no espelho, na parede, no chão, na mesa e na cruzadinha do jornal tem um tom lúdico, diferente de escrever no caderno e no livro, que é um tom mais pedagógico.

Vieira (2014) reconhece que, durante o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, não é suficiente trabalhar apenas os diferentes gêneros textuais; é necessário também explorar os

diferentes portadores em que os gêneros são veiculados. Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que quando as crianças identificam um portador de texto como sendo “para ler”, elas já conseguiram descobrir sua função específica; antes de fazer essa identificação, elas podem atribuir outra função ao material.

Uma vez que a aprendizagem acontece em espaços formais e informais, assim como a escrita muda de um lugar para o outro, Kleiman (2005, p. 6) reconhece que “[...] o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares”. É possível perceber esse impacto apontado pela autora por meio das respostas das crianças que relataram ser possível escrever em diferentes locais.

Pensando nas coisas que tem para ler e escrever, instigamos as crianças a pensarem em quais línguas/idiomas (português, espanhol ou guarani) encontramos esses materiais para lermos e escrevermos.

Inicialmente, solicitamos que elas pensassem nas suas casas. O primeiro material que elas lembraram foi o caderno, declarando que, dependendo da aula, elas escrevem em determinado idioma: se for aula de espanhol, tem que escrever em espanhol, nas outras disciplinas escrevem em português.

Percebe-se aqui que, mesmo pensando na esfera doméstica, o primeiro exemplo que os alunos lembraram foi do caderno que utilizam em sala de aula; com isso percebemos que as esferas doméstica e escolar estão associadas. As crianças interagem e convivem entre si por meio das esferas e em diferentes idiomas.

[...] Constatamos que o letramento escolar acaba sendo incorporado ao letramento da casa, e isso torna-se facilmente compreensível, uma vez que a sociedade contemporânea atribui uma significação muito forte a ela, não havendo uma dicotomia entre ambas, uma vez que há a pedagogização nas duas esferas: a escolar e a doméstica e, embora uma esfera de letramento possa prevalecer sobre as demais, espaços de uso da linguagem, como o da casa, o da escola, entre outros, são constantemente hibridizados por práticas comuns a uns e outros. (Silva, 2007, p. 91)

Vale ressaltar aqui, que embora reconheçamos a hibridização das esferas, o caderno é algo típico do espaço escolar, e o fato de as crianças lembrarem-se do caderno nos faz pensar que elas convivem com pouco material de leitura e escrita em suas residências, e as referências que têm são dos materiais relacionados à esfera escolar. Pensando nisso, Silva (2007, p. 114) afirma que “as práticas de letramento dependem da significação que assumem para a criança no seu cotidiano”.

Com relação à esfera doméstica, as crianças só citaram portadores de textos em suas respostas, e o mais curioso é que as crianças citam o caderno que é um material mais característico da esfera escolar, mas pode estar também muito presente na esfera doméstica por meio de cadernos de receitas e anotações de modo geral, em nenhum momento citam portadores ou gêneros que pertencem à esfera doméstica de letramento.

Outro cômodo da casa lembrado pelas crianças no decorrer da intervenção foi o banheiro. Elas pontuaram que nesse cômodo os rótulos das embalagens, com nome e modo de usar, vai variar de idioma, dependendo do local onde o produto foi fabricado e onde foi comprado. Algumas crianças disseram que em suas casas os rótulos estão em português e outras disseram que estão em espanhol.

Pesquisadora: Lá no banheiro da nossa casa existe coisa pra gente ler?

Crianças: O xampu.

Quando a gente vai fazer o “número 2” pega uns vidros e lê. Sabão e condicionador.

É importante ressaltar aqui que, neste momento, algumas crianças que moram no Brasil se deram conta que em suas casas tem rótulos escritos nos dois idiomas, português e espanhol. Assim como as que moram no Paraguai também chegaram a essa conclusão.

Aqui as crianças se deram conta de duas formas diferentes que a escrita é utilizada: uma para identificar nome das marcas e também instruções de uso. Com relação a essa colocação, Marcuschi (2005) acredita que existe uma relação direta entre os gêneros textuais e

o letramento. Para ele, todo gênero se realiza em textos, as nossas manifestações verbais mediante a língua se dão como textos e não como elementos linguísticos isolados. Toda manifestação linguística se dá como discurso que é a língua em uso.

Os gêneros são também fatos sociais e não apenas linguísticos, e circulam em meio às práticas da escrita. Para o autor, nas sociedades letradas, é fundamental o conhecimento dos gêneros da escrita. E ele classifica como gêneros minimalistas os gêneros da escrita que podem ser facilmente utilizados por indivíduos com baixo grau de letramento, como por exemplo, lista de compras, lista de materiais, endereços, cartas, avisos, cartazes, receitas culinárias, entre outros.

Sobre o fato de as crianças identificarem diferentes formas de como a escrita é utilizada, como quando identificam marcas e instruções de uso nos produtos existentes no banheiro, é possível confirmar que

[...] é pela leitura que se adquirem habilidades a serem desenvolvidas para a aquisição de outros conhecimentos, além de servir para formar, informar, resolver situações do cotidiano, distrair, proporcionar prazer [...]. (Silva, 2007, p. 106)

A consciência dessa diversidade é benéfica para as crianças que podem perceber que o universo da leitura e da escrita transcende a sala de aula e todo o ambiente escolar, variadas são as finalidades com que os textos são produzidos em sociedade, assim como seus gêneros também são numerosos. Para Soares (2009, p. 6),

Os textos, orais ou escritos, variam em função de suas finalidades: informar, entreter, instruir, emocionar, anunciar, seduzir, convencer... A finalidade do texto determina sua organização, estrutura e estilo – seu gênero [...].

Fazendo uma ligação com os rótulos e a diversidade de idiomas presentes nas embalagens, uma aluna contou que a tia dela comprou uma piscina no *Planet*⁶ “e a caixa estava escrita em espanhol”.

6. Shopping que fica na cidade de Pedro Juan Caballero (PY), especializado em vendas de produtos importados.

Diante dessa intervenção da menina, outro aluno destacou que “no *Planet* tem caixas de brinquedos que estão em inglês também”.

Por ser uma fronteira de turismo comercial, é muito comum nas lojas e nos locais de comércio ambulante do Paraguai encontrarmos produtos importados, e em suas embalagens as instruções de uso e demais informações virem escritas em diversos idiomas. Além do espanhol, temos o inglês, o chinês, o coreano, entre outros, que comumente são vistos no comércio.

Ao pedir aos alunos que pensassem no que tem para ler e escrever na cozinha de suas casas e em quais idiomas, automaticamente as crianças lembraram dos rótulos dos alimentos e novamente se mostraram bem divididas com relação ao idioma, pois alguns disseram que a embalagem de alguns alimentos está em português e outros em espanhol.

Pesquisadora: *Um exemplo de algum alimento que está em espanhol...*

Crianças: *Fideo*

Pesquisadora: *O que é fideo?*

Crianças: *Macarrão.*

Na minha casa é espaguete.

Pesquisadora: *Aí é português?*

Crianças: *É.*

Pesquisadora: *O que mais?*

Crianças: *Juky.*

Pesquisadora: *O que é isso?*

Crianças: *É sal.*

Pesquisadora: *Juky significa sal em guarani?*

Crianças: *É.*

Mais uma vez percebemos aqui a presença dos três idiomas em uma situação cotidiana das crianças ao pensarem na cozinha de suas casas, e como Ribeiro (2004) destaca, ao caracterizar a esfera doméstica, as atividades relacionadas ao consumo também fazem parte dela. É válido considerar o entendimento de Oliveira que destaca o fato de que

Enxergar o letramento como algo ‘singular’ é esquecer que a vida social é permeada por linguagem de múltiplas formas e destinada a diferentes usos. Nela, são veiculados gêneros diversos que são praticados por diferentes pessoas nas mais diversas atividades sociais orientadas a partir de propósitos, funções, interesses e necessidades comunicativas específicas, [...]. E é exatamente porque se constitui como algo ‘plural’ que vale a pena problematizá-lo [...]. (Oliveira, 2009, p. 5)

Em outro momento, foi pedido que os alunos pensassem no caminho de casa para a escola. Como anteriormente eles já haviam lembrado das placas de trânsito, perguntamos a respeito dos idiomas que estão nas placas.

Pesquisadora: *Quando vocês vêm para a escola, quais são os idiomas que estão nas placas que vocês encontram vindo para a escola?*

Crianças: *Também tem Brasil escrito.*

Assim né... quando a gente vai tem um monte de placa, daí tem palavras escritos em espanhol e em português.

Pesquisadora: *Que palavras que tem escritas em espanhol?*

Crianças: *Pare*

Pesquisadora: *Lá no Paraguai vocês veem escrito PARE?*

Crianças: *É. Sim.*

Pesquisadora: *E escreve igual no Brasil?*

Crianças: *Sim.*

Considerando o fato de que os sinais de trânsito passam mensagens que são universais e, portanto devem ser entendidos por todos da região, independentemente do idioma que pronunciam, as crianças, após alguns minutos de conversa, concluíram que as placas do comércio são escritas em português do lado brasileiro e em espanhol do lado paraguaio. As crianças constataram também que muitos estabelecimentos do Paraguai têm seus nomes escritos com palavras em inglês, como, por exemplo, *Shopping China, Planet, Shopping West Garden, Burger King, MC Donalds.*

Mallmann (2016, p. 90) destaca que “No mundo cada vez mais globalizado pela mídia eletrônica e pelos meios de comunicações de massa, sabemos que existem atualmente, milhares de marcas espalhadas pelo mundo, algumas mais conhecidas, outras nem tanto”, e deixa claro como em tempos de globalização a presença de diferentes línguas em diferentes lugares do mundo se torna cada vez mais comum.

Outra curiosidade constatada pelas crianças foi o fato de alguns estabelecimentos terem nomes que são escritos da mesma maneira, mas pronunciados de modos diferentes em português e em espanhol, como é o caso dos shoppings *Gigante* e *Roma*.

Outra pergunta feita às crianças estava relacionada à esfera religiosa:

Pesquisadora: *Vocês vão à igreja/culto?*

Crianças: *Sim.*

Pesquisadora: *Lá na igreja/culto o que vocês encontram para ler e em quais idiomas?*

Crianças: *O pastor fala da Bíblia.*

Dios es amor.

Pesquisadora: *É a igreja onde você vai?! Está em qual idioma?*

Crianças: *Espanhol.*

Pesquisadora: *Aqui do colega, qual é a igreja que você vai?*

Criança: *Filhos do Rei.*

Pesquisadora: *É no Paraguai ou no Brasil?*

Crianças: *Brasil.*

Pesquisadora: *Então está escrito em...*

Criança: *Português.*

Algumas crianças relataram que estudam na igreja, fazem catequese e escola dominical. Ao serem questionadas a respeito do que elas leem nesses encontros, as crianças me responderam:

Pesquisadora: *O que vocês leem na igreja em espanhol?*

Crianças: *La Bíblia.*

Pesquisadora: *Tem algum folheto que eles entregam lá?*

Crianças: *Sim, eles têm um folheto quando vem pastor novo, eles colocam folheto.*

Pesquisadora: *Em espanhol?*

Crianças: *Sim, tudo em espanhol.*

Ribeiro (2004) destaca que na esfera religiosa os livros, folhetos, Bíblia e demais materiais que são diretamente relacionados a essa área são incluídos. Foi possível perceber que as crianças estão em constante contato com esses materiais, tanto no Brasil quando no Paraguai, e que é comum o uso desses portadores durante as celebrações.

Ao conversar com eles sobre as igrejas que frequentam, uma das alunas disse que frequenta igrejas nos dois países, uma no Brasil e outra no Paraguai; ao questionar sobre os folhetos que entregam, ela me disse que no Brasil os folhetos estão escritos em português e no Paraguai em espanhol.

Neste sentido, Albuquerque (2010) diz que houve o aumento da quantidade de missas e cultos em espanhol nos últimos anos, e isso acabou contribuindo para que os paraguaios frequentassem as missas e os cultos, mesmo que alguns padres e pastores sejam brasileiros.

Questionamos também os alunos a respeito de qual idioma é utilizado pelas pessoas nos momentos da missa, culto ou celebração. Uma das alunas que frequenta uma igreja no Paraguai disse que eles misturam os idiomas, em alguns momentos falam em espanhol, em outros português, e utilizam também o guarani.

Assim como foi declarado pela aluna, Albuquerque (2010) confirma que é muito comum entre as pessoas que vivem nas áreas de fronteira ocorrer um hibridismo linguístico. Segundo o autor, na região de fronteira é comum os moradores misturarem os idiomas. Ferraro Júnior e Buitoni (2010, p. 8) destacam que os “[...] paraguaios falam o português, assistem aos canais brasileiros e ao futebol, acompanham as notícias e as músicas do Brasil”. Assim, percebemos que não só nas missas e nos cultos, mas em momentos de lazer, nas escolas, praças, no trabalho, as pessoas transitam pelos idiomas, falando ora em português, ora em espanhol e ora em guarani.

Perguntamos aos alunos se eles iam ao trabalho da mãe e/ou do pai ou de algum parente e se lá encontravam coisas para ler e escrever em diferentes idiomas. Uma das crianças disse que o tio trabalha no *Hotel Royal* no Paraguai, e mesmo me respondendo em português o nome do hotel, sua pronúncia teve sotaque espanhol. Albuquerque (2010, p. 588) declara que, diante do hibridismo lin-

guístico presente na fronteira, é comum acontecer a mistura de palavras. Como observado anteriormente, essas trocas “acontecem de maneira pontual em algumas palavras do português, que aparecem quando os sujeitos estão falando em espanhol, ou palavras em castelhano, quando estão se comunicando em português”.

[...] a variação linguística sofre as pressões sociais e o falante tem que adequar a língua ao seu interlocutor. Esse uso linguístico, porém, além de se adequar às situações de uso, reflete as atitudes linguísticas do falante em relação a sua língua e à de seu interlocutor, ora valorando-as positivamente, ora negativamente. Essas valorações, no entanto, dependem da consciência linguística que se define dentro dos grupos, por meio das interações verbais. (Sanches, 2006, p. 166)

As crianças foram questionadas se conheciam algum estabelecimento na cidade cujo nome fosse em guarani. Elas não lembraram de nenhum no momento da intervenção, todavia, uma das alunas disse que ela sabe do “Jakaru”, que passa na televisão, que é a propaganda de um restaurante, e que significa “comer” quando traduzido para o português.

Aproveitando esse comentário da aluna, foi perguntado às crianças sobre os meios de comunicação, questionando sobre o que elas escutam e leem na televisão:

Pesquisadora: *E na televisão, o que vocês escutam? Vocês leem coisas em quais idiomas na televisão?*

Crianças: *Português.*

Espanhol.

Espanhol e guarani.

Pesquisadora: *Guarani também na TV?*

Crianças: *Eu também em guarani.*

Uma das alunas também nos questionou a respeito da novela “La Rosa de Guadalupe”:

Criança: *Tia, sabe no Paraguai essa novela “La Rosa de Guadalupe”?*

Pesquisadora: *Novela?*

Criança: *Aham... passa na TV também.*

Pinto (2000) pondera que as crianças cada vez mais cedo veem televisão. Para o autor, ver televisão não é um ato individual, pelo contrário, é um ato social, pois os meios se encontram na dimensão do cotidiano infantil.

Por meio dessas mídias, as crianças têm acesso a diversas situações, questões de vida social, podem adquirir informações, ver problemas, assuntos próximos ou distantes delas, “[...] sobre diversas facetas e dimensões do tempo e do espaço, numa linguagem complexa que resulta de uma combinação de várias linguagens” (Pinto, 2000, p. 266).

Ao atribuírem significado com o que elas veem ou escutam nas mídias, as crianças estabelecem uma relação íntima com o que faz parte do seu cotidiano. Quando comentam a respeito do que viram ou ouviram na televisão, no cinema, no rádio, na internet, elas participam da sociedade, interagindo com os demais, se adaptando, questionando, argumentando e percebendo que há outros sentidos sociais e culturais. Por meio dessas vivências e experiências comuns, sejam reais ou virtuais, elas passam a conhecer o mundo, se expandindo e transformando o seu grupo social (Pinto, 2000).

Kleiman (2005) destaca que, na internet e na televisão, a multimodalidade⁷ é muito presente, porque o texto televisivo ou os hipertextos da internet utilizam outras linguagens além da verbal e a gráfica, como, por exemplo, a musical, para que a mensagem faça sentido. Essa utilização de várias linguagens pode ser observada também na mídia impressa, como jornais, revistas e livros didáticos. A autora afirma que na pós-modernidade não podemos mais dizer que os textos são essencialmente escritos, mas sim que são multissemióticos.

7. Kleiman (2005, p. 48) diz que “O texto comum na mídia hoje é um texto **multissemiótico** ou **multimodal**: são usadas linguagens verbais, imagens, fotos e recursos gráficos em geral”.

Analisando a oralidade das crianças por meio dessa intervenção pedagógica, percebe-se que no cotidiano delas a presença do guarani é mais notada e comentada por elas no campo da oralidade, por meio dos programas de TV e nas missas e cultos religiosos. Albuquerque (2010, p. 585), a respeito do guarani, declara que mesmo tendo sido um idioma que “tenha sido historicamente negado pelos colonizadores e pela elite econômica e cultural da capital, constituiu-se ideologicamente na língua da resistência para muitos paraguaios”.

Considerações finais

Tecendo aqui as considerações finais a respeito deste estudo, as análises feitas alcançam o objetivo geral de compreender a vivência feita pelas crianças da língua portuguesa, guarani e espanhola nas diferentes esferas de letramento de seu convívio.

Por meio da atividade de intervenção pedagógica realizada, foi possível identificar quais línguas as crianças utilizam para se comunicar nas diferentes esferas de letramento: na atividade *Explosão de Ideias* as crianças disseram ter mais contato com o guarani por meio de programas de TV, missas e cultos religiosos. A língua portuguesa aparece com maior destaque nas atividades de escrita. O espanhol e o português dividem espaço nas atividades de leitura que se mostram bastante direcionadas à esfera escolar.

Acreditamos ser importante destacar que as crianças participantes dessa pesquisa demonstraram que conseguem conviver muito bem em praticamente todas as diferentes esferas de letramento com o português, o espanhol e o guarani.

Pensamos que essa investigação nos leva a enxergar o multilinguismo como algo positivo e rico culturalmente, e que se a escola se apropriar desta diversidade em vez de problemas de alfabetização, abrirá espaço para importantes vivências de letramento e fluência na leitura e na escrita dos alunos, resolvendo, assim, possíveis problemas de aprendizagens que as crianças fronteiriças tenham devido à variedade linguística que vivenciam.

Referências

ALBUQUERQUE, José Lindomar Coelho. Conflito e integração nas fronteiras dos “Brasiguaios”. **Caderno CRH**, Salvador, v. 23, n. 60, p. 579-590, set./dez. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3pNzLww>. Acesso em: 13 out. 2020.

BOUFLEUR, Emne Mourad. **Diversidade cultural e interculturalidade: desafio de escolas públicas na fronteira Brasil Paraguai**. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2014.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2008.

FERRARO JÚNIOR, Vicente Giaccaglini; BUITONI, Marísia Margarida Santiago. A integração na fronteira seca: Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai). *In*: SEMANA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA PUC-SP, 19, 2010, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010. p. 1-10. Disponível em: <https://bit.ly/3qOzhaO>. 2010. Acesso em: 23 out. 2020.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes: Artmed, 1999.

FIAMENGUI, Ana Helena Rufo. **Multilinguismo e preconceito na fronteira Porã: um estudo sobre atitudes e crenças linguísticas**. 297f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2017.

FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí, Rio Grande do Sul: Ed. Unijuí, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2002.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?**

Campinas: CEFIEL - Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem/ IEL/ UNICAMP, setembro 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2No6LP5>. Acesso em: 22 out. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MAINGUENEAU, Dominique. Tipos e gêneros de discurso. *In*: MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 59-70.

MALLMANN, Querino. O valor & o poder das marcas: tendências mercadológicas. **PIDCC**, Aracaju, ano V, v. 10, n. 1, p. 090 a 099, fev. 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2NTh8KA>. Acesso em: 21 out. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas, União de Vitória: Kaygangue, 2005. p. 17-34.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento. *In*: KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS: O ENSINO EM FOCO, 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais [...]** Caxias do Sul – RS, agosto de 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3up5U0W>. Acesso em: 23 out. 2020.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. A especificidade de formação de professores em Mato Grosso do Sul: limites e desafios no contexto da fronteira internacional. **InterMeios**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 15, n. 29, p. 106-119, jan./jun. 2009.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. Educação na fronteira: o caso Ponta Porã (MS) e Pedro Juan Caballero (PY). **Papéis**: revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos e Linguagens, UFMS, Campo Grande, MS, v. 18, n. 36, p. 93-106, 2014.

PINTO, Manuel. **A televisão no cotidiano das crianças**. Porto: Afrontamento, 2000.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. Letramento Digital. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

RIBEIRO, Simone Beatriz Cordeiro; OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Olha, eu acho que assim, a gente fala o portunhol porque nós não sabemos o espanhol: políticas linguísticas em fronteiras multilíngues. **The Specialist**, v. 39, n. 2, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3upEE2x>. Acesso em: 26 out. 2020.

RIBEIRO, Vera Masagão. Por mais e melhores leitores: uma introdução. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2004. p. 9-32.

SANCHES, Roseli Aurea Soares. **Fotografias sociolinguísticas sob a ótica das atitudes linguísticas na região de fronteira**: Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. 2006. 180 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006.

SANTOS, Luciano Marcos dos; SILVA, Regina Coeli Machado e. Análise sociológica e antropológica do Jopará em um espaço de representação coletiva: o jornal Diário Popular. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, outubro-diciembre 2016. Disponível em: <http://bit.ly/37FWiFm>. Acesso em: 20 out. 2020.

SILVA, Thaise da. **O “discurso renovador da leitura” e a produção de práticas domésticas de leitura na interação com práticas escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VIEIRA, Martha Lourenço. Suportes da escrita. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

VALORIZAÇÃO DAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO FATOR DE INCLUSÃO SOCIAL

Rosemeire Messa de Souza Nogueira

Thaise da Silva

Introdução

As instituições de atendimento para crianças pequenas, ao longo do tempo, têm passado por transformações. No final do século XIX até o início do XX, foram marcadas pelo caráter assistencialista, cuja finalidade era a guarda de crianças pobres durante a jornada de trabalho das famílias ou em condições de abandono. Eram locais que ofereciam uma educação para a submissão, para a obediência e conformação (Kuhlmann Jr, 1991; 2004). Foram marcadas, também, pelo viés compensatório difundido na década de 1970. Segundo Kramer (1982, p. 54-56), a concepção compensatória visava preparar as crianças pobres que frequentavam a pré-escola para a escola de primeiro grau. A pré-escola e escola deveriam compensar a “carência cultural”, a “deficiência de linguagem”, o “atraso intelectual e emocional”, a “deficiência nutricional”, entre outros aspectos. Concordamos com a autora ao criticar essa concepção, pois as crianças não devem ser compreendidas dessa forma, e a educação democrática deve atender a todas, respeitando sua cultura.

A superação dessas concepções deu-se a partir das lutas sociais, do avanço das pesquisas sobre a temática e da atuação dos setores políticos. Com isso, nasce a educação infantil como primeira etapa da educação básica, sob a gestão não mais da assistência social, mas sob a gestão das secretarias municipais de educação, com princípios definidos na Constituição Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/1996 –, com finalidades específicas para atender às crianças de zero a seis anos (zero a cinco anos a partir de 2006). Hoje as Diretrizes Curricu-

lares Nacionais, Resolução CNE, n. 05 (Brasil, 2009), as definem como sujeitos históricos, de direitos e produtores de cultura, que devem ser educados a partir de práticas pedagógicas que estimulam vivências nas múltiplas linguagens.

Nessa nova legislação e nas pesquisas educacionais da área, observam-se as crianças enquanto protagonistas no seu processo de aprendizado que se dá no coletivo, no compartilhamento de saberes na instituição, simultaneamente com seu grupo social. No interior da coletividade, as crianças observam seu entorno, aprendem, elaboram e reelaboram gestos, movimentos, falas, músicas, brincadeiras, aprendem várias linguagens repletas de valores e conceitos (Silva; Teixeira, 2018). Compreendemos que essa forma de colocar em foco as linguagens, no plural, é um fator de inclusão social das crianças, de superação dos resquícios das características do assistencialismo e da educação compensatória, uma vez que considera a forma lúdica de aprendizagem, respeita a cultura e o processo de desenvolvimento infantil indicado pelas pesquisas.

Neste estudo abordamos aspectos que envolvem a área da linguagem e o quanto o trabalho com esta área é fundamental para a solidificação do papel da criança como sujeito, constituindo-se em um fator de inclusão social. Para isso acontecer, necessitamos de um trabalho pedagógico realizado pelo professor na instituição que favoreça as práticas de inclusão.

A inclusão social significa o direito de todas as crianças à educação de qualidade. Conforme Campos,

[...] dependendo de como se vive a escolaridade, a garantia de acesso, por si só, não leva à inclusão social; a qualidade da aprendizagem, as condições de socialização no ambiente escolar podem, ao mesmo tempo que incluem alguns, contribuir para excluir outros, tanto objetivamente, pelas oportunidades diminuídas ou negadas, como subjetivamente, pela vivência de experiências de rejeição social e de não reconhecimento de identidade. (Campos, 2003, p. 186)

A inclusão social trata do respeito às pessoas independente de cor, crença, condição econômica, idade, gênero e orientação sexual. Necessita de políticas de renda para atender aos mais vulneráveis na escola, com programas cada vez mais aprimorados para contrapor um sistema econômico que continua produzindo desigualdades. A educação de qualidade entra nesse rol, com formação de professores que consiga auxiliar essa categoria profissional para compreender a necessidade do respeito às diversidades. As crianças pequenas da educação infantil precisam de professores que as compreendam, que as tratem como cidadãs de direitos, como pessoas que têm uma forma própria de aprendizado e de linguagem que precisa ser ouvida.

Diante do exposto, apresentamos os procedimentos para a escrita deste capítulo. Tomamos por base uma pesquisa desenvolvida durante a realização de um curso de especialização (pós-graduação *lato sensu*) em Docência na Educação Infantil, ofertado por uma universidade pública do estado de Mato Grosso do Sul, em parceria com o Ministério da Educação. O curso foi destinado aos professores⁸ que atuavam na área e exigiu a produção individual, ao final de cada disciplina, de um trabalho chamado de “Análise Crítica da Prática Pedagógica” (ACPP).

O projeto pedagógico do curso de especialização pretendia que as ACPPs mostrassem a articulação entre os estudos realizados na disciplina e a prática docente na educação infantil dos pós-graduandos. Nas disciplinas atuavam os professores ministrantes e os professores formadores, os ministrantes eram responsáveis pelo plano de ensino, pela execução das aulas e pelo processo avaliativo. Os formadores acompanhavam as aulas, davam apoio, auxiliavam o processo e o resultado da avaliação. A avaliação da disciplina era um somatório de assiduidade, participação e escrita da ACPP.

8. Embora seja comum o uso do gênero feminino para se referir aos docentes que trabalham na educação infantil, optamos por utilizar o gênero masculino, uma vez que 7% de nossos cursistas eram homens, marcando, com isso, a ampliação do número de professores nesta etapa educacional.

Este capítulo apresenta uma reflexão a partir das ACPPs escritas pelos professores matriculados na disciplina Linguagens, Oralidade e Cultura Escrita, e define os seguintes objetivos: analisar o entendimento dos pós-graduandos no que se refere ao trabalho para o desenvolvimento da fala, da leitura e da escrita dentro da prática com múltiplas linguagens que favoreçam a inclusão social das crianças, e apresentar uma formação de professores que buscou mostrar a escrita como uma dentre as múltiplas linguagens na educação infantil.

As ACPPs aqui analisadas foram lidas e compiladas, produzindo um documento, a partir das recorrências encontradas. Assim, apresentamos as reflexões e procuramos colocar no texto os aspectos teóricos e práticos mais presentes nas ACPPs, para discutir as questões ali encontradas. A pesquisa realizada que deu origem ao capítulo é do tipo qualitativa, de cunho documental, uma vez que se vale de materiais escritos (documentos avaliativos/ACPPs).

A perspectiva teórica adotada para a reflexão é a histórico-cultural, colocando em foco a teoria de Vygotsky (1984, 1988), Leontiev (1978), Luria (1988), entre outros. Esta teoria trata da importância do trabalho do professor para o desenvolvimento integral da criança. Nela, o profissional da educação atua como mediador da aprendizagem, fornecendo os saberes aprendidos no ambiente histórico-cultural. Sendo assim, a mediação se dá por meio da linguagem no interior de uma relação afetiva. Segundo Fávero (2005), a mediação é semiótica, pois ocorre por meio da utilização da linguagem, em outras palavras, na utilização de signos. Nas palavras de Fávero (2005, p.196), “[...] Os signos possibilitam a mediação, porque possuem significados, representam algo, para ser interpretado por alguém que produz uma representação mental”. O professor dialoga com a criança, conta histórias, contribui com a elaboração da representação mental, desse modo, a criança aprende as linguagens e se desenvolve.

A brincadeira é uma linguagem que auxilia a criança a compreender e ampliar outros conhecimentos, de modo que, no brincar, no jogo de faz de conta, nas brincadeiras, esta busca compreender a vida, cria formas para representar as cenas observadas, constrói

relação com os outros, aprende regras e uma infinidade de saberes, conhecimentos, e adquire experiências no convívio social. Podemos tomar as brincadeiras como uma forma de inclusão social, pois elas permitem interações livres, com elaborações baseadas nas trocas experienciais entre os brincantes.

Além disso, as brincadeiras infantis são também produções culturais. Segundo Carvalho (2008), a brincadeira no contexto cultural pode ser aprendida entre as crianças e ensinada pelos adultos. Há brinquedos produzidos em determinados lugares, devido aos materiais disponíveis e conforme o diálogo que ocorre entre o universo adulto e infantil. Assim, na população da zona rural que foi observada pelo autor, os adultos plantam e colhem mandioca, e as crianças criam cavalinhos feitos do mesmo material, enquanto observam o trabalho dos familiares. Compreendemos que naquele lugar as crianças estão inclusas e são respeitadas como sujeitos interativos, participam dos afazeres, inventam brinquedos, constroem casas de folhas e galhos, aprendem a língua materna, os gestos e as músicas.

Segundo Leontiev (1978), a brincadeira é a atividade dominante na infância, isso não significa que ela brinca o tempo todo, significa que, por meio dela, a criança aprende e se desenvolve. Nogueira (2009, p. 56) explica que

A atividade dominante faz com que a criança se relacione com os outros, tome decisões, faça comparações e é impulsionadora de outras realizações (Leontiev, 1978). Segundo Vygotsky (1984), quando a criança brinca de forma autônoma, quando não está dirigida por alguém, ela passa a representar o mundo segundo suas próprias interpretações. Portanto, ela faz uma representação contextualizada, vinculada ao contexto social.

O brincar para a criança é impulsionador de outras aprendizagens. Por meio dessa atividade ela se lança a desafios, enfrenta obstáculos, se expressa por meio da fala e dos gestos, realiza movimentos e, mesmo depois de estar cansada, continua a brincar, de forma concentrada, interessada e atenta.

O brincar é uma linguagem que precisa ser usada pelas crianças em diversos espaços, isso contribui para uma educação infantil de qualidade, pelos seguintes motivos: a criança não fica presa em um só lugar; tem ações educativas para realizar durante o tempo na instituição; durante a brincadeira ela fala, aprimora a expressão gestual, planeja ações, movimenta-se.

Desse modo, nessa disciplina do curso de especialização, trabalhamos com o falar, ler, escrever e brincar. Durante as aulas procuramos enriquecer o conteúdo estudado na perspectiva histórico-cultural com poesias, literatura, desenhos, brincadeiras e relatos de experiência dos professores pós-graduandos.

O trabalho de desenvolvimento da oralidade

Ao atuarmos na formação dos professores, mostramos a necessidade de uma educação infantil de qualidade que vença as características da educação compensatória. A construção da educação infantil hoje requer a preocupação com a educação da criança, que deve ser atendida por um professor formado em nível superior em cursos de Pedagogia, Artes e Educação Física. Esses profissionais precisam estar comprometidos em promover o desenvolvimento integral da criança e, especificamente, da oralidade, por meio de brincadeiras e ações lúdicas, que é o tema deste subtítulo. Durante o curso de especialização, retomamos a importância de fazer da creche e da pré-escola o lugar das vozes das crianças, um lugar onde elas possam viver com qualidade.

Em nossa pesquisa, os professores pós-graduandos, tendo por base as reflexões contidas nas ACPPs, fazem a conexão entre os aportes teóricos trabalhados no curso e sua prática docente diária, assim explanam no que diz respeito ao seu trabalho com a oralidade:

O profissional que atua na educação infantil precisa estimular as aprendizagens da criança para que as múltiplas variáveis que envolvem a linguagem sejam vivenciadas e isso ocorre em todas as situações diárias nos CEIMs. Mas é necessário que o professor faça com que esses momentos

de exploração da oralidade sejam realmente importantes e o primeiro passo para isso é que ele mesmo acredite nisso, pois é falando que a criança desenvolve a fala e é brincando que se estimulam todas essas linguagens. (ACPPs, 2016)

Várias atividades podem ser pensadas a partir disso, entre elas, as conversas infinitas que devem permear o espaço da educação infantil. Assim, se estamos trabalhando com crianças que estão em pleno processo de aprendizado-desenvolvimento da linguagem oral, nossas salas devem estar repletas de vozes e momentos de fala, de forma que, no trabalho com as múltiplas linguagens com crianças, aparecem choros, sorrisos, balbucios vocais, gestos, falas, expressões faciais, olhares, bocejos, dengos, brincadeiras, música, literatura, artes plásticas, poesia, dança, etc. Dentro dessas linguagens, devemos estar atentos e fazer um planejamento que propicie explorar a mensagem que o emissor/criança pretendeu transmitir – a forma que ele utilizou para isso; se obteve sucesso; de que outras formas ele poderia ter transmitido tal informação/sentimento/sensação –, a quem se destina a mensagem; se a forma de expressão mudaria se o receptor da mensagem fosse alterado, entre uma infinidade de outras propostas que podem ser pensadas a partir das variáveis apontadas acima. São análises que o professor pode fazer para melhor compreender as vozes das crianças.

As ACPPs realizadas trazem a prática realizadas nas salas de atividades dos Ceims, mostram o quão significativo vem a ser o momento em que a criança da educação infantil tem a oportunidade de expor sua oralidade:

[...] faz-se necessário lembrar da rotina vivida pelos professores nos Centros de Educação Infantil quando organizamos a roda de conversa no início do dia, quando as crianças contam suas vivências com os familiares e amigos dentro e fora do CEIM; ou quando contamos uma história e conversamos sobre os acontecimentos, personagens e fatos que chamaram atenção das crianças; ou ao brincar, principalmente de faz-de-conta, as crianças interagem, criam e ressignificam papéis sociais. (ACPPs, 2016)

Segundo Bagno (2014, p. 192), a linguagem oral faz parte da linguagem verbal definida como “aquela que se expressa por meio do verbo (termo de origem latina que significa ‘palavra’)”.

O professor é o modelo falante para as crianças na instituição de educação infantil. Segundo Junqueira Filho (2005, p. 136),

O desenvolvimento da linguagem oral, portanto, não se dá nem natural nem magicamente, mas através da qualidade da interação do adulto com a criança, da interação entre as próprias crianças e, inclusive, dos momentos em que as crianças passam diante da televisão [do computador ou do celular].

O autor completa apontando que, da mesma forma que estimulamos o corpo dos bebês nas turmas de berçário com massagens, afagos, exercícios e desafios motores, a linguagem oral deve ser estimulada, uma vez que ela não é uma aquisição natural, espontânea do ser humano. Ela é uma conquista, uma aprendizagem. Logo, as conversas entre os adultos ou com os bebês, cantando, apontando, nomeando os objetos e as figuras – em revistas, livros ou objetos e mobiliário do berçário, do pátio, dos passeios –, e o ato de chamar os bebês pelos nomes, nomeando também o das outras pessoas e dos colegas com quem convivem, vão dando a eles o sentido da sonoridade e da oralidade do mundo adulto.

Esse trabalho pedagógico com as múltiplas linguagens, de audição das vozes das crianças, de valorização das interações faz com que as crianças se sintam afetivamente acolhidas nesse ambiente social, constituindo-se em mais um elemento de qualidade social na instituição de educação infantil.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) (Brasil, 2006), ao definirem qualidade social, tratam do espaço físico, da formação do professor, do atendimento pedagógico educacional, entre outros. Nesse tipo de qualidade pesam as interações entre todos os sujeitos envolvidos no processo (crianças e professores).

Segundo o documento,

Antes mesmo de se expressarem por meio da linguagem verbal, bebês e crianças são capazes de interagir a partir de outras linguagens. [...] As iniciativas dos adultos favorecem a intenção comunicativa das crianças pequenas e o interesse de umas pelas outras, o que faz com que aprendam a perceber-se. (Brasil, 2006)

As crianças pequenas aprendem a perceber-se, a construir suas identidades, a se apresentar por meio da fala no contexto social, tornando-se cada vez mais competente em sua oralidade. O aprendizado das linguagens caminha no sentido de estruturar-se, mostrando capacidades de expressão por meio dos movimentos (andar, correr, subir, descer, rodar, entrar, sair), de elaborar diálogos, de interagir, de crescer no processo de socialização, conforme as oportunidades proporcionadas pelas experiências vividas.

Quando crescem um pouco mais, outras habilidades linguísticas passam a ser exploradas pelas crianças. Este assunto assim se apresenta nas ACPPs desenvolvidas pelas professoras:

Todos os dias brincamos com o som das palavras, às vezes utilizamos uma história que envolve rimas, outras vezes trabalhamos com quadrinhas, adivinhas, trava-línguas..., sempre chamando atenção para a sonoridade das palavras, para criar um repertório de comparações. Passamos a fazer isso a partir do que foi trabalhado na pós, antes apresentávamos estes textos, mas sem o olhar pedagógico sobre eles. (ACPPs, 2016)

Dentro dessa perspectiva, o trabalho oral com poemas, adivinhas, parlendas, canções, histórias infantis, são propostas a serem desenvolvidas com sucesso entre as crianças. É isso que estamos pensando quando falamos de “brincar com as palavras” e é isso que estamos pensando quando falamos em trabalhar a língua com as crianças. O trabalho com essas habilidades acaba preparando a criança para seu processo de alfabetização futuro, sem o “massacre” que presenciamos toda vez que as turmas de

educação infantil resolvem adiantar esse processo. Favorecer essa vivência para a criança, de forma que ela usufrua intensamente da língua materna, é um fator de inclusão social, de ampliação do conhecimento de sua cultura.

Embora este texto não dê conta da temática da oralidade, queremos chamar a atenção dos professores que trabalham com a educação infantil para a necessidade de exploração das linguagens não verbais. Elas estão na base do desenvolvimento da criança, antes mesmo de adquirirem a linguagem oral, e permanecem ao longo da vida por meio das simbioses estabelecidas entre o verbal e o não verbal. O professor, mediante isso, tem o papel de fazer com que os materiais disponibilizados às crianças sejam realmente trabalhados e manuseados por elas, criando meios para que ocorram diferentes aprendizagens, além de proporcionar estímulos educacionais nos quais possam exercer um papel interativo, de participação e construção do conhecimento e das vivências com seu grupo. As reflexões presentes nas ACPPs apontam que

É necessário que a criança tenha diversos meios de expressar suas linguagens (verbais ou não) e para isso é necessário um ambiente propício com diferentes materiais e espaços adequados. O professor mediante a isso tem o papel de fazer com que os materiais dispostos sejam realmente trabalhados e manuseados pelas crianças criando meios para que ocorram diferentes aprendizagens e estímulos educacionais onde possa realmente ser um lugar em que a participação e construção da criança seja significativa. (ACPPs, 2016)

No berçário, e também nos grupos de crianças maiores, a exploração dessa linguagem pode ocorrer por meio do gesto – ao tocá-los para trocá-los ou dar banho, acariciá-los, embalá-los para dormir, caminhar com eles nos braços ou de mãos dadas pelo espaço da sala, corredores, pátio, brincar por meio de gestos em sequência enquanto cantam músicas, massageá-los para estimular a consciência corporal –; com crianças de turmas maiores, pode-se brincar de mímicas, te-

atro mudo, utilizar outra linguagem de comunicação que substitua o oral ou trabalhe em parceria com este, tal como os gestos, os desenhos, as dramatizações, as esculturas, as pinturas. Explorar essas múltiplas linguagens (verbais e não verbais) permite à criança um domínio maior e mais criativo do ambiente em que vive, ampliando seu repertório de possibilidades.

Valorizar a linguagem dos pequenos, estimulá-los a falar e interagir oralmente com outras pessoas, de forma que possibilitem que eles sejam ouvidos e compreendidos, é a primeira forma de inclusão social que marca a vida das crianças. Enquanto docentes da educação infantil, precisamos estar atentos a isso.

A inclusão da criança em práticas de leitura e escrita

Defendemos, neste subtítulo, a inclusão da criança em práticas de leitura e escrita, como um direito que respeita a infância e não como uma prática que esquece o ser criança. Por muito tempo, a educação pré-escolar tentou alfabetizar ou iniciar a alfabetização de forma restrita ao ensino do código alfabético, forçando as crianças com intensos rituais de silabação.

Mello (2007) expõe que o papel da educação infantil é a educação humanizadora, com práticas educativas de formação da personalidade, que contém a construção de valores, da autoimagem positiva e do ter iniciativa. Para a autora, a educação infantil precisa superar a ideia de trazer os conteúdos do ensino fundamental, da alfabetização, do controle dos corpos, que configuram a antecipação da escolarização, com práticas que negam o direito à infância.

Compreendemos que no ensino fundamental a infância também deve ser respeitada e a alfabetização deve ocorrer a partir das leituras de textos, dos jogos e das brincadeiras, sendo que o brincar é um direito expresso do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069 (Brasil, 1990). Na educação infantil, especificamente, além ser um direito, o brincar e o acesso às diferentes linguagens em diferentes espaços são requisitos fundamentais expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução CNE n. 5 (Brasil, 2009), como já apontamos.

Apesar disso, hoje ainda muitas escolas vangloriam-se de alfabetizar suas crianças ainda na educação infantil. Esta forma de pensar traz em sua gênese o mito de que quanto antes houver a apropriação do sistema de escrita alfabético, mais sucesso estas crianças terão durante sua escolarização e vida social. Não compactuamos com essa ideia e entendemos que o trabalho com a leitura e a escrita na educação infantil é muito mais do que aprender a codificar e decodificar.

A prática pedagógica com diferentes linguagens é inclusiva, uma vez que respeita a forma lúdica de aprendizagem da criança. Respeita também os processos de compreensão do texto, do contexto, com entendimento da função social da escrita, para, depois, adentrar nos processos de apropriação do sistema de escrita alfabéticos que devem ocorrer nas salas de alfabetização do ensino fundamental (que também deve ser rica em várias linguagens).

No caso das práticas que envolvem a linguagem escrita, o trabalho deve partir do desenvolvimento da fala e dos gestos e de tudo que pontuamos anteriormente, pois é esse trabalho que sustenta a compreensão da língua escrita. Desse modo, na educação infantil, o professor precisa auxiliar a criança a dar sentido à linguagem escrita, auxiliando-a a perceber o valor social e os motivos prazerosos para aprender a ler e escrever.

Segundo Vygotsky (1984, p. 119),

Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal.

O autor mostra que a escrita é uma linguagem, por isso não poderia ser ensinada apenas como uma técnica, mas precisaria estar presente no dia a dia, como um elemento sociocultural. A essa ideia acrescentamos: como elemento inclusivo da educação infantil de qualidade.

O pensamento dos docentes cursistas assim é representado nas ACPPs:

Temos que compreender que a escrita se dá em um longo procedimento, que começa se manifestar por pequenos gestos passando pelos desenhos e vários outros, quando a criança está dominando a escrita (ler e escrever) são representações de todas suas ações adquiridas desde que são bebês. Com isso vemos a importância de saber valorizar os momentos das crianças, zelando para não forçar uma alfabetização precoce, agressiva, pulando etapas fundamentais que são os gestos, a fala, os rabiscos, os desenhos - é a partir deles que a criança tem o melhor desenvolvimento de sua escrita. (ACPPs, 2016)

Para Nogueira (2009), trata-se da necessidade de o professor produzir um método de trabalho que considere a aprendizagem da criança, semelhante ao que acontece com a fala, de forma que a criança vivencie a linguagem escrita no ambiente histórico-cultural. Entendemos que o contato com a escrita de textos, com as histórias, com os livros, precisa estar disseminado na instituição, fazendo parte dos fazeres de professores e crianças, ajudando na compreensão de que a escrita é “um desenho da fala”.

Segundo Vygotsky (1984), a aquisição da escrita pela criança ocorre em um longo processo, de modo que, inicialmente, a escrita pode ser um gesto e/ou um desenho. As ACPPs dos professores tratam do estudo na teoria histórico-cultural.

Por mais que as ações de falar, ler e brincar sejam praticadas na educação infantil, isso não traz uma significação positiva de que estes saberes estão sendo trabalhados de forma correta, principalmente quando se trata do ler e escrever, pois muitos profissionais acabam por ligar esse processo a uma “preparação” ao ensino fundamental usando métodos inviáveis para a educação das crianças. (ACPPs, 2016)

De forma geral, as ACPPs fazem uma crítica ao trabalho que é realizado nas escolas e Ceims, mostram que a preocupação maior é na “preparação” da criança para o ensino fundamental, com o

ato de alfabetizar restrito ao ensino do código alfabético. Nesse sentido, os estudos realizados no curso de especialização mostram um caminho diferenciado, em que o trabalho do professor atua no sentido de aliar o ler e o escrever às diferentes linguagens, auxiliando a criança a escrever de seu modo, com gestos, com rabiscos, desenhos, escrita com ajuda do professor e produção de textos orais.

Durante as aulas houve relatos dos pós-graduandos sobre essa exigência de estudo preparatório para a alfabetização com o ensino de letras, principalmente, de vogais descontextualizadas (inclusive com crianças a partir dos quatro anos de idade). Nesse momento, foram discutidos nas aulas os conceitos de alfabetização e letramento, assim definido por Soares (2003, p. 15): “se denomina *letramento*, de que são muitas as facetas – a imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito”.

Nesse sentido, discutimos que trabalhar no sentido do letramento é realizar as seguintes atividades com as crianças: falar, brincar, ler e escrever em atividades que as crianças se mostrem interessadas; compreender a linguagem da criança, inserindo-a no processo de produção de textos, dando significados para os textos falados e escritos; viver o texto em seu contexto social; buscar, nas histórias trazidas pelas crianças, o motivo para falar, gesticular, movimentar, desenhar, ler e escrever; buscar, nas brincadeiras e na exploração de diferentes espaços, o motivo para falar, ler e escrever; preparar um ambiente que contribui para a compreensão da função social da escrita.

Soares (2003) afirma que letramento e alfabetização são indissociáveis, pois, na medida em que o professor realiza a prática pedagógica no sentido do letramento, a criança já está sendo inserida no processo de alfabetização, apesar de esta ter alguns aspectos específicos referentes ao ensino da relação fonema-grafema.

[...] a alfabetização, de que também são muitas as facetas – é consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e deco-

dificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. (Soares, 2003, p. 13)

Desse modo, o professor na educação infantil, com as crianças de quatro e cinco anos, ao desenvolver o processo de letramento por meio da leitura de textos, das brincadeiras, da fala das crianças, da consciência fonológica, já está fornecendo os instrumentos necessários para o processo da futura aquisição da linguagem escrita. Além disso, no processo de leitura e brincadeiras específicas, muitos dos elementos da alfabetização apontados por Soares (2003) e por Corsino (2005) já vão sendo adquiridos pelas crianças, tais como: brincadeiras com rimas; cartas enigmáticas; leitura e escrita por imagem; a leitura de gibis que contenham orientação espacial, imagens e onomatopeias; desenhos; brincadeiras de trânsito com a leitura de sinais; brincadeiras que ajudam na percepção sonora das palavras; escrita de palavras afetivas, como o próprio nome, o nome das pessoas queridas, brincando de quais palavras começam ou terminam iguais. Assim, como mostra Vygotsky (1988), a criança vai encaminhando-se para representações cada vez mais simbólicas, de uma escrita pictográfica até a escrita alfabética.

Uma das ACPPs sintetiza o entendimento dos professores, quando afirma:

Devemos entender que o papel do professor é levar a criança a vivenciar o maior número de experiências possíveis, promovendo interações, que sejam planejadas e organizadas com o objetivo de lhes proporcionar o pleno desenvolvimento de todas as habilidades. [...] quando o professor lê e escreve para a criança [...] quando fazemos a roda de conversa, lembrando cantigas e histórias; ao ler para elas e quando as crianças criam desenhos ou recontam acontecimentos e histórias por meio de imagens. Esses são alguns momentos que diariamente a criança vivencia na educação infantil o falar, o ler, o brincar e o escrever. (ACPPs, 2016)

O trabalho do professor como mediador da aprendizagem na educação infantil requer organização e planejamento. Esse profissional precisa observar as crianças para que possa tomar as decisões, pois as brincadeiras, as leituras, as conversas, são provocativas para que elas tomem consciência da função social da escrita, para que gostem de ler e escrever e avancem no processo de aprendizado.

O estudo realizado em Luria (1988) trouxe para as ACPPs relatos de atividades nas salas de educação infantil onde os pós-graduandos trabalham, uma professora que está buscando modificar sua prática relata:

[...] questionei as crianças sobre como estava o tempo naquele dia, representando-os através de desenhos na lousa. Depois, pedi para que as crianças demonstrassem como estava o tempo, através de um desenho livre. Algumas falaram que não sabiam desenhar, então lhes disse que era para desenhar do jeito que sabiam, pois não precisava ser como o meu desenho, mas sim, do jeito que sabiam demonstrá-lo. O tempo estava ensolarado naquele dia, nenhuma se esqueceu de desenhar o sol, umas desenhavam do seu jeito, outras olhavam para lousa tentando fazer como o meu, e diziam: “Olha prof., eu fiz igual o seu”. A maioria representou o sol de forma arredondada com os riscos dos raios solares, teve uma criança que o representou bem pequeno, sem os raios solares, apenas arredondado, mas fez também a terra, com riscos horizontais, e pessoas, com traços finos para representar o corpo e membros, e a cabeça de forma circular. A criança disse ser ela e sua família. Perguntei o que estavam fazendo, e me respondeu: “Passeando” [...]. (ACPPs, 2016)

Durante as nossas aulas, pedimos esse exercício de desenhar junto com as crianças, por isso vimos alguns professores, aqueles que não tinham a prática em colocar com frequência os desenhos, mímicas, cantos, brincadeiras em suas aulas, começarem a realizar. Por isso, em alguns relatos, tanto na fala como na escrita, aparece essa expressão “as crianças disseram que não sabiam desenhar”, muito própria de quem não tem essa prática no cotidiano da educação.

Os desenhos, as tentativas de escrita da criança são essenciais para a aprendizagem. Luria (1988, p. 144) trata da “pré-história” da escrita na criança, que são as primeiras ideias que esta tem sobre aquela. Segundo o autor, ela inventa uma escrita, faz rabiscos e desenhos que servem como registros.

Encerramos esta seção com a reflexão presente na ACPP a seguir, uma vez que esta representa o pensamento pedagógico desenvolvido ao longo da formação:

Não cabe à educação infantil alfabetizar a criança com letras e sílabas, esta é uma fase em que temos que apresentar eixos como: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática, entre outros. Com o papel de educar, sempre respeitando o lúdico das atividades, buscando o desenvolvimento integral da criança. É importante que a criança esteja feliz no espaço escolar e que seja respeitada em cada fase que ela precisa vivenciar. (ACPPs, 2016)

Salientamos, diante do exposto, que ler e escrever nessa etapa da educação passa todo um trabalho de contato com textos e práticas leitoras e de escritas. Entender o que é a escrita, o que ela representa, e criar hábitos e vontade de ler é muito mais importante, de forma que imergir as crianças em experiências sociais letradas permite que estas sintam necessidade de compreender esta linguagem, favorecendo a inclusão social em uma educação infantil de qualidade.

Resultados ou considerações em processo

Ao longo de dezoito meses em que foi realizado o curso de formação em nível de pós-graduação, percebemos mudanças significativas na forma de pensar e agir de nossos professores cursistas. As reflexões apresentadas nas ACPPs nos permitiram acompanhar este processo, e o fato de todos serem professores atuantes em salas da educação infantil fez com que buscássemos, além do estudo das te-

orias fundamentais para a formação, responder a famosa pergunta presente em todos os encontros de professores: “O que eu faço na segunda-feira de manhã?”. Todas as atividades do curso articularam teoria e prática, e isto era cobrado dos pós-graduandos também que, ao desenvolverem suas ACPPs, tinham que articular as suas práticas diárias aos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas.

Um dos maiores desafios na disciplina que trabalhou a área da linguagem foi mostrar o quanto o trabalho com as linguagens é rico, e desconstruir entre os pós-graduandos a necessidade de iniciar o processo de alfabetização tão cobrado das instituições nas quais trabalhavam. Desconstruir este pressuposto exige conhecimento teórico, bons argumentos e um trabalho de qualidade, englobando as diferentes linguagens.

Rever o currículo de nossos cursos de formação, repensando nossa metodologia e trabalho docente, pode contribuir para a formação dos profissionais que atuarão na educação infantil, para, assim, incluir as crianças nas práticas de leitura e escrita. Essa atitude possibilitará que atuações inclusivas façam parte do cotidiano das escolas e que a criança seja reconhecida como sujeito de direito, com suas culturas, histórias e linguagens sendo valorizadas.

Neste capítulo, tentamos mostrar a importância de trabalhar de forma integrada os conceitos que envolvem o ler, o escrever, o falar e o brincar, demonstrando como a articulação destas práticas, aliada a uma formação do docente, pode modificar a maneira de ver e pensar o trabalho com nossas crianças, buscando vencer as características compensatórias e assistencialistas de educação voltada para a submissão.

A formação realizada no curso de especialização buscou trazer a forma com que os professores trabalhavam, realizar junto com eles o estudo da teoria e conversar sobre a modificação dos entendimentos e das práticas. Acerca do trabalho de brincar, ler, falar e escrever, podemos elencar os seguintes aspectos:

- estudamos que o professor é o mediador na relação ensino-aprendizado, ele conversa com a criança, conta histórias; desse modo, a criança aprende as linguagens e se desenvolve;

- discutimos que a criança melhor aprende no interior das relações humanas (professores e crianças no Ceim), isto ocorre por meio das brincadeiras e das ações lúdicas;

- lemos juntos que a linguagem escrita é aprendida em meio às outras linguagens, quando os gestos, as falas, os desenhos, as brincadeiras, a leitura e a escrita ganham significado, tornam-se mais interessantes;

- uma professora cursista escreveu “Mas é necessário que o professor faça com que esses momentos [de exploração da oralidade] sejam realmente importantes e o primeiro passo para isso é que ele mesmo acredite nisso”. O reconhecimento de que é preciso acreditar, mostra que a professora compreende a necessidade de realização de um trabalho que não priorize o ensino do código na educação infantil. Reconhece a importância da oralidade;

- outro professor afirma que contava histórias, lia quadrinhas, adivinhas e trava línguas, “[...] Passamos a fazer isso a partir do que foi trabalhado na pós [...]”, entendendo o alcance desse trabalho. Passou a entender melhor o trabalho que fazia, entendeu que estava ampliando o uso da língua escrita com a criança;

- o professor que diz “É imprescindível que a criança esteja feliz no espaço escolar” mostra que há mais do que o alfabetizar “a qualquer custo”. Está conseguindo ver a necessidade da criança.

Esses aspectos elencados para nós que atuamos como professoras da especialização mostram que alguns conceitos foram questionados e deram sinais de modificação. Mas sabemos que a formação precisa ser contínua, pois o dia a dia do trabalho educacional imprime desafios e o professor sofre pressão para a manutenção de práticas antigas.

Os professores, agora especialistas em educação infantil, precisam continuar seus processos de formação para que possamos construir uma educação infantil de qualidade social, aquela que prioriza as necessidades das crianças e as inclui nas práticas letradas da vida em sociedade, por meio do uso das diferentes linguagens.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, de 5 de outubro de 1988. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: <http://bit.ly/2OSurq0>. Acesso em: 8 nov. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://bit.ly/2Mwh6DI>. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. **Lei n. 8069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: <http://bit.ly/2uKm8DU>. Acesso em: 6 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/MEC, Nº 5**, de 17 de dezembro 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3nImi9o>. Acesso em: 8 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BAGNO, Marcos. Linguagem. *In*: FRADE, Isabel C. A. S; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças C. (orgs). **Glossário CEALE**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

CAMPOS, Maria Malta. Educação e políticas de combate à pobreza. **Revista Brasileira de Educação**, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3bzwhbR>. Acesso em: 12 nov. 2020.

CARVALHO, Levindo Diniz. Infância, brincadeira e cultura. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu: ANPED, outubro de 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2P5Edu4>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CORSINO, Patrícia. Infância, educação infantil e letramento na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: das políticas à sala de aula. *In*:

REUNIÃO DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3bvZVyL>. Acesso em: 7 nov. 2020.

FÁVERO, Maria Helena. **Psicologia e conhecimento**: subsídio da psicologia do desenvolvimento para a análise de ensinar e aprender. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Linguagens geradoras. *In*: JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 13-20.

KRAMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 42, p. 54-62, ago. 1982.

KUHLMANN JR., Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (78):17-26, agosto 1991. Disponível em: <http://bit.ly/3khMp68>. Acesso em: 10 nov. 2020.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LURIA, Alexander Romanovich. O cérebro humano e a atividade consciente. *In*: VYGOTSKY, Lev S.; LEONTIEV Aléxis; LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo, Ícone, 1988.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis-SC, v. 25, n. 1, 57-82, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3dRtrlF>. Acesso em: 9 nov. 2020.

NOGUEIRA, Rosemeire Messa de Souza. **O ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil de 4 a 5 anos**: conceitos e práticas das professoras. 2009. 229f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

SILVA, Thaise da; TEIXEIRA, Márcia Prenda. Linguagens, oralidade e cultura escrita: um olhar para a educação infantil. *In*: SARAT, Magda; TROQUEZ, Marta Coelho Castro; Silva, Thaise da (orgs) **Formação docente para a educação infantil: experiências em curso**. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2018. p. 193-206.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais** [...] Poços de Caldas: ANPED, de 5 a 8 de outubro de 2003. Disponível em <http://bit.ly/2HQQU2p>. Acesso em: 4 out. 2015.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Editora Biscardi, 1984.

VYGOTSKY, Lev. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VYGOTSKY, Lev S., LEONTIEV Aléxis; LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-119.

PACO
EDITORIAL

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: A INCLUSÃO DA DIFERENÇA NA “ESCOLA PARA TODOS”⁹

Marta Coelho Castro Troquez

Introdução

Desde o período colonial até final dos anos 80, a educação escolar indígena no Brasil, como em outros países da América Latina, esteve marcada por um viés notadamente etnocêntrico e integracionista, o qual desconsiderava as especificidades étnicas, linguísticas e socioculturais dos povos originários. Conforme discutido por Troquez e Nascimento (2020), este viés foi dado a partir de uma lógica de colonialidade que atinge/atinge os campos do ser, do saber e do poder, segundo a qual os povos originários foram classificados, hierarquizados e considerados inferiores e/ou subalternizados nos seus modos de ser, de conhecer e/ou saber e nas suas formas de organização social (Mignolo, 2005, 2012, 2013).

Sob a condução dos missionários da Companhia de Jesus, no período colonial, o ensino seguiu uma orientação para a catequese religiosa e para a civilização dos indígenas. O etnocentrismo europeu buscou demonstrar uma superioridade cultural, religiosa e “racial” diante dos povos originários. Sob este enfoque, houve uma restrição da humanidade, da virtude e da racionalidade aos cristãos europeus (Ferreira Neto, 1997). Nesta perspectiva, catequizar era relativo a “humanizar” e/ou a “domesticar”.

De acordo com Ferreira da Silva e Azevedo (1995, p. 150), no período do império, “a educação indígena permaneceu a cargo de missionários católicos de diversas ordens, por delegação tácita ou explícita da Coroa Portuguesa”. A política integracionista foi orientada para a mes-

9. Este capítulo é uma versão ampliada do artigo publicado na *Revista Monções*, v. 1, n. 1, jan./jun., 2012, com o título: “Notas sobre a emergência do direito à educação diferenciada para indígenas no contexto mundial (1948-2007)”.

tiçagem (branqueamento da raça) e para a preparação de mão de obra indígena para substituir a mão de obra dos escravos negros. A proposta de “catequese e educação” para civilizar os indígenas permaneceu a mesma, pois, como discutido por Assis (2014, p. 614), “a colonialidade não desaparece com a independência” ou o processo de descolonização.

A criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910, no período republicano, não trouxe muitas mudanças nas orientações oficiais para a educação escolar indígena no Brasil, pois foi dada “maior ênfase no trabalho agrícola e doméstico, com vista à integração dos índios à sociedade nacional, enquanto produtores de bens de interesse comercial para abastecer o mercado regional” (Ferreira, 2001, p. 75). Sob um enfoque integracionista, voltado à homogeneização cultural, o objetivo era transformar os indígenas em trabalhadores nacionais por meio da imposição da cultura dominante/ocidental, visando sua total integração à sociedade “civilizada”. Este período também foi marcado pelo ingresso das missões evangélicas protestantes no processo de educação escolar indígena.

Com a extinção do SPI e a criação da Fundação Nacional do Índio (Funai) em 1967, houve modificações nas orientações oficiais, uma vez que o Brasil estava sob o regime da ditadura militar. A Funai, que desejava instituir uma política indigenista aceita internacionalmente, instaurou o ensino bilíngue. Na época, havia acusações internacionais contra o Brasil, quanto ao extermínio cultural dos povos indígenas (Kindell *apud* Meliá, 1979, p. 50). Ainda, a alfabetização na língua portuguesa de crianças, cuja língua materna era a de seu grupo étnico, era responsável por insucesso escolar e conseqüente abandono da escola. Com o Estatuto do Índio (Lei 6.001 de 1973), o ensino das línguas nativas nas escolas tornou-se obrigatório, e a alfabetização indígena deveria ser feita “na língua do grupo” (artigo 49).

Para a execução do ensino bilíngue, a Funai recorreu ao *Summer Institute of Linguistics* (SIL) - em português, Instituto Linguístico de Verão. O SIL era uma instituição missionária protestante ligada à missão internacional *Wycliffe Bible Translators*, e atuava em mais de cinquenta países junto a grupos indígenas em projetos de evangelização, alfabetização e tradução da Bíblia.

O SIL propôs, à época, uma educação pautada por um enfoque bilíngue-bicultural, para o qual a educação escolar deveria estar centrada na língua materna dos grupos indígenas e no respeito às suas diferenças étnicas. As teorizações que sustentaram esse modelo foram produzidas pelos próprios missionários do SIL, especializados em estudos na área da Linguística, e estavam relacionadas às facilidades de se obter melhores resultados no processo de alfabetização por meio do uso da língua materna.

Mesmo com a instituição da educação bilíngue, o enfoque integracionista permaneceu, pois “a educação bilíngue se firmou, assim, como tática para assegurar interesses civilizatórios do Estado, favorecendo o acesso dos índios ao sistema nacional” (Ferreira, 2001, p. 76) por meio da “substituição gradativa da cultura indígena pela chamada cultura nacional” (Funai *apud* Brito, 1995, p. 100).

Contudo, no campo indigenista, fomentado por militantes de forças progressistas da Igreja Católica, especialmente, missionários do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), prevalecia um movimento contrário ao modelo educacional etnocêntrico e integracionista por considerá-lo responsável pela substituição de “valores indígenas tradicionais por outros da sociedade dominante” (Ferreira, 2001).

A partir do final dos anos 1970 aos anos 1980, no Brasil, houve intensa mobilização no campo indigenista que envolveu agentes indígenas (“caciques”, professores, agentes de saúde) e não indígenas (membros de organizações não governamentais, professores/pesquisadores universitários) em favor da garantia de direitos dos indígenas, entre eles o direito à diferença. Fazia parte das reivindicações do movimento a proposição e efetivação de processos de escolaridade diferenciados.

De acordo com Brito (1995, p. 109), “partindo do pressuposto básico de que o Brasil é um país pluriétnico e plurilíngue”, o movimento indigenista destacava os direitos dos povos indígenas “consignados em tratados e acordos internacionais assinados pelo governo brasileiro”. Este período na história da educação escolar indígena no Brasil foi caracterizado pela mobilização e participação de organizações não governamentais “pró-índio” na articulação de “encontros

nacionais de educação para índios” e na criação de projetos alternativos de educação escolar para os indígenas em áreas indígenas (Ferreira, 2001, p. 87). As organizações assumiram uma postura de militância em prol da garantia e da defesa dos direitos indígenas relacionados à territórios, educação diferenciada, saúde, entre outros. O “I Encontro Nacional de Educação Indígena” foi organizado pela Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP) em 1979, e deu origem a vários outros encontros nacionais e “regionalizados”, os quais reuniam indigenistas e especialistas em diferentes áreas do saber, para discutir questões relacionadas à educação escolar indígena no país.

Desta forma, foi se constituindo, no cruzamento do campo indigenista com o campo acadêmico, um discurso de diferenciação educacional de enfoque basicamente comunitário (voltado aos interesses de cada etnia e/ou povo indígena¹⁰), centrado na ideia da especificidade (histórica, cultural, linguística) dos grupos ou povos envolvidos. Tal diferenciação deveria abarcar tanto a construção de escolas específicas em áreas indígenas com inclusão de professores índios no processo escolar, quanto a construção de currículos e materiais didáticos específicos e diferenciados de acordo com cada povo ou grupo étnico a ser atendido (Troquez, 2012).

Tal mobilização culminou com as prerrogativas legais da Constituição Federal de 1988 que, especificamente no artigo 231, reconheceu “aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”. E no artigo 210, § 2º, assegurou às comunidades indígenas “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” no ensino fundamental. Estas prerrogativas inauguraram uma nova orientação no trato com as questões indígenas no país, especialmente no que diz respeito aos processos de escolarização, passando a escolarização diferenciada a se configurar como um direito dos índios no país.

10. De acordo com o censo de 2010, há uma população indígena no Brasil em torno de 896,9 mil indivíduos distribuídos em 305 grupos étnicos ou povos, e 274 línguas, os quais possuem diferentes dinâmicas culturais, histórias e saberes próprios.

A partir da Constituição Federal de 1988, outros documentos oficiais foram criados no sentido de instituição e normatização de uma educação escolar diferenciada para os indígenas. Os principais documentos são: Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, 1993b; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/1996 (artigos 32, 78 e 79); Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, 1998; Parecer nº. 14/1999; Resolução nº. 03/1999; Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001 (capítulo 9. Educação Indígena); Referenciais para Formação de Professores Indígenas, 2002; Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, o qual “dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências”; Resolução nº 05/2012, define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

No plano prático, foi criada a categoria diferenciada de escola indígena no sistema de ensino brasileiro, a modalidade de educação escolar indígena na educação básica, a categoria de professor indígena e a instituição de cursos específicos de formação de professores indígenas em diversas universidades e instituições formadoras, entre outras ações.

Dessa forma, as mobilizações no campo indigenista brasileiro contribuíram para as garantias legais em torno de processos de escolarização diferenciados para os indígenas. Este processo fez parte de um movimento maior, circundado por ações, agentes e por documentos de agências internacionais (Monte, 2000). Neste sentido, apresento, neste capítulo, a emergência do direito à educação diferenciada para indígenas no contexto mundial a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 aos anos mais recentes.

Embora haja consenso entre estudiosos de que as garantias legais em favor de uma escolarização diferenciada para indígenas no Brasil tenham a sua origem relacionada às reivindicações do movimento indígena e indigenista interno, a proposição de escolas diferenciadas se insere no contexto educacional mais amplo e global orientado pela tônica da “educação para todos” e/ou da educação inclusiva.

Para além das fronteiras do indigenismo, a construção da escola diferenciada para indígenas surgiu no bojo de um processo mais amplo de mudanças no mundo, que trouxe novas demandas para a educação, as quais possibilitaram a construção de um discurso de inclusão aliado ao discurso da “escola para todos”, especialmente no que diz respeito ao atendimento de grupos considerados diferenciados.

A inclusão da diferença na “escola para todos”

Uma questão que merece destaque é a emergência no cenário mundial, sobretudo, a partir dos anos 1960, dos grandes movimentos sociais constituídos a partir de reivindicações de grupos socialmente marginalizados, trabalhadores, minorias raciais, étnicas, de gênero, de mulheres, entre outros, por melhores condições de vida (saúde, trabalho, educação) e contra práticas discriminatórias e de exclusão social e política.

Já em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), estabelecia em seu artigo I que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”. Ainda, entre outros direitos, ficou afirmado o direito à educação elementar obrigatória: “Art. 26 – I. Toda pessoa tem direito à instrução. [...] A instrução elementar será obrigatória”. E, no art. 27, declara a proteção à cultura no seu aspecto comunitário.

Análises como as de Mendes (2006), Silva (2011), entre outros, destacam duas conferências que repercutiram no ideário da inclusão no âmbito mundial. A primeira, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, Tailândia (1990), foi promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud). Nessa conferência participaram educa-

dores de diversos países do mundo, ocasião em que aprovaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, na qual todos os países signatários se comprometeram a assegurar o direito à educação de qualidade para todos.

A preocupação com as desigualdades e/ou diferenças educativas, bem como com as disparidades, no que diz respeito ao acesso e à permanência na escola de grupos minoritários, considerados excluídos, entre eles, os povos indígenas, revelada nos levantamentos que foram apresentados na Conferência de Jomtien, levaram os signatários a se comprometerem com a meta básica da “educação para todos”: uma educação que seja inclusiva, que atenda aos diferentes. O governo brasileiro incorporou o texto da Conferência de Jomtien como parte integrante do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993:

ARTIGO 3.4 - Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos — os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; **os povos indígenas**, as minorias étnicas, raciais e linguísticas, os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação — não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. (Brasil, 1993a, p. 75, grifo nosso)

Embora a ideia de inclusão nos agrade e nos forneça certo conforto, há uma tônica colonialista nela, a qual reifica a existência dos excluídos, dos desiguais, dos “diferentes”, pois não são questionadas as razões/condições materiais e históricas de sua produção. É como se elas fossem parte constitutiva da sociedade, é como se os “excluídos” sempre estivessem (e sempre estarão) lá/aqui, só precisamos “incluí-los” na escola, garantir-lhes o acesso (quicá, o sucesso).

Cortesão e Stoer (1999, p. 14), apoiados em análises de Sousa Santos, chamam a atenção para o fato de que,

[...] apesar da desigualdade e da exclusão estarem intrinsecamente ligadas ao próprio processo da modernidade, contraditoriamente ambas as situações são, na atualidade, consensualmente reconhecidas e classificadas, pelo menos no nível da retórica como ‘não legítimas’. Assim sendo, a sociedade e o Estado são forçados a fazer aquilo que ele designa por ‘gestão controlada’ destes dois fenômenos. É que, apesar de a desigualdade e a exclusão estarem indissociavelmente ligadas ao processo de desenvolvimento capitalista, essa mesma sociedade e o Estado não podem permitir a si próprios tolerá-las de forma explícita, e sobretudo não podem deixar transparecer que eventualmente, têm alguma possibilidade de tirar partido delas.

Segundo análises de Ramos, a classe burguesa, dominante, “utilizava-se da ideia do diferente com um fim de justificar e legitimar as desigualdades, a dominação, a sujeição e os privilégios” (Ramos, 2008, p. 02). Desta forma, o discurso da inclusão parece omitir que as exclusões são produtos das desigualdades sociais e econômicas estruturais produzidas pela mesma sociedade capitalista que “estende a mão” aos excluídos. De fato, a resolução definitiva da questão da exclusão e das desigualdades requer uma mudança nas estruturas sociais que as produzem.

A segunda conferência a repercutir no ideário da inclusão no âmbito mundial foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pelo governo da Espanha e pela Unesco, em junho de 1994, que resultou na elaboração da Declaração de Salamanca¹¹.

De acordo com Mendes (2006, p. 395), a Declaração de Salamanca é tida como “o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva”. Ainda conforme análises da autora,

11. Ambas as declarações devem ser analisadas como parte das prescrições neoliberais elaboradas a partir do Consenso de Washington, em meados dos anos 80, do século XX, em que os países do primeiro mundo definiram o futuro da economia mundial, as políticas de desenvolvimento, e, especificamente, o papel do Estado gestor (Silva, 2011).

A partir de então, ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil. No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças. (Mendes, 2006, p. 395)

Neste contexto, advoga-se o respeito à diversidade humana, e o princípio da inclusão ganha terreno, não apenas no que diz respeito à inclusão de pessoas portadoras de “deficiências”. De acordo com Silva (2011, p. 5), este princípio surge como tentativa de “incluir” os demais grupos minoritários que, historicamente, são excluídos dos serviços sociais básicos, em especial, a Educação”: pessoas (crianças) que vivem nas ruas; que trabalham; populações distantes ou nômades; minorias linguísticas; étnicas ou culturais; bem como outros grupos ou zonas marginalizadas. Desta forma,

Como é sabido, as tendências atuais, em matéria de princípios, políticas e práticas educativas, vão claramente no sentido da promoção da escola para todos, no sentido da promoção da escola inclusiva. Estrutura educativa de suporte social que a todos receba, que se ajuste a todos os alunos independentemente das suas condições físicas, sociais, étnicas, religiosas, linguísticas, ou outras, que aceite as diferenças, que apoie as aprendizagens, promovendo uma educação diferenciada que responda às necessidades individuais deixando assim de ser institucionalmente segregadora. (Costa *et al.*, 2000, p. 01)

A década de 90 foi caracterizada por reformas educativas e curriculares em diversas partes do mundo orientadas pelos acordos ou tratados assinados pelos países em âmbito internacional, desencadeadas, sobretudo, pelos compromissos assumidos em Jomtien (1990).

No contexto brasileiro, o Ministério da Educação (MEC) elaborou, em consulta com algumas entidades da sociedade brasileira, em 1993, dentro do acordo MEC/Unesco, o Plano Decenal de Educação para Todos (Brasil, 1993a, p. 12).

“Com esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado” (Shiroma, 2000, p. 62). No que diz respeito à educação para indígenas, projetou-se “o atendimento da criança indígena, com programa de ensino bilíngue e pluricultural” (Brasil, 1993a: p. 48) e afirmou-se o compromisso em oferecer uma educação diferenciada, não só aos indígenas, mas também a outros grupos minoritários:

A Região Nordeste, as zonas rurais, as populações de baixa renda e a clientela que ingressa precocemente na força de trabalho, devem ser foco prioritário das ações. Da mesma forma, os indígenas devem receber atenção diferenciada, levando-se em conta os aspectos linguísticos e culturais, além dos métodos de aprendizagem próprios de suas comunidades. Como também os portadores de necessidades especiais de educação, cujo contingente é ainda expressivo no Brasil. (Brasil, 1993a, p. 33)

Nesse intuito, propunha-se diferenciar

modalidades, métodos e estratégias educativas apropriadas às necessidades de aprendizagem de indígenas, crianças de áreas rurais pobres de expansão de fronteiras, bem como de trabalhadores de setores informais. (Brasil, 1993a, p. 38)

No mesmo ano (1993), o MEC, juntamente com o Comitê de Educação Escolar Indígena, formado por diversos pesquisadores/

assessores e indigenistas, publicou o documento Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (Brasil, 1993b). Primeiro documento emitido pelo MEC, na época, Ministério da Educação e do Desporto, com orientações curriculares específicas para a escolarização indígena. O documento objetivou subsidiar e servir de “instrumento essencial” na implantação de uma política que garantisse, “ao mesmo tempo, o respeito à especificidade dos povos indígenas (diante dos não índios) e à sua diversidade interna (linguística, cultural, histórica)” (Brasil, 1993b, p. 9).

Os documentos curriculares no Brasil foram sendo construídos num contexto marcado por fortes influências externas (conferências, fóruns e determinações de organismos internacionais) e internas (reforma do Estado, movimentos sociais, indigenistas, reforma constituinte, conferências nacionais de educação, entre outros).

Cumprir destacar, no cenário mundial, a emergência de direitos específicos dos indígenas, entre eles o direito à educação diferenciada.

O direito à educação diferenciada no cenário internacional

Em 1953, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) publicou o documento “The use of vernacular language in education”, estabelecendo que a melhor forma de alfabetização deveria/deve ser por meio da língua materna do aluno. E, neste sentido, “inicia uma série de reorientações nos fundamentos técnicos e políticos que passam a influenciar os discursos oficiais a respeito da educação escolar para sociedades indígenas” (Monte, 2000, p. 120). O axioma do ensino na língua materna passa a orientar a proposição de programas de educação escolar bilíngue para grupos indígenas, especialmente na América Latina.

Em 1957, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) adotou a Convenção 107, que tratava da proteção e integração das populações indígenas e tribais, primeiro instrumento internacional a tratar e reconhecer especificamente direitos sociais, econômicos e culturais dos povos indígenas. Por conter alguns aspectos que fo-

ram considerados negativos, o texto da convenção passou por um processo de revisão. O novo texto foi aprovado pela OIT, em 1989, e denominou-se Convenção 169 sobre os Povos Indígenas e Tribais, 1989¹². Segundo Barbosa,

A maior qualidade da nova Convenção é ter superado a perspectiva integracionista da Convenção anterior que tratava como se os povos indígenas fossem realidades transitórias, aliás, como a Constituição brasileira de 1988 já fizera. O que a Convenção 169 impõe aos países signatários é o respeito aos povos indígenas de continuarem a viver em suas terras, segundo os seus valores e costumes, devendo poder decidir livremente sobre o seu futuro e serem consultados e ouvidos pelos órgãos do Estado em todos os assuntos que digam respeito a suas terras e interesses e nada podendo ser feito contra sua vontade e sem o seu integral conhecimento de causa. (Barbosa, 2007, p. 09)

Entre os diversos direitos a serem resguardados aos indígenas, a convenção trouxe orientações específicas para a área da educação:

Artigo 27

1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados **em cooperação com eles** a fim de responder às suas **necessidades particulares**, e **deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais**.
2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de **membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação**, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado.

12. Após anos de debates, esta convenção foi ratificada pelo governo brasileiro em 19 de abril de 2004, por meio do Decreto nº 5.051, 2004, do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de **criarem suas próprias instituições e meios de educação**, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade.

Artigo 28

1. Sempre que for viável, dever-se-á ensinar às crianças dos povos interessados a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no grupo a que pertençam. [...]. (Brasil, 2004. Grifos meus)

Durante os anos 1980, intensificaram-se os debates sobre os direitos indígenas no cenário internacional ao ponto de se criar, na Organização das Nações Unidas (ONU), um Foro Internacional Indígena que deu forma ao projeto de Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas, aprovado na Assembleia Geral da ONU em 2007.

Durante os anos 1990, houve uma preocupação da ONU no que diz respeito à cooperação internacional no sentido de resolver problemas colocados aos povos indígenas relativos aos direitos humanos, ao meio ambiente, ao desenvolvimento, à saúde, à cultura e à educação, o que desencadeou uma série de resoluções emitidas pelo órgão em suas assembleias.

Os anos 1990 foram marcados no cenário mundial pelas determinações das grandes conferências organizadas pela ONU e por diversos organismos internacionais para tratar de temas diversos que envolviam/envolvem a humanidade e a vida no planeta. Ainda, na mesma década, foram tornadas públicas várias declarações e acordos no plano das relações internacionais, envolvendo princípios de tolerância e paz, bem como respeito à diversidade cultural e linguística, como a Declaração de Barbados III (Rio de Janeiro, Brasil, 1993), que defendia o direito à diversidade das comunidades alternativas e dos grupos sociais diferenciados.

Em 1966, a Declaração sobre Princípios de Cooperação Cultural Internacional, da Unesco, reconheceu a diversidade cultural como pa-

trimônio da humanidade, enfatizando que todas as culturas deviam ser preservadas e respeitadas. No ano de 1978, a Unesco aprovou a Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais, reafirmando os direitos de preservação cultural e o direito à diferença aos indivíduos ou grupos. E, no ano de 1995, a Conferência Geral da Unesco aprovou a Declaração de Princípios sobre a Tolerância, a qual, entre outras coisas, defendia “a diversidade das culturas de nosso mundo” e destacava a relevância da educação para o estabelecimento da tolerância.

Em 1996, em Barcelona, várias instituições e organizações não governamentais, com o apoio da Unesco, foram signatárias da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, cujo texto inicial foi proposto pelo PEN Internacional¹³. Esta declaração, em sua introdução, faz referência a várias outras declarações, pactos, acordos, realizados em comissões e assembleias de organismos internacionais no período que correspondeu aos anos entre a sua publicação e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Tais documentos contribuem para justificar a defesa da proteção aos direitos individuais dos membros de comunidades linguísticas e coletivos dos grupos linguísticos, especialmente no que diz respeito a grupos linguisticamente minoritários.

No que diz respeito à educação, essa declaração defende “o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura” (art. 3º, inciso 2º) como direito coletivo dos grupos linguísticos e, ainda, no artigo 29º, defende: “1. Todos têm direito ao ensino na língua própria do território onde residem”.

Em 2001, por meio da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, a Unesco declarou a diversidade cultural como “patrimônio da humanidade” e destacou o “compromisso de respeitar

13. PEN corresponde à abreviatura de Poetas, Ensaístas e Novelistas. Trata-se de um clube internacional fundado em Londres, em 1921, composto especialmente por escritores que se empenham na defesa da liberdade de expressão e de direitos e valores humanitários. Essa ideia inspirou a fundação de outros clubes pelo resto do mundo, como o PEN Clube do Brasil, o PEN Clube Português, entre outros. O PEN Internacional está credenciado na Unesco como órgão consultor para assuntos ligados à literatura e à cultura em geral. Fonte: PEN Clube do Brasil. *História do PEN Internacional*. Disponível em: <https://bit.ly/3slgQuI>. Acesso em: 8 nov. 2011.

os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones”. Ainda, em seu art. 5º, reforçou o direito ao uso da língua materna nas formas de expressão e o respeito à identidade cultural nos processos educacionais, como segue:

[...] Toda pessoa deve, assim, poder expressar-se, criar e difundir suas obras na língua que deseje e, em particular, na sua língua materna; toda pessoa tem direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural; toda pessoa deve poder participar na vida cultural que escolha e exercer suas próprias práticas culturais, dentro dos limites que impõe o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.

Além dos instrumentos específicos que tratam da questão indígena, como a Convenção 169 da OIT, há cláusulas sobre povos indígenas em outros instrumentos de organismos internacionais que contribuem para a defesa dos direitos defendidos. Um exemplo seria a Convenção [internacional] sobre os Direitos da Criança que defende, no artigo 30, os direitos linguísticos culturais das minorias étnicas ou linguísticas ou de origem indígena.

Jófej-Kaingang (2006, p. 124) relaciona e discute, entre outros, eventos e organizações internacionais que contribuíram para a defesa ou proteção do patrimônio cultural indígena no cenário internacional em seus vários aspectos:

[...] a convenção da diversidade Biológica (CDB); a Organização Mundial da Propriedade Intelectual (Ompi ou Wipo); a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO); a Conferência das Nações Unidas sobre comércio e desenvolvimento (UNCTAD); o Alto comissionado sobre Direitos Humanos das Nações Unidas (UNHCHR) e a Organização Mundial de Comércio. (OMC ou WTO)

Em 2007, em assembleia geral, a ONU aprovou a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, reafirmando compromissos assumidos em outros documentos, no que diz respeito à autodeterminação dos povos indígenas sobre seus destinos (ocupação de territórios, realização de práticas culturais, saúde, educação). Essa declaração procurou equilibrar a defesa da igualdade de direitos ao respeito e à diferença, “afirmando que os povos indígenas são iguais a todos os demais povos e reconhecendo ao mesmo tempo o direito de todos os povos a serem diferentes, a se considerarem diferentes e a serem respeitados como tais”. No que diz respeito à educação, declarou:

Artigo 14 - 1. Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem.
2. Os indígenas, em particular as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação.
3. Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que os indígenas, em particular as crianças, inclusive as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma.

O Quadro 1 (à frente) – Direitos indígenas no cenário internacional: do direito à inclusão a direitos específicos –, demonstra que, gradativamente, os direitos indígenas foram ganhando espaço nos documentos/instrumentos internacionais (declarações, pactos, convenções). Tais conquistas, com certeza, não foram resultado de um processo fácil. Para que estes documentos tenham sido aprovados, houve muitas lutas, debates, manifestações, fóruns regionais, nacionais, internacionais, revisões que contaram com sanções, supressões, reescritas de trechos, etc.

Cumpre destacar que a proposição de práticas inclusivas aliada à defesa de uma cultura de tolerância e paz, à defesa da diversidade cultural e linguística, ao direito à diferença, à liberdade de manifestações culturais de grupos específicos, ao ensino nas línguas maternas, ajudou a consubstanciar o discurso da escola diferenciada e, por extensão, do currículo diferenciado para indígenas em toda a América Latina e no Brasil, especialmente, nos anos 1980 e 1990.

Quadro 1. Direitos indígenas no cenário internacional: do direito à inclusão a direitos específicos

ANO	DOCUMENTO - EVENTO	DESTAQUE	ÓRGÃOS ENVOLVIDOS
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos	Direito à igualdade Direito à educação	ONU
1953	<i>The use of vernacular language in education</i>	Direito à alfabetização na língua materna do estudante	Unesco
1957	Convenção 107 - da Proteção e Integração das Populações Indígenas e Tribais	Direitos específicos dos povos indígenas	OIT
1966	Declaração sobre Princípios de Cooperação Cultural Internacional	Reconhecimento da diversidade cultural como patrimônio da humanidade	Unesco
1978	Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais	Direito à diferença Direitos de preservação cultural	Unesco
1989	Convenção 169 - Sobre os Povos Indígenas e Tribais	Revisão da Convenção 107 – direitos gerais dos povos indígenas e direitos relacionados à educação específica	OIT – em colaboração com a ONU, a FAO, a Unesco, a OMS, bem como o Instituto Indigenista Interamericano
anos 1980	Foro Internacional Indígena	Vários debates que deram forma ao projeto de Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas	ONU

ANO	DOCUMENTO - EVENTO	DESTAQUE	ÓRGÃOS ENVOLVIDOS
1990	Conferência Mundial sobre Educação para Todos - Jomtien	Declaração Mundial sobre Educação para Todos – afirmação de compromissos no cumprimento do direito à educação	Banco Mundial, Unesco, Unicef – vários países signatários
1994	Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade	Declaração de Salamanca – direito à inclusão	Governo da Espanha e pela Unesco
1995	Declaração de Princípios sobre a Tolerância	Defesa da “diversidade das culturas do mundo” e da relevância da educação para a tolerância	Conferência Geral da Unesco
1996	Declaração Universal dos Direitos Linguísticos - Barcelona	Defesa de direitos linguísticos individuais e coletivos Defesa da educação na própria língua e na própria cultura	PEN com apoio da Unesco
2001	Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural	Defesa da diversidade cultural como “patrimônio da humanidade” Defesa do direito ao uso da língua materna nas formas de expressão e do respeito à identidade cultural nos processos educacionais	Unesco
2007	Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas	Vários direitos, entre eles a educação diferenciada	Assembleia geral da ONU

Fonte: Organização da autora.

O direito à educação diferenciada: limites e desafios

É importante ressaltar que as políticas públicas brasileiras e dos outros estados nacionais voltadas à questão da educação escolar indígena diferenciada estão concatenadas às declarações, convênios e acordos de organismos internacionais. A ressonância política e legal da educação diferenciada começou a se fazer sentir a partir dos anos

1980, quando muitos países do continente americano introduziram modificações em suas cartas constitucionais, reconhecendo o caráter multicultural ou pluriétnico de seus Estados-Nações. Nas formulações gerais de suas legislações, foram incluídos artigos a favor de uma modalidade específica de educação para as populações indígenas (Monte, 2000, p. 119). Neste contexto é que foram desencadeadas as mobilizações no campo indigenista brasileiro, as quais contribuíram para as garantias legais em torno de processos de escolarização diferenciados para os indígenas, sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988.

Na América Latina, a década de 1990 foi fértil em congressos e documentos emitidos a favor de direitos específicos dos indígenas, o que inclui o direito à educação diferenciada. Em 26 de fevereiro de 1997 foi aprovado, pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos, o Projeto de Declaração Interamericana sobre os Direitos dos Povos Indígenas, que estabelece o direito aos povos indígenas de definir e aplicar seus próprios programas educacionais, bem como currículos e materiais didáticos específicos.

As orientações e pressões internacionais forçaram os órgãos oficiais em diversos momentos de sua história a responderem, de forma mais respeitosa, diante da alteridade indígena, como no caso das denúncias internacionais contra o Brasil no que diz respeito ao extermínio cultural dos povos indígenas, que forçou a Funai a iniciar o ensino bilíngue nas reservas indígenas.

No que diz respeito à orientação escolar, as principais mudanças na política educacional brasileira para a educação escolar indígena ocorreram no contexto das reformas educativas e/ou curriculares dos anos 1990, desencadeadas, sobretudo, pelos compromissos assumidos em Jomtien (1990). Por meio do Plano Decenal de Educação para Todos, o MEC projetou “o atendimento da criança indígena, com programa de ensino bilíngue e pluricultural” (Brasil, 1993a, p. 48) e criou políticas públicas específicas para o oferecimento de educação escolar indígena diferenciada no país a partir de então (Brasil, 1993b).

A educação escolar indígena adquiriu o direito de ser comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue e/ou multilíngue. Contudo, como discutido por Troquez e Nascimento

(2020), apesar dos avanços no âmbito legal, no que diz respeito à sua execução, a educação escolar indígena no Brasil ainda enfrenta alguns limites e desafios:

[...] a Educação Escolar Indígena vê-se vinculada ao sistema nacional de ensino, enquanto modalidade da educação básica nacional, sujeita a uma base nacional comum, às avaliações de larga escala, ao uso de livros e materiais didáticos distribuídos nacionalmente pelo Plano Nacional do Livro Didático, ou seja, vê-se atrelada a um currículo nacional. [...] no que diz respeito à construção de uma escola indígena intercultural e descolonizadora, muitos limites e desafios estão por ser superados. Talvez o maior desafio a ser vencido seja o enfrentamento das tensões impostas por um currículo de moldes nacionais. (Troquez; Nascimento, 2020, p. 6)

Segundo desdobramentos das autoras, a educação escolar indígena na atualidade deve ser compreendida num contexto de colonialidade. E a ideia de inclusão e multiculturalismo que desencadeou os avanços legais tanto em âmbito internacional como nacional, também deve ser compreendida a partir deste contexto. De acordo com Walsh (2009, p. 16), “a onda de reformas educativas e constitucionais dos anos 90 que reconhecem o caráter multiétnico e plurilinguístico dos países e introduzem políticas específicas para os indígenas e afrodescendentes” faz parte da lógica multicultural do capitalismo transnacional. Para esta autora, as políticas de inclusão da sociedade globalizada são orientadas por interesses de mercado e “seu objetivo é administrar a diversidade diante do que está visto como perigo da radicalização de imaginários e agenciamento étnicos” (Walsh, 2009, p. 20). Na mesma direção, Mignolo, afirma:

O Estado quer ser inclusivo, reformador, para manter a ideologia neoliberal e a primazia do mercado. Mas, em qualquer caso, é importante reconhecer as reformas que

podem ser executadas através da política do Estado. Por outro lado, o projeto “intercultural” no discurso dos movimentos indígenas quer dizer outra coisa, está propondo uma transformação. Não pedem reconhecimento e “inclusão” em um Estado que reproduz a ideologia neoliberal e o colonialismo interno, estão reclamando a necessidade de que o Estado reconheça a diferença colonial (ética, política e epistemológica). (Mignolo, 2012, p. 8, tradução minha)

Troquez e Nascimento discutem, apoiadas nas considerações de Walsh (2009), uma forma de enfrentamento aos desafios e/ou limitações impostos à educação escolar indígena no contexto atual. Para as autoras,

há um arcabouço legal que institui a possibilidade de diferenciação, contudo não ocorreu ainda uma transformação estrutural nas relações de saber e de poder para que a descolonização de fato ocorresse e a diferenciação almejada acontecesse. (Troquez; Nascimento, 2020, p. 14)

O enfrentamento destas relações deve ser feito a partir da “interculturalidade crítica, como prática política (projeto e processo)” na direção da descolonização e da construção de relações de ser, de saber e de poder totalmente distintas, no sentido de dar visibilidade aos dispositivos de poder que geraram/geram “a exclusão, a negação e a subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados” (Walsh, 2009, p. 23).

Considerações finais

Embora haja consenso entre estudiosos de que as garantias legais em favor de uma escolarização diferenciada para indígenas no Brasil tenham a sua origem relacionada às reivindicações do movimento indígena e indigenista, a proposição de escolas diferenciadas também se insere no contexto educacional mais amplo orientado pela tônica da “educação para todos”.

A discussão aqui tecida em torno dos direitos indígenas no cenário internacional, do direito à inclusão aos direitos específicos, evidencia que o movimento interno brasileiro em torno de processos de escolarização diferenciada para os indígenas, bem como as garantias legais adquiridas nesta direção, não foi um fato apenas local ou isolado, mas fez parte de um movimento histórico maior que extrapolou/extrapolou as fronteiras do país. De acordo com Monte (2000, p. 118), a movimentação em torno de reivindicações por processos de escolarização diferenciados para os indígenas tem sido entendida por estudiosos como “um fenômeno global”, “configurando parte das chamadas lutas sociais do final do século XX”.

Como parte deste fenômeno global, a consolidação de um campo de estudos específicos sobre educação escolar indígena está estreitamente relacionada com a evolução histórica do processo de escolarização dos índios e das movimentações no campo indigenista por agentes oficiais e não oficiais, indígenas e não indígenas (pesquisadores, legisladores, missionários, assessores), não só no Brasil, mas em outras partes do mundo, especialmente na América Latina.

O campo da educação escolar indígena no Brasil, entendido como campo de estudos e de práticas/lutas sociais, é tomado como: um construto reflexo de legislações, de tendências teórico-metodológicas, de multiobjetos (de pesquisa) e, principalmente, das propostas organizadas em torno da escolarização dos índios. Sob esta perspectiva, podemos dizer, abrem-se muitas possibilidades de estudos e pesquisas no terreno da história, do direito internacional e da educação (entre outros), que podem contribuir para revelar a educação escolar indígena e os possíveis “objetos” que a constituem como produtos/construtos sociais inseridos em um movimento histórico (maior) influenciado por acordos/tratados/decisões/ações de organismos internacionais.

Por outro lado, cumpre destacar que, apesar de a educação escolar indígena ter adquirido importantes conquistas legais, sobretudo, o direito de ser comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue, sua realização enfrenta limites e desafios. Isto deve-se ao contexto de colonialidade em que está inserida. O enfrentamento destes desafios demanda a prática da interculturalidade crítica na direção da descolonização, no sentido da construção de novas relações de ser, de saber e de poder.

Referências

ANAYA, S. James. “Os direitos humanos dos povos indígenas”. In: ARAÚJO, Ana Valéria *et al.* **Povos indígenas e a lei dos “brancos”**: o direito à diferença. Brasília: MEC/SECAD/LACED/Museu Nacional, 2006. p. 167-203.

ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **Cad. CRH**, Salvador, n. 72, p. 613-627, 2014.

BARBOSA, Marco Antonio. Os povos indígenas e as organizações internacionais: Instituto do Indigenato no direito brasileiro e autodeterminação dos povos indígenas. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados, 1 (2): 1-14, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3abropO>. Acesso em: 19 ago. 2019.

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

BRASIL. **Decreto Federal nº 5.051**. Promulga a Convenção Nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. 2004.

BRASIL. **Decreto Federal nº 6.861**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. 2009.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.172**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993a. Versão atualizada. 120p.

BRASIL. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF, 1993b.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **As Leis e a Educação Escolar Indígena**. Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. **Parecer nº 14**. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 1999.

BRASIL. **Resolução nº 03**. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 1999.

BRASIL. Resolução nº 5, 2012. **DOU**, Seção 1, Brasília, DF, MEC/CNE/CEB, p. 7, de 25/06/2012.

BRITO, Silvia Helena Andrade de. **Escola e Movimento Indigenista no Brasil**: da educação alternativa para o índio à educação escolar indígena (1970-1994). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1995.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Sthephen R. **Levantando a pedra**: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Santa Maria de Feira: Edições Afrontamento, 1999.

COSTA, Ana M. Bénard da *et al.* Diferenciação Curricular e Inclusão. In: COSTA, Ana M. Bénard da *et al.* **Currículos Funcionais - Manual para Formação de Docentes**. Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação. Disponível em: <https://document.onl/documents/curriculos-funcionais-manual-para-formacao-de-docentes.html>. Acesso em: 1 jun. 2021.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948. Disponível em: <https://bit.ly/3gcyiyO>. Acesso em: 22 ago. 2019.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS, 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 1 jun. 2021.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/2ONylWu>. Acesso em: 22 ago. 2019.

FERREIRA NETO, Edgard. História e etnia. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion Santana; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro, Campus, 1997. p. 313-328.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. “A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil”. *In*: SILVA, Aracy L.; FERREIRA, Mariana K. L. (orgs.). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena na escola. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

JÓFEJ-KAINGANG, *Lúcia* Fernanda. A proteção legal do patrimônio cultural dos povos indígenas no Brasil. *In*: Ana Valéria Araújo *et al.* **Povos indígenas e a lei dos “brancos”**: o direito à diferença. Brasília: MEC/Secad/Laced/Museu Nacional, 2006. p. 122-145.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, 11(33):387-559, set./dez, 2006.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 33-49. Disponível em: <http://bit.ly/3kfDCRQ>. Acesso em: 16 maio 2018.

MIGNOLO, Walter. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. [Entrevista concedida a] Catherine Walsh. **Polis Revista Latinoamericana**, n. 4, p. 1-22, 2012.

MIGNOLO, Walter. Decolonialidade como o caminho para a cooperação. [Entrevista concedida a] Luciano Gallas. Tradução de André Langer. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, n. 431, ano xiii, p. 21-25, 2013.

MONTE, Nietta Lindenberg. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 118-133, 2000.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3khHnpT>. Acesso em: 22 ago. 2011.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). 1989. **Convenção 169 Sobre os Povos Indígenas e Tribais**. Disponível em: <https://bit.ly/37FA72g>. Acesso em: 9 nov. 2011.

RAMOS, Maria de Lourdes Lôpo. 2008. “Educação e currículo: as políticas públicas educacionais dos anos 90”. **Alpharrabios: Revista do Curso de História**, Paraíba, 2(1): 1-13., 2008.

SHIROMA, Eneida Oto *et al.* **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. *In:* SILVA, Aracy L.; GRUPIONI, Luís D. B. (orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1995. p. 148-164.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. **A universalidade das políticas públicas da diferença: o caso das políticas de educação especial dos Estados Unidos, Espanha e Brasil**. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3urGEao>. Acesso em: 9 nov. 2011.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Documentos curriculares para a educação escolar indígena: da prescrição às possibilidades da diferenciação**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; NASCIMENTO, Adir Casaro. (Des)colonização, interculturalidade crítica e escola indígena na contemporaneidade. **Educação Unisinos**, v. 24, 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In:* CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12- 42.

COMISSÃO DE HETEROIDENTIFICAÇÃO EM UNIVERSIDADES FEDERAIS E EM CONCURSOS PÚBLICOS: ANÁLISE JURÍDICA SOBRE AS LEIS DE COTAS

Vanessa Cristina Lourenço Casotti Ferreira da Palma

Angelita da Cruz Espínola

Fabiana Corrêa Garcia Pereira de Oliveira

Introdução

O debate sobre a implementação de ações afirmativas voltadas à população negra aumentou após a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em 2001, em Durban. Neste evento, o Brasil assumiu o compromisso de combater o racismo e de desenvolver ações que visassem à reparação dos danos históricos.

Diante disso, a partir do ano de 2002, o governo tem atuado por meio da criação de ações afirmativas, cujo objetivo central está ancorado em dois pilares cruciais: na promoção da igualdade e na diminuição das diferenças sociais entre grupos étnico-raciais. Um dos mecanismos utilizados para “amenizar” as situações de cunho preconceituoso em relação à fatia negra da população brasileira é a ratificação de leis.

Dentre as ações afirmativas, destaca-se a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003; a aprovação da Lei 10.639, também em 2003, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais e ensino de cultura afro-brasileira e africana; o Prouni (Programa Universidade para Todos), em 2004, programa este destinado à concessão de bolsas de estudo em universidades particulares.

Outro marco acerca das ações afirmativas foi a aprovação da Lei de Cotas Raciais (Lei nº.12.711/2012), articulada como um princípio organizador do Estado imbuído de um “senso” de justiça,

que procura trazer um “sentimento” de prestação de contas estatizado e obrigatório diante do sofrimento causado à população negra no país ao longo da história.

A Lei n. 12.711, de 2012, garante 50% das matrículas por curso e turno em todas as universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia, a alunos que estudaram integralmente no ensino médio público, seja em cursos regulares ou educação de jovens e adultos (EJA). O restante das vagas fica para ampla concorrência. As vagas reservadas são subdivididas: a metade é reservada para alunos de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita e a outra metade para estudantes de escola pública com renda familiar superior a 1 (um) salário-mínimo. Há ainda uma porcentagem mínima correspondente à soma de pretos, pardos e indígenas (PPI) no Estado, que considera o último censo demográfico do IBGE.

Embora a Lei nº.12.711/2012, designada às pessoas negras para ingresso como discentes nas universidades, represente uma evolução no pensamento jurídico como um direito essencial por meio de um discurso de “inclusão” e da “equidade”¹⁴, é possível observar que ela não é o bastante para solucionar a questão da inserção social da população negra na sociedade, trata-se de um dos mecanismos apenas de uma rede de ações sociais. Isto é, para que ocorra a efetiva inclusão social dessa fatia populacional brasileira, é imprescindível a criação de outros meios de inserção em várias esferas da sociedade, como no mercado de trabalho, por exemplo, entre outros nichos sociais.

Desta forma, no ano de 2014, foi instituída a Lei nº 12.990/2014, que prescreve em seu artigo 1º a obrigatoriedade de reservar aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

14. Segundo o “Dicionário de Política” (Bobbio, 1998, p. 283), equidade, sobre o ponto de vista de Rawls sobre justiça distributiva, é chegar à definição racional de um princípio universal de justiça, aqui entendida como forma equânime de atendimento.

O estudo tem por objeto a análise nas regulamentações da Lei n. 12990/2014 sobre a comissão de heteroidentificação nos concursos públicos federais, bem como expor algumas fragilidades da fiscalização e de sanções quanto ao critério da autodeclaração dos candidatos pela comissão de verificação. Trata-se da análise sobre a comissão de verificação da autodeclaração do candidato negro tendo como consequência um dos fatores limitadores da efetividade da Lei nº 12.990 de 2014 que institui a obrigatoriedade da reserva de 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos à população negra.

O estudo também analisa a atuação das comissões de heteroidentificação implementadas em universidades federais de diferentes regiões do país, entre as quais a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

As leis de cotas raciais (12.711/2012 e 12.990/2014) tratam-se de políticas públicas inclusivas que visam propor uma distribuição mais igualitária das vagas para discentes em universidades e institutos federais, bem como no provimento de cargos e empregos públicos efetivos, nos concursos realizados no âmbito da administração pública direta federal e da administração indireta federal, como: autarquias, empresas públicas, fundações públicas e sociedades de economia mista.

A metodologia utilizada foi de caráter exploratório bibliográfico e analítico com base na análise de fontes documentais de leis, editais de vestibulares e orientações normativas. Observou-se que para que não ocorra o desvirtuamento da Lei 12.711/2012, mecanismos de fiscalização devem ser adotados pelas universidades para reprimir as fraudes no sistema, assegurando-se o direito ao verdadeiro destinatário, e que a instituição de comissão para realizar o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração tem se mostrado positiva para atingir a finalidade almejada pela legislação.

Em relação à Lei de Cotas para concursos públicos federais, as decisões judiciais apontaram que a inércia ao regulamentar a Lei 12.990 de 2014 teve como consequências inúmeras ações administrativas e judiciais, fragilizando a inserção da população negra nos cargos direcionados para docentes nas universidades federais brasileiras.

Efetividade da Lei 12.711/2012 e da Comissão de Heteroidentificação

Após a aprovação da Lei n. 12.711/2012, as universidades federais brasileiras implementaram a comissão de heteroidentificação com a finalidade de atuar no processo seletivo para aferir a autodeclaração de candidatos às vagas de cotas nos cursos de graduação e outros, para a averiguação de denúncias de acadêmicos matriculados e que estão cursando diferentes semestres. A nova redação do artigo 7º da lei disciplina que

No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (Brasil, 2016)

Deste modo, observa-se que a legislação prevê a avaliação dessa política afirmativa, logo, é de extrema relevância garantir o acesso de pretos e pardos, ou corre-se o risco de julgá-la com uma política ineficiente e desnecessária.

Convém destacar a atuação das comissões de heteroidentificação nas sete universidades federais pesquisadas, haja vista que em 2019 as comissões verificaram as autodeclarações de 11.996 estudantes e, destas, 2.750 autodeclarações, cerca de 23% dos estudantes verificados no processo seletivo de ingresso na graduação tiveram as suas autodeclarações invalidadas. Esses dados confirmam a efetividade das comissões e a sua importância para garantir que a política afirmativa se concretize.

Em relação ao trabalho realizado pelas comissões de hetero-identificação mediante a denúncias, os dados coletados nas universidades pesquisadas apontam que cerca de 65% das verificações realizadas resultaram no indeferimento das autodeclarações. Esses dados mostram a efetividade das comissões e a sua importância para garantir que a política afirmativa se concretize e, principalmente, alcance o público-alvo, ao qual foi destinada.

Schwartzman (2013) assevera que a universidade tem uma função democratizadora, e este é um dos principais motivos que conduz ao processo de expansão do sistema educacional, sobretudo a educação superior, que tem por função oportunizar a todos igual participação nos espaços sociais.

De acordo com Haas (2012), baseado em dados do censo da educação superior do ano de 2009, 36,2 mil estudantes ingressaram na educação superior pública por conta das cotas. O principal programa de reserva de vagas foi o destinado a alunos procedentes do ensino público, seguido pelo relacionado à identidade étnica em 25%. As cotas sociais, se não associadas à questão racial, podem não cumprir a finalidade desejada, de refletir na universidade a distribuição social e racial da população.

As instituições de ensino superior (IES) brasileiras oferecem um restrito número de vagas e um sistema de acesso à graduação tradicionalmente baseado em exame vestibular, que privilegia estudantes com formação secundária mais qualificada, advindos predominantemente de escolas privadas. Desta forma, as instituições mais concorridas e públicas são dominadas pelos filhos de famílias com maior poder aquisitivo, que dispõem de maior tempo para se dedicar aos estudos e maior capital social e cultural (Schwartzman, 2013).

No país, enquanto a sociedade resiste a admitir o racismo, a miscigenação e a classificação étnica pouco delimitadas fazem com que a identidade se apoie no nível socioeconômico. O racismo constitui um conjunto subjetivo de valores e sentimentos que geralmente se manifestam na forma de discriminação, que se materializa em uma ação de exclusão, restrição ou preferência, im-

pedindo o acesso igualitário a oportunidades ou direitos. Assim, é possível destacar que as ações afirmativas têm como propósito não apenas coibir a discriminação do presente, mas, sobretudo, eliminar os efeitos persistentes da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar (Gomes, 2003, p. 30).

Diante disso, se a intenção é combater as desigualdades, há que se trabalhar no sentido da diversificação e da inclusão sociocultural dos diversos grupos populacionais, refletindo o perfil da população em todos os espaços sociais (Junqueira; Lopes; Braga, 2007).

A igualdade de oportunidades propiciada pela ação afirmativa leva à equalização das posições iniciais, para que o mérito seja enaltecido após, durante a vida acadêmica e na atuação profissional. Ademais, o exame de ingresso na graduação é muito precário para avaliar a aprendizagem prévia e, portanto, o mérito, visto que se trata de uma avaliação normativa. O seu objetivo primordial é eliminar o excesso de candidatos por meio de uma pontuação cujo valor de corte é indicado pela relação candidato-vaga, o que significa dizer que a não aprovação é apenas sinônimo de restrição de vagas e não implica em demérito (Fogaça, 2006; Medeiros, 2007).

Para Junqueira, Lopes e Braga (2007), a diversidade é essencial ao desenvolvimento da sociedade, e a inclusão de grupos sub-representados em todos os espaços sociais pode ser encarada como uma oportunidade para promover um aumento considerável na qualidade das atividades acadêmicas e científicas. A diversidade que compõe a sociedade brasileira, ao ser internalizada pela universidade, tanto no âmbito de professores quanto no dos alunos, pode otimizar o ensino e a aprendizagem, educando para além da profissionalização, por propiciar um ambiente mais rico e desafiador, aberto ao convívio colaborativo entre pessoas de diferentes origens culturais e sociais (Silvério, 2005).

O sistema de cotas previsto na Lei n. 12.711/2012 trata de uma das estratégias de inclusão da população negra na educação superior brasileira. No entanto, como a lei trouxe em seu bojo apenas a necessidade da autodeclaração racial, muitas universidades que possuíam

procedimentos de verificação de fenótipo¹⁵ decidiram extingui-los por falta de previsão legal, cuja ausência implicou em denúncias por fraudes no sistema cotista, defrontando-se com a situação de brancos ingressarem na graduação pelas vagas destinadas às pessoas negras.

Nessa conjuntura, o Ministério Público possui papel relevante no processo de promoção da igualdade étnico-racial, como agente fiscalizador da ordem jurídica, mormente do efetivo cumprimento das leis específicas capazes de equilibrar as desigualdades amplamente constatadas por dados estatísticos. Logo, o Conselho Nacional do Ministério Público editou a Recomendação n. 41, de 9 de agosto de 2016, segundo a qual os membros do Ministério Público brasileiro devem dar especial atenção aos casos de fraude nos sistemas de cotas para acesso às universidades e cargos públicos, atuando tanto na repressão quanto na prevenção das fraudes, em especial, cobrando dos órgãos que realizam vestibulares e concursos públicos a previsão em edital de mecanismos de fiscalização e controle, com a seguinte redação:

Art. 1º. Os membros do Ministério Público brasileiro devem dar especial atenção aos casos de fraude nos sistemas de cotas para acesso às universidades e cargos públicos – nos termos das Leis nºs 12.711/2012 e 12.990/2014, bem como da legislação estadual e municipal pertinentes –, atuando para reprimi-los, nos autos de procedimentos instaurados com essa finalidade, e preveni-los, especialmente pela cobrança, junto aos órgãos que realizam os vestibulares e concursos públicos, da previsão, nos respectivos editais, de mecanismos de fiscalização e controle, sobre os quais deve se dar ampla publicidade, a fim de permitir a participação da sociedade civil com vistas à correta implementação dessas ações afirmativas.

15. “O termo “fenótipo” (do grego *pheno*, evidente, brilhante, e *typos*, característico) é empregado para designar as características apresentadas por um indivíduo, sejam elas morfológicas, fisiológicas e comportamentais”.

Como consequência desta recomendação, as universidades federais brasileiras passaram a instituir comissões para verificação de autodeclaração não apenas nos casos de denúncia, mas principalmente para atuação no ingresso na educação superior, no sentido de confirmar a aparência dos estudantes que disputam as vagas por meio de uma comissão especial, a considerar o fenótipo, e não a ascendência, como critério prioritário, de modo a complementar a autodeclaração racial do candidato.

Nesse sentido, nota-se que a instituição de comissões é uma medida necessária para o alcance pleno das políticas públicas de inclusão da população negra nas universidades públicas do país, pois as cotas raciais, isoladamente, garantem somente as vagas, não podendo garantir que os verdadeiros destinatários ocupem essas vagas sem um mecanismo de aferição do fenótipo dos candidatos.

O objetivo por trás da instauração das comissões de heteroidentificação racial é garantir que os candidatos que ingressarem nas vagas reservadas para negros sejam negros. Uma das finalidades da recomendação seria diminuir a possibilidade de fraudes e os processos judiciais, questionando os resultados das comissões já existentes; outra finalidade seria garantir que todos os candidatos que se declarem como negros sejam submetidos a procedimentos similares, trazendo previsibilidade e segurança.

Sobre o uso da heteroidentificação como critério, vale lembrar que o Supremo Tribunal Federal, em face do julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186 e da Ação Declaratória de Constitucionalidade (ADC) 41, a primeira sobre ações afirmativas em universidades e a segunda sobre ações afirmativas nos concursos públicos, estabeleceu que, além da auto-declaração, podem ser utilizados critérios subsidiários de heteroidentificação, desde que respeitada a dignidade da pessoa humana e garantidos o contraditório e a ampla defesa.

A autodeclaração como negro combinada com a indicação de que pretende concorrer ao sistema de reserva de vagas passa a ser requisitos formais para que o candidato passe a ser considerado como possível beneficiário da política. Em outras palavras, essas duas ma-

nifestações de vontade são um registro formal de adesão à política de cotas. Para que esse registro formal de adesão se transforme em direito de concorrer à reserva de vagas, ou passe a ter eficácia, é preciso que a autodeclaração do candidato seja confirmada mediante procedimento de heteroidentificação, isto é, seja validada por comissão criada especificamente para este fim.

Na lição de Oracy Nogueira (2006), vige no Brasil o “preconceito de marca”, em que as pessoas são passíveis de discriminação pela sua aparência racial. Por isso, para essa confirmação, pede-se que a composição da comissão atenda ao critério da diversidade, garantindo que seus membros sejam distribuídos por gênero, cor e, preferencialmente, naturalidade.

O objetivo das comissões é identificar os negros (e não os não brancos), bem como não permitir que brancos sejam destinatários da política. Portanto, para que seja confirmada essa autodeclaração do candidato acerca de si mesmo, é importante que essa banca seja composta por mais de uma perspectiva, por mais de uma visão de mundo, para dar conta da realidade complexa das relações raciais no Brasil.

A eficácia ou efetividade da lei se refere à aplicação da norma jurídica, isto é, a regra jurídica enquanto momento da conduta humana. A sociedade deve viver o direito e como tal reconhecê-lo, incorporando-se à maneira de ser e de agir da sociedade. De acordo com Miguel Reale (2002, p. 112-113), o direito autêntico não é apenas declarado, mas reconhecido, vivido, como algo que se integra na maneira de conduzir-se. A regra de direito deve, portanto, ser formalmente válida e socialmente eficaz.

Dessa forma, leis que estejam em vigor, mas que não se convertem em comportamentos concretos, tendem a se esvaziar. Então, pode-se afirmar que o plano de eficácia da lei tem um caráter experimental, porquanto se refere ao cumprimento efetivo do direito por parte de uma sociedade. A apreciação sobre a efetividade da norma está relacionada à estrutura tridimensional do direito, formulada por Miguel Reale, reportando-se ao aspecto fático ou validade social:

Desde a sua origem, isto é, desde o aparecimento da norma jurídica, - que é síntese integrante de fatos ordenados segundo distintos valores, - até ao momento final de sua aplicação, o Direito se caracteriza por sua estrutura tridimensional, na qual fatos e valores se dialetizam, isto é, obedecem a um processo dinâmico. (Reale, 2002, p. 67)

É essencial a teoria tridimensional do direito: a integração de fato, valor e norma com vistas à unicidade da experiência jurídica, sem cortes oportunistas ou que façam uso para benefício próprio da *res publica* (Gonzaga; Roque, 2017). Portanto, no campo jurídico, as comissões de heteroidentificação possuem um importante papel, no sentido de efetivar a política estabelecida pela Lei de Cotas, visando evitar o esvaziamento da legislação.

Neste sentido, quando do julgamento da Ação Direta de Constitucionalidade nº 41, ajuizada pelo Conselho Federal da OAB, que resultou na procedência do pedido para declarar a constitucionalidade da Lei nº 12.990/2014, na mesma oportunidade também foi confirmada a constitucionalidade da comissão de heteroidentificação, no qual reconhece-se a efetividade da norma por meio da existência da comissão:

[...] a fim de garantir a efetividade da política em questão, também é constitucional a instituição de mecanismos para evitar fraudes pelos candidatos. É legítima a utilização, além da autodeclaração, de critérios subsidiários de heteroidentificação (e.g., a exigência de autodeclaração presencial perante a comissão do concurso), desde que respeitada a dignidade da pessoa humana e garantidos o contraditório e a ampla defesa.

Portanto, vê-se que a administração pública tem o poder-dever de controlar a veracidade da autodeclaração, no intuito de garantir a efetividade da política. Assim, cumpre-se observar que a comissão de heteroidentificação, em que a identificação é complementada por terceiros, está em conformidade com a ordem constitucional brasileira e, sobretudo, tem o objetivo de garantir a efetividade da legislação que ampara a política de cotas.

Nesse contexto, a atuação de uma comissão verificadora de fé-nótipo não representa ofensa aos princípios da legalidade, da eficiência e da motivação, pois se alinha à busca pela concretização das políticas afirmativas e, por conseguinte, com os princípios do Estado democrático de direito. Além disso, o procedimento de heteroidentificação tem a finalidade de materializar mecanismos de proteção antidiscriminatória, atuando conjuntamente com a auto-declaração, e não competindo, em face da maior proteção jurídica à igualdade e à dignidade.

Judicialização: inércia na regulamentação da Lei 12.990/14

A Lei 12.990 foi publicada em 10 de junho de 2014, mas necessitava de regulamentação. No entanto, somente após dois anos da sua publicação teve sua primeira regulamentação por meio da Instrução Normativa nº 03, no dia 1º de agosto de 2016, instituída pela Secretaria de Gestão de Pessoas e Relação do Trabalho no Serviço Público, ligada ao Ministério do Planejamento do Governo Federal, contendo quatro artigos que descrevem a necessidade de orientação aos órgãos e entidades da Administração Pública Federal acerca da aferição da veracidade da informação prestada pelos candidatos negros que se autodeclararem pretos e pardos (Brasil, 2016). Em 2018, após quatro anos da publicação da Lei n. 12.990, foi novamente regulamentada sobre a Comissão de Heteroidentificação, por meio da Portaria 04/2018 (Brasil, 2018), contendo dezoito artigos.

Cumprir destacar que, pela inércia do poder público em regulamentar a Lei nº. 12.990 de 2014, ocorreram inúmeros problemas relacionados à falta de regulamentação na aferição da autodeclaração, e foi possível identificar algumas fraudes que acabaram fragilizando a aplicabilidade da Lei de Cotas Raciais nos concursos públicos federais.

Apesar da decisão constante na ADC 41, que atestava a constituição da comissão como uma subsidiária na verificação da autodeclaração, até 2018 ela não havia sido regulamentada. E, diante desse problema, passaram-se quatro anos de vigência da Lei nº

12.990/2014, cuja validade é de apenas dez anos. Muitos fatos relacionados com a autodeclaração dos candidatos foram motivo para diversas denúncias e interposição de ações judiciais. Uma das problemáticas mais intensa encontra-se na análise do artigo 9 da Portaria 04 de 2018, em que determina o critério a ser utilizado pela Comissão de Heteroidentificação, sendo esse exclusivamente a observação das características fenotípicas do candidato no momento da realização do procedimento, não sendo levados em conta documentos pretéritos apresentados em outros procedimentos.

A análise para verificação do fenótipo do candidato acaba sendo alvo de diversas críticas. Muitos estudiosos alegam que essa análise da comissão é centrada em critérios subjetivos, o que levaria os membros a uma percepção distinta da que o candidato se autodeclara. Entretanto, o STF declarou, no julgamento da ADPF 186 em 2012, que o critério com base no fenótipo é constitucional:

A discriminação e o preconceito existentes na sociedade não têm origem em supostas diferenças no genótipo humano. Baseiam-se, ao revés, em elementos fenotípicos de indivíduos e grupos sociais. São esses traços objetivamente identificáveis que informam e alimentam as práticas insidiosas de hierarquização racial ainda existentes no Brasil. Nesse cenário, o critério adotado pela UnB busca simplesmente incluir aqueles que, pelo seu fenótipo, acabam marginalizados. Diante disso, não vislumbro qualquer inconstitucionalidade na utilização de caracteres físicos e visíveis para definição dos indivíduos afrodescendentes. (STF, 2012)

Desse modo, a comissão deverá verificar as características fenotípicas com base nos critérios adotados pelo IBGE, ou seja, analisar a cor da pele, espessura do cabelo (crespo), formato do nariz, espessura dos lábios, entre outras, que deverão estar descritas no edital. Assim, a comissão não poderá se pautar na análise genética, tampouco na ascendência do candidato.

A deliberação da Comissão de Heteroidentificação não poderá ser feita na frente do candidato. Ela deverá emitir um parecer motivando o resultado, que terá o acesso restrito. O resultado provisório deverá ser publicado em sítio eletrônico da entidade responsável pelo certame, e o candidato poderá recorrer da decisão (Brasil, 2018).

Há dois casos de eliminação do candidato no concurso, previstos na portaria: quando o candidato não confirmar a autodeclaração pelos procedimentos de heteroidentificação e quando o candidato não comparecer na verificação. Em ambos os casos não é permitido convocar candidatas suplementares não convocados (Brasil, 2018).

Salienta-se que existem posicionamentos judiciais a favor da atuação da Comissão de Heteroidentificação, conforme definido pelo STF na ADPF 186 e na ADC 41. Ao mesmo tempo, existem fundamentos jurídicos contrários à análise da Comissão de Heteroidentificação. Nesse estudo, pretende-se apresentar as questões conflituosas que estão restringindo a efetividade da legislação, por esse motivo, serão demonstrados alguns pontos que acabam fragilizando o sistema de cotas.

Mesmo após a publicação da Instrução Normativa 04, vêm ocorrendo inúmeras ações, tanto em âmbito administrativo quanto no âmbito do poder judiciário. Os candidatos que se sentem lesados pelos atos da Comissão de Heteroidentificação têm procurado recorrer junto à administração pública e, no indeferimento ao pedido, têm buscado solução junto ao Poder Judiciário, sob os argumentos baseados nos princípios da legalidade, proporcionalidade, razoabilidade e publicidade. Cabe destacar o papel do poder judiciário por meio da judicialização.

Judicialização é, na sua maior extensão, resultado desse déficit – dessa deficiência – natural do legislativo na edição da legislação. Enfatize-se, aqui, pela repetição. A velocidade das transformações da sociedade vence o conservadorismo e a cautela do legislador ordinário, a qual decorre da sua deficiência – déficit – em editar legislação. Por outro lado, acaba impondo ao Judiciário a pauta de julgamento, conforme os princípios constantes da Constituição Federal. (Ribeiro, 2013, p. 30)

Para Barroso (2007, p. 12), a judicialização deverá assegurar sempre os direitos fundamentais dos cidadãos: “O Judiciário deverá intervir sempre que um direito fundamental – ou infraconstitucional – estiver sendo descumprido, especialmente se vulnerado o mínimo existencial de qualquer pessoa”.

Em oposição à atuação da Comissão de Heteroidentificação (Portaria Normativa 04 em abril de 2018), ações civis públicas vêm sendo suscitadas sob o argumento de que a atuação dessa comissão, em alguns casos, fere o princípio da legalidade. Por exemplo, quando o candidato é eliminado do concurso público por motivo de não confirmação da sua autodeclaração, isto é, quando o candidato declara que é pardo e a comissão de verificação avalia, por meio do fenótipo, que esse candidato é branco, pode ser eliminado do concurso por meio da fundamentação do artigo 11 da Portaria Normativa 04 de 2018: “ Serão eliminados do concurso público os candidatos cujas autodeclarações não forem confirmadas em procedimento de heteroidentificação” (Brasil, 2018).

Assim, ao eliminar o candidato do concurso tendo em vista a não confirmação da sua cor de pele, a comissão, segundo a argumentação das ações civis protocoladas, age de forma ilegal, uma vez que uma portaria normativa não pode criar direitos, pois apenas a lei tem essa função. A Instrução Normativa 04 é um ato administrativo regulamentador que tem como finalidade apenas especificar os mandamentos da Lei nº 12.990 de 2014, é um ato hierarquicamente inferior à lei, ato de eficácia externa (Meirelles, 2000). A Lei nº 12.990/2014 aponta, em seu artigo 2, parágrafo único: “Na hipótese de constatação de declaração falsa, o candidato será eliminado do concurso” (Brasil, 2014).

Observa-se que a lei não dispõe sobre a aferição da comissão, apenas da declaração falsa do candidato. Dessa forma, o proceder da comissão estaria ultrapassando o seu poder de atuação, visto que seu desempenho não pode ir além do que a lei permite. Além do mais, as portarias normativas são atos da administração que não podem gerar direito, visto que apenas complementam uma norma já existente,

sua hierarquia está abaixo da lei. Meirelles (2000, p. 170) destaca que ela é um “ato inferior a lei, o regulamento não pode contrariá-la ou ir além do que a lei permite. No que o regulamento infringir ou extravasar é írrito e nulo, por caracterizar situação de ilegalidade”.

Os pedidos requeridos pelo Ministério Público Federal, por meio de ações civis a favor dos candidatos que se sentiram, de algum modo, lesados com a atuação da comissão, foram embasados na forma de ilegalidade. O ato da comissão não pode ter esse poder para eliminar o candidato, pois essa previsão está apenas na instrução normativa, e não na Lei nº 12.990 de 2014. Existe ainda desproporcionalidade e razoabilidade da medida por parte da comissão, requerendo que esse candidato continue participando do concurso junto com os demais candidatos para vagas de ampla concorrência e não seja eliminado do concurso.

Diante do exposto, a portaria 04/2018 afronta o princípio da publicidade dos atos da administração pública, pois em seu artigo 7, parágrafo primeiro, dispõe: “Serão resguardos o sigilo dos nomes dos membros da comissão de heteroidentificação, podendo ser disponibilizados aos órgãos de controle interno e externo, se requeridos” (Brasil, 2018).

Como regra geral, todos os atos da administração pública deverão ser publicados. De acordo com Meirelles (2000, p. 87), “a publicidade não é elemento formativo do ato; é requisito de eficácia e moralidade. Por isso mesmo, os atos irregulares não se convalidam com a publicação”.

A Ação Civil Pública proposta pelo Ministério Público Federal do Pará (Notícia de Fato nº 1.23.000.001759/2018-97) em agosto de 2018, em virtude de um candidato ter sido eliminado do concurso público da Polícia Federal, Edital 01/2018, alega que a comissão, ao excluir o candidato, não agiu de forma legal, proporcional e razoável. O procurador Marcelo Santos Correa destacou na ação o seguinte:

A adequabilidade diz respeito à idoneidade da medida adotada pela Administração para atingir o fim a que se propõe. A necessidade proíbe excessos ao exigir que a medida a ser tomada seja, entre todas as medidas adequadas, a menos

gravosa às garantias fundamentais. Por fim, a proporcionalidade em sentido estrito examina a relação entre a restrição imposta e o dano a ser causado, avaliando se o benefício que resultará da aplicação da medida prepondera sobre direito por ventura atingido. Logo, o entendimento desejável é no sentido de que, presumindo-se, a priori, como verdadeiras todas as autodeclarações realizadas pelos candidatos no ato de inscrição, somente nos casos em que a comissão puder comprovar a falsidade da declaração será admissível a eliminação dos candidatos do certame, consoante a hipótese excepcional mencionada. Nas demais hipóteses, em que não se tem uma comprovação da falsidade da autodeclaração, mas somente um conflito entre as percepções igualmente subjetivas do candidato e da comissão avaliadora – o que não se pode confundir com falsidade – não parece razoável a eliminação do candidato do certame. (Correa, 2018, p. 12)

No entanto, convém destacar que a maioria das decisões dos Superiores Tribunais de Justiça está confirmando a legalidade da atuação das Comissões de Heteroidentificação. Logicamente, cada caso deve ser analisado, mas, de forma geral, os julgados têm sido favoráveis à Comissão de Heteroidentificação. Segue a ementa de um dos julgados a favor da atuação da Comissão de Heteroidentificação, publicado em 20 de abril de 2018:

Procedimento de controle administrativo. Tribunal Regional Eleitoral do Estado de São Paulo. Concurso de ingresso nos cargos de analistas e técnicos judiciários. Reserva de vagas destinadas aos candidatos negros. Resolução cnj nº 203/2015. Revisão da decisão da comissão pelo cnj. Impossibilidade. Salvo flagrante ilegalidade. Mero inconformismo do requerente. Improcedente. (TRF, 2018)

Em outro julgado, publicado em 31 de julho de 2018, no TRF 4 (Apelação Civil Ac 50217828320164047108 RS 5021782-83.2016.04.7108), o Tribunal, por unanimidade, decidiu negar provimento à apelação. Segundo a ementa, não há qualquer ilegalidade

no sistema implantado pela universidade demandada, por meio da instituição de uma comissão de verificação da autodeclaração de etnia. Ainda destaca que a autodeclaração não é critério absoluto.

Em síntese, como a regulamentação da Lei de Cotas Raciais 12.990/2014 se deu em abril de 2018, muitas tensões podem ainda surgir até o término de validade da Lei de Cotas Raciais, dez anos a contar da data de sua promulgação. Por esse motivo, é fundamental, para que a atuação da comissão seja eficaz, que sejam tomadas algumas medidas, governamentais, administrativas, técnicas e jurídicas.

De acordo com o site da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, em publicação de 11 de abril de 2018¹⁶, a preocupação está em evitar as fraudes ocorridas nos concursos por intermédio da verificação pela comissão. Diante do exposto, ressalta-se a responsabilidade que os membros dessa comissão deverão ter ao analisar o aspecto fenotípico dos candidatos inscritos. Não se pode perder de vista que o objetivo principal da política é garantir que as vagas sejam preenchidas pela população negra.

Dessa maneira, essa comissão visa verificar visualmente os aspectos físicos dos candidatos, sempre respeitando o princípio da ampla defesa, do contraditório e, principalmente, respeitando o princípio da dignidade humana.

Por esse motivo, a comissão não poderá expor o candidato à situação humilhante nem vexatória. Esses membros devem estar preparados para exercer tal função, e sua preparação pode se dar por meio de debates nacionais sobre atuação das bancas avaliadoras, troca de experiências entre as comissões e incentivo à rede de pesquisadores em nível nacional.

É importante destacar que a atuação da comissão pode repercutir muito além das questões meramente administrativas, visto que há um desgaste emocional em vários aspectos. Não é somente um ato de verificação sobre o fenótipo do candidato, existe também toda uma história daquele candidato até chegar àquele momento para ser avaliado pela comissão. Assim, há um desgaste tanto por parte do candidato, que aguarda ansioso o parecer, quanto por parte dos membros da comissão.

16. Disponível em: <http://bit.ly/3pLdrUr>. Acesso em: 22 jun 2019.

Considerações finais

Apesar de as cotas raciais para acesso à educação superior e aos cargos públicos se configurarem como política pública indispensável para a inclusão social da população negra no país, na prática tem-se verificado a reiteração de fraudes ao sistema, o que resulta em verdadeiro desvio de finalidade das políticas de ação afirmativa implementadas. Candidatos socialmente brancos têm se autodeclarado negros para usufruírem do benefício das cotas raciais, o que resulta no preenchimento de parte das vagas por pessoas que não pertencem ao grupo racial pretendido pela política de ação afirmativa.

Conclui-se, portanto, que somente a autodeclaração é insuficiente para garantir o direito de acesso à vaga reservada e destinada para a população negra. As falhas ocorrem devido a atos intencionais ou não, pois vivemos em um país em que o discurso da democracia racial se fez e faz presente na construção social e nas discussões de identidade racial do povo brasileiro.

Diante do exposto, a Portaria Normativa 04 prevê, no inciso “VI – a garantia da efetividade da ação afirmativa de reserva de vagas a candidatos negros nos concursos públicos de ingresso no serviço público federal”. Para que a norma (12.990/2014) e sua complementação regulamentar (Portaria Normativa 04) sejam realmente efetivas, deve-se atender a todos os anseios da sociedade. Para tanto, é necessário, segundo Barroso (2007), que os três poderes – Legislativo, Executivo e Judiciário – tenham o dever de realizar os direitos fundamentais, na maior extensão possível, tendo como limite mínimo o núcleo essencial desses direitos. Barroso afirma ainda que “a essência da doutrina da efetividade é tornar as normas constitucionais aplicáveis direta e imediatamente, na extensão máxima de sua densidade normativa” (Barroso, 2007, p. 5).

Conforme decisão da ADPF 186 do STF, o Estado deve: “estar sempre comprometido com a realização efetiva dos direitos fundamentais, com a redução das desigualdades sociais e com a promo-

ção do bem de todos”. Urge, pois, que o Estado cumpra seu dever de agir nesse sentido, criando os pressupostos fáticos e jurídicos que se fizerem necessários (Brasil, 2012).

Dessa maneira, é essencial que a Lei nº 12990 de 2014 insira negros nos serviços públicos federais e que a Lei nº 12.711/2012 insira estudantes negros nas universidades e institutos federais, pois essa é a finalidade principal dessas normas, ainda que venham sendo negligenciadas pelas instituições por meio de manobras e estratégias.



Referências

BARROSO, Luiz Roberto. **Da falta de efetividade à judicialização excessiva:** direito à saúde, fornecimento gratuito de medicamentos e parâmetros para a atuação judicial. 2007. Disponível em: <http://bit.ly/2ZJr3F2>. Acesso em: 26 jan. 2019.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia.** São Paulo: Brasiliense, 2013.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política.** Trad. Carmen C. Varriale *et al.*; coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacais. 1. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. Vol. 1. p. 250-300.

BRASIL. CNMP. Conselho Nacional do Ministério Público. **Recomendação nº 41,** de 09 de agosto de 2016. Dispõe sobre parâmetros para a atuação dos membros do Ministério Público brasileiro para a correta implementação da política de cotas étnico-raciais em vestibulares e concursos públicos. Disponível em: <https://bit.ly/2NAYaZb>. Acesso em: 10 fev. 2019.

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

BRASIL. **Orientação Normativa 03.** Disponível em: <https://bit.ly/2Q2nrwI>. Acesso em: 19 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva 20% das vagas oferecidas em concursos públicos. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, nº 109, p. 2 e 3, 10 de jun. de 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <http://bit.ly/2Rya85O>. Acesso em: 16 fev. 2018.

BRASIL. Ministério Público Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://bit.ly/37G1wUe>. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. Ministério Público Federal do Pará. **Ação Civil Pública**. Disponível em: http://www.mpf.mp.br/pa/sala-de-imprensa/documentos/2018/acao_mpf_contra_exclusao_candidatos_concursos_simples_discordancia_comissao_heteroidenticacao.pdf. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. **O direito constitucional e a efetividade de suas normas: limites e possibilidades da Constituição Brasileira**. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

BRASIL. **Portaria Normativa 04**. Disponível em: <https://bit.ly/3sj0zGm>. Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Decisão ADPF 18**. Disponível em: <http://bit.ly/2P0zBoV>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Decisão ADC 41**. Disponível em: <https://bit.ly/2P0zBoV>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça de Santa Catarina. Disponível em: <http://bit.ly/3bB9xby>. Acesso em: 10 out. 2018.

FOGAÇA, Azuete. Educação e Identidade Negra. **Série Estudos** – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande/MS, n. 22, p. 31-46, jul./dez. 2006.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato E. dos; LOBATO, Fátima (org.). **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003.

GONZAGA, Álvaro de A.; ROQUE, Nathaly Campitelli. Teoria tridimensional do direito. **Enciclopédia Jurídica da PUCSP**, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

HAAS, Celia Maria; LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 235, p. 836-863, 2012. Disponível em: <http://bit.ly/3uqbEb2>. Acesso em: 10 mar. 2015.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz; LOPES, Maia Auxiliadora; BRAGA, Maria Lúcia de Santana (Prefácio). **Acesso e permanência da população**

negra no ensino superior. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007. (Coleção Educação para Todos, v. 30).

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação afirmativa no Brasil: um debate em curso. *In:* SANTOS, Sales Augusto. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. (Coleção Educação para Todos).

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito administrativo brasileiro.** 25. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2000.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, v. 19, n. 1, 2006.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito.** 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

SCHWARTZMAN, Simon. A crise da universidade. **Revista de Ensino Superior da Unicamp**, v. 10, 2013. Disponível em: <http://bit.ly/2ZESEXy>. Acesso em: 13 mar. 2019.

SILVÉRIO, Valter R. Ações afirmativas e diversidade étnica e racial. *In:* SANTOS, Sales Augusto (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação, 2005.

LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO DA EAD/ UFGD: ANÁLISES E PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO

*Elizabeth Matos Rocha
Luana Almeida Ayala
Marielle Duarte Carvalho*

Introdução

A sociedade atual está contemplando uma nova organização, uma época de rápidas mudanças de aumento de complexidade, com alterações nas formas de comunicar, agir, pensar e expressar. As tecnologias, de forma geral, sempre tiveram um papel importante e decisivo no desenvolvimento das sociedades humanas.

Nesse ínterim, a ambiência cultural dá origem ao que se denomina cibercultura, que, na perspectiva de Lemos (2002, p. 12), consiste na

forma sociocultural que emerge da relação entre sociedade, a cultura as novas tecnologias de base microeletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70.

Essa cultura contemporânea é estruturada pelas tecnologias de informação e comunicação, e faz parte do cotidiano de forma intrínseca. As atividades da cibercultura acontecem no ciberespaço, que é considerado por Lemos (2002, p. 131) como “o hipertexto mundial interativos, onde cada um pode adicionar, retirar e modificar partes dessa estrutura telemática, como um texto vivo, um organismo auto-organizantes”.

Nessa conjuntura, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) são consideradas, entre todas as tecnologias já criadas pelos seres humanos, com capacidade de representar e transmitir informação, as mais revestidas de importância, pois afetam praticamente

todos os âmbitos da atividade das pessoas, desde as formas de práticas de organização social até o modo de compreender o mundo, de organizar essa compreensão, e a forma como é transmitida para o outro. As TIC têm, em suas diferentes fases de desenvolvimento, “instrumentos para pensar, aprender, conhecer, representar e transmitir para outras pessoas e para outras gerações os conhecimentos” (Coll; Monereo, 2010, p. 17).

A sociedade, paulatinamente, substitui a cultura livresca pelas formas virtuais de informação e comunicação. Muda, portanto, a forma como se produz conhecimento devido à rapidez e alcance com que uma informação pode ser conhecida globalmente. O telespectador, por exemplo, não se limita mais à condição passiva de assistir o jornal. Pelo aplicativo baixado no celular pode capturar e enviar em tempo real uma notícia, e em instantes o que era informação local torna-se de conhecimento público. Nesse bojo, a educação e o ambiente escolar têm sido convidados a atualizar-se frente ao mundo tecnologicamente digital, por terem, nos professores e alunos, sujeitos sociais que possuem computadores e celulares ligados à internet.

Embora a sociedade utilize largamente as tecnologias digitais em suas atividades, nota-se que o ambiente educacional, sobretudo o escolar, tem dificuldade em dar um significado maior ao seu uso nas atividades de aula, já que o uso do computador ligado à internet sofre resistência de uso por parte de alguns professores. A escola é, reconhecidamente, um espaço do conhecimento, mas, por estar sujeita a fatores condicionantes que delimitam as concepções de homem e de sociedade, tem sido compelida a se adaptar a essa realidade da sociedade do conhecimento.

Deste modo, o professor, enquanto mediador da aprendizagem, é, ainda, um referencial consistente para aquisição do conhecimento, a partir da oralidade. No entanto, precisa de um discurso e prática atualizados, devido ao público de crianças, jovens e adultos que estão inseridos digitalmente e que necessitam de uma referência relativa a um posicionamento crítico sobre as informações acessadas.

Para tanto, a formação docente deve ser repensada, de modo que os professores possam utilizar os recursos tecnológicos de maneira significativa. Sobre esse ponto de vista, Valente (2005) expõe a necessidade de preparar os professores para que possam compreender as características constitutivas das tecnologias disponíveis para que, assim, possam combinar e interagir de forma que unam o conhecimento técnico com os propósitos pedagógicos que as TIC têm a oferecer. Barros (2009) destaca que além desses dois aspectos para a utilização das TIC na educação, se faz necessário que o professor tenha como conceito o porquê do uso do computador na educação, bem como questionar e analisar sua função.

Para uma sociedade que tem se tornado cada vez mais digitalizada, abre-se um leque a uma formação de professores especializados na área de Computação, mas com fins pedagógicos. Tal necessidade se relaciona àquelas indispensáveis à formação de professores de Química, Física e Matemática. Apesar, contudo, das iniciativas, em escolas e universidade, de formação continuada e até mesmo inicial de preparar os docentes para lidar com os recursos tecnológicos digitais, não tem sido possível vislumbrar grandes avanços nessa área (Castro; Vilarim, 2013).

No Brasil, a licenciatura na área de Computação é recente. A Universidade de Brasília iniciou em 1989 as discussões para a implantação do primeiro curso de Licenciatura em Computação do Brasil. Contudo, o projeto só foi concretizado em 1997. Desde sua criação seus objetivos são praticamente os mesmos. Cabral *et al.* (2008, p.27) expõem que os propósitos do curso LC são:

- i) formar recursos humanos para projetar sistemas de *software* para educação a distância; ii) formar recursos humanos para projetar *software* educacional; iii) formar educadores para o ensino de Computação em instituições que introduzirem Computação em seus currículos, como matéria de formação.

Em consulta ao E-MEC, foi averiguado que, em 2017, havia um conjunto de 53 instituições de ensino superior oferecendo o curso de Licenciatura em Computação no Brasil¹⁷. Diante da expansão significativa dos cursos de LC e seus objetivos tão atuais para a escola contemporânea,¹⁸ verificou-se que este curso tem sido pouco discutido, ao buscar pelo tema em artigos, relatórios de pesquisa, livros, dissertações e teses, nos sites de caráter científico, como banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Scielo. Dado importante, pois justifica a relevância desse trabalho.

Nesse cenário, a Faculdade de Educação a Distância da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), situada em Dourados (MS), oferta, desde 2012, o curso de Licenciatura em Computação em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Considerando, portanto, a limitação da escola brasileira em termos do currículo para o ensino médio, que se constitui a problemática da pesquisa, buscou-se investigar, a fim de identificar, o perfil e o campo de atuação profissional do licenciado em Computação.

Os procedimentos metodológicos foram realizados a partir de entrevistas semiestruturadas, divididas em dois roteiros distintos: o primeiro, organizado com perguntas direcionadas ao primeiro coordenador do curso de LC da UFGD, à coordenadora e ao pró-reitor de ensino de graduação da época de implantação do curso (2009 a 2011); o segundo roteiro foi direcionado aos professores do curso. Entende-se que esse grupo de sujeitos da pesquisa são atores importantes na discussão sobre a formação dos licenciados em Computação, uma vez que influenciam e contribuem no processo de formação desses profissionais.

Não podemos deixar de salientar que os gestores têm participação direta sobre a grade do curso em LC. Dessa forma, este capítulo consiste em caracterizar/apresentar as perspectivas dos sujeitos, gestores e professores do curso de Licenciatura em Computação da EaD/UFGD.

17. Destaca-se que o sistema e-MEC computam apenas as instituições federais e particulares, excluído as instituições estaduais, municipais e ensino tecnológico.

18. Foi utilizado palavras-chave para o desenvolvimento desta pesquisa nos sites de caráter científico, tais como: Licenciatura em Computação, Formação Docente e Tecnologias Digitais.

A perspectiva dos gestores (pró-reitor de ensino de graduação e coordenadores) sobre o curso de LC da UFGD/EaD

Entende-se que esse grupo de sujeitos da pesquisa (coordenadores, professores do curso e pró-reitor de ensino de graduação) são atores importantes na discussão sobre a formação dos licenciados em Computação, uma vez que influenciam e contribuem no processo de formação desses profissionais.

Para melhor entendimento, este capítulo foi dividido em dois subtítulos, sendo: primeira parte se refere à perspectiva dos gestores (coordenadores e pró-reitor de ensino de graduação); segunda apresenta a fala dos professores.

Construção do curso Licenciatura em Computação na UFGD

Nesta seção, apresentam-se os resultados das entrevistas realizadas com os coordenadores e o pró-reitor de ensino de graduação. O quadro abaixo expõe o período de atuação nos respectivos cargos, bem como a formação de cada um dos sujeitos da pesquisa, visto que esses gestores contribuem de forma significativa para implantação da grade do curso e da formação de cada formando.

Quadro 2. Identificação dos gestores

PARTICIPANTE	PERÍODO	FORMAÇÃO
Pró-reitor de ensino de graduação	2010-2012	Licenciado e mestre em Matemática.
Coordenador I	2010-2012	Licenciado em Matemática, mestre e doutor em Ciências da Computação.
Coordenadora II	2012-2017	Bacharel e mestre em Ciências da Computação.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

Sobre o processo de construção do curso de Licenciatura em Computação na UFGD EAD, o pró-reitor de ensino de graduação destacou que desde o início da implantação da UFGD, em 2006, as discussões apontavam para a construção de uma universidade com diversidade de áreas e essa pretensão levou à criação da Faculdade de Educação a Distância.

Então, nós começamos a verificar como implantar os cursos a distância e fomos informados em Brasília sobre a existência de alguns polos de ensino a distância no MS em que a UFMS e Uems já atuavam, inclusive outras universidades, como a Universidade de Brasília que já tinha atuação aqui no MS; eu fui informado na Capes da existência do fórum de ensino a distância em que as universidades participavam e a gente buscou a participação. (Pró-reitor de ensino de graduação)

Então, eu participei a primeira vez desse fórum com a secretária de Educação do estado, ela é participante do fórum, só participa o secretário de Educação do estado e o seu presidente, eu participei dessa reunião e nós buscamos possibilidades de algumas áreas em que UFGD participaria, porque os polos são limitados e foi o estado que apresentou pra gente as áreas de maior interesse, o estado fez essa pesquisa e desde o início foi apresentado a área de Computação como maior interesse que não tinha formação nenhuma no estado, e a gente sabe que todos os cursos de computação no estado eram bacharelados na UFGD mesmo, já tinha o sistema de informação, então nessa união do fórum de educação do estado houve essa designação. Então nós optamos por, além da Licenciatura em Computação, também a Licenciatura em Pedagogia, e além de outros cursos que tinha uma demanda que o estado apresentava. (Pró-reitor de ensino de graduação)

Averiguou-se que a implantação do curso de Licenciatura em Computação na UFGD foi pensada para atender às demandas profissionais da área de Computação no estado de Mato Grosso do Sul, e que a própria Secretária de Estado de Educação (SED) apresentou a demanda e incentivou o desenvolvimento do curso de LC na UFGD.

Com relação à organização da matriz de ensino e o projeto pedagógico do curso, foram destacadas as orientações que a Capes e a Sociedade Brasileira de Computação (SBC) oferecem para a organização dos cursos de Licenciatura em Computação.

Eu não participei muito, até dei palpites depois do projeto pronto e nós colocamos mesmo o pessoal nós tínhamos na pró-reitoria, o pessoal formado em Pedagogia, que fez essa interlocução com a equipe de elaboração. E eu me lembro de ler e dar alguns palpites de alteração, antes de mandar pra Capes e a Capes mesmo que tem uma equipe que faz a leitura e eu acredito que eles trazem gente de outras universidades para poder aprovar o projeto. (Pró-reitor de ensino de graduação)

Bom, existem documentos que norteiam a própria Sociedade Brasileira de Computação, disponibiliza vários documentos neste sentido; nós temos o grupo de trabalho da SBC na área de Licenciatura da Computação, que oferece um currículo, um referencial, é que deve ser na leitura no entendimento deste grupo que deve ser seguido, então foi o que nos conduziu, além da própria LDB. Nós também tivemos a oportunidade de verificar outras instituições que também já oferecem o curso de Licenciatura em Computação no presencial. (Coordenador I)

Por meio das falas é possível confirmar que o PPC do curso de LC da UFGD/EaD foi pensado e organizado com base nas DCN/C e o currículo de referência da SBC. A partir da análise dos documentos (DCN/C, CR-LC), verificou-se, por meio dos objetivos e da grade curricular apresentada no PPP, que o curso tinha grande influência desses documentos. Com a fala dos sujeitos essa proposição pode ser confirmada.

Tendo como base que a grade do curso foi realmente pensada de acordo com as diretrizes e com currículo de referência, pode-se, nesse momento, conjecturar que o curso realmente tem como objetivo formar profissionais para atuarem preferencialmente em escolas, assim como afirmado em vários momentos no PPC e nos documentos analisados do curso.

No que se refere a algum tipo de pesquisa e/ou levantamento junto à comunidade antes de formular o curso no sentido de detectar se haveria campo de atuação para o aluno egresso, as falas apontam que a própria SED de Mato Grosso do Sul apresentou que havia uma carência no estado e principalmente nas escolas. Outro ponto destacado foi que a própria sociedade atual apresenta diariamente a carência de profissionais na área tecnológica.

Essa pesquisa houve e quem apresentou a demanda de quem queria fazer o curso foi o próprio estado na interveniência da Secretaria de Estado de Educação, e a questão de campo de trabalho o próprio estado apresentava pra gente que havia demanda nas escolas aqui no estado. O estado nos dizia que a partir do momento que houvesse o profissional seria mais fácil estar criando disciplinas da área de Computação nas escolas, que não adiantava eles criarem naquele momento se não tinha o profissional pra atuar, e até lembro de uma reunião em que conversamos que nas escolas têm os laboratórios de computação e a maioria no nosso estado quem atua é pessoas que estavam em disfunção, não tinha profissional nenhum pra dar apoio até estar atuando nesses laboratórios. O estado garantiu que poderia estar discutindo essa questão. (Pró-reitor de ensino de graduação)

Nós consultamos a SBC, nós temos vários documentos que fazem uma leitura nacional da necessidade deste profissional, da carência que nós temos, não só do licenciando em Computação, mas de uma forma geral de profissionais na área de Computação. Mas pensando exclusivamente na questão da licenciatura em Computação, a defasagem no mercado é enorme na região aqui, nós não temos nenhum curso de licenciatura; e por um outro lado nós temos as escolas tanto municipal quanto estaduais todos com sala de tecnologia, e qual é o profissional hoje que está atuando nessas salas? Não temos um professor formado em Computação atuando numa primeira frente, pensando assim de forma direta. (Coordenador I)

Então, a princípio a gente tem visto uma falta muito grande de pessoas com formação na área da Computação, quando eu falo a área da Computação, eu vou englobar todos os cursos, então tem assim uma carência muito grande de mercado como um todo, e o licenciado em Computação faz parte desse cenário. Por exemplo, já existe uma equipe da Sociedade Brasileira de Computação em conversas com o MEC, pra essa questão ter disciplinas da área computacional, na grade curricular, ou matriz curricular, uma estrutura curricular das escolas, porque isso já uma realidade em outros países, as escolas particulares elas têm um diferencial por ter recursos próprio; algumas já estão trabalhando introduzindo, principalmente a nível médio, algumas coisas já voltadas pra área computacional. (Coordenadora II)

Nesse quesito, é possível verificar que cada um dos respondentes pontuou uma especificidade diferente. O pró-reitor de ensino, que participou das reuniões iniciais da construção da Faculdade de Educação a Distância da UFGD, afirmou que a própria Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso do Sul apoiou a criação do curso de Licenciatura em Computação devido à carência que esta área possui. Assim, a partir do momento que houvesse profissionais, seria aberto nas escolas um campo de atuação como possível locus de trabalho a sala de tecnologias (STE).

O coordenador I apresenta que a justificativa para a criação do curso deve-se às pesquisas realizadas pela Sociedade Brasileira de Computação, que apontam a carência de profissionais na área de computação no Brasil. Outro ponto destacado é o cenário educacional como principal campo de trabalho para os licenciados, que atuariam nos laboratórios. Geralmente, os profissionais responsáveis pelas STE das escolas públicas são licenciados em outras áreas, ou são técnicos em informática.

As salas de tecnologias das escolas públicas têm sido alvos de discussões, as mudanças trazidas com ubiquidade, os poucos computadores que geralmente não são suficientes para o número de alunos, a internet disponibilizada que comumente não possibilita uma navegação satisfatória, bem como as atribuições do responsável pela STE, têm apontado para um espaço de pouco proveito.

Segundo Queiroz (2009), este profissional já foi denominado coordenador de laboratório de informática, professor em sala de informática, professor regente em salas de tecnologias educacionais, professor de tecnologias e, por fim, professor gerenciador de recursos midiáticos (Progetec)¹⁹.

Observa-se que este profissional foi, ao longo dos anos, deixando as atribuições docentes e passando cada vez mais para um caráter técnico que gerencia e zela pelos recursos tecnológicos das escolas. Analisando suas atribuições, observa-se que não há nenhuma relacionada diretamente com os alunos da escola, nem mesmo o desenvolvimento de projetos é citado. Estas serão as atribuições que os licenciados terão se atuarem nas STE.

Por outro lado, a coordenadora II, apesar de também apresentar as pesquisas realizadas pela SBC para defender a criação do curso, já apresenta uma visão díspar em relação à atuação do LC nas escolas, uma vez que defende a inserção de uma disciplina de computação na grade curricular das escolas públicas, pois, em sua visão, o licenciado trabalhando nas STE das escolas não poderia realmente possibilitar uma mudança significativa do uso das TIC nas escolas públicas. A discussão sobre a criação de uma disciplina de tecnologias tem ganhado um novo olhar com as mudanças do ensino médio. Seria essa a possível chance de inserção de uma disciplina voltada para área computacional?

Sobre a contribuição desse profissional para a área educacional, as falas apontam como este irá contribuir, não só com a área educacional, mas com a sociedade em geral.

Eu acho que o curso é importante, tem muita gente que acaba aprendendo informática por um profissional que não é licenciado, e um grupo vai discutir como ensinar informática, como ensinar informática na educação. Eu acredito que esse

19. Em 2019, o projeto Progetec nas escolas estaduais do Mato Grosso do Sul foi instinto. Atualmente, as STE não dispõem de um profissional específico para manutenção ou organização, ficando a cargo de um técnico responsável por um grupo de escolas, divididas por regiões.

profissional vai atuar não só na educação básica, mas nas escolas de informática, ele vai se colocar, vai ter campo sim. Eu acho que eles podem contribuir na formação de políticas na educação básica, por que não tinha pessoas formadas até hoje pra contribuir na formação de políticas e também no campo de atuação, é meio natural que, a partir da formação da primeira turma, que haja uma busca por campo de atuação, inclusive os próprios formandos vão buscar novos campos de trabalhos. (Pró-reitor de ensino de graduação)

Este profissional hoje é essencial, e nós precisamos deste profissional primeiro à frente ali na sala de aula, contribuindo na formação desse cidadão que necessita estar inserido e enfrentando uma sociedade que é totalmente informatizada e conectada. Há necessidade das pessoas saberem mexer com essa tecnologia, não de forma mecânica, mas compreender os processos que estão acontecendo, é tão importante quanto entender as ciências básicas, como Química, Física, Matemática, o ler e o escrever; eu preciso hoje entender como são essas relações dessas novas tecnologias, e isso passa por uma formação dos conceitos básicos desta ciência, então há necessidade deste profissional, é mais do que fundamental ter pessoas que saibam lidar com softwares, é ter esse profissional hoje tanto na licenciatura ou na administração das instituições de ensino, bem como no desenvolvimento de ferramentas na área da educação. É essencial e a demanda é enorme (Coordenador I)

Eu acredito que esse profissional, dentro de escola, vai trazer um diferencial que hoje, talvez, não se tem. O que conversamos muito com eles, é que eles têm que serem firmes, não podem se tornar técnicos, eu acho que a contribuição seria mínima, se eles se sujeitassem a simplesmente ser aquela pessoa que vai lá, abre a sala de tecnologia, que auxilia o aluno a buscar alguma pesquisa, eu acho que isso seria o mínimo do mínimo. A contribuição dele realmente é instigar esses alunos a buscar mais o conhecimento na área da Computação, que é a formação dele, buscar, por exemplo, software e aplicativos

que eles possam utilizar no dia a dia, montar projetos de desenvolvimento com lógicas de programação para esses alunos. O que é a área da Computação? É abrir, entrar na internet? É olhar o Facebook? Não, a área da computação não tem nada a ver com isso, mas sim saber programar uma máquina, para ela fazer aquilo que você deseja. É muito mais do que simplesmente o aplicativo, que está ali, ele foi desenvolvido por alguém, é isso que a gente quer, entendeu? Chegar nesse perfil desse aluno que desenvolve alguma coisa, não ser simplesmente um usuário. (Coordenadora II)

Por meio das falas, verifica-se que todos os respondentes concordam que o licenciado irá contribuir de forma profícua com a educação, como também em outros setores da sociedade, contudo a escola ainda foi a principal citada. O pró-reitor de ensino graduação apresenta uma visão mais ampla quanto ao campo de atuação ao expor que este profissional vai atuar não só na educação básica, mas também em outros âmbitos educacionais.

O coordenador I defende que este profissional possibilitará uma maior visibilidade para a importância do uso das TIC na sociedade atual; sua afirmativa de que aprender a lidar com as TIC é tão importante quanto aprender as ciências básicas vai ao encontro com a fala de Prietch e Pazeto (2009), que afirmam que é necessária formação de professores especializados na área das tecnologias, da mesma forma que é indispensável a formação de professores de Química, Física, Matemática, etc. Pode-se destacar ainda, como ponto de destaque, a fala em que irão atuar em desenvolvimento de softwares e ferramentas na área educacional, este fator que é fortemente defendido no PPC do curso.

A coordenadora II tem um olhar positivo no que se refere à atuação dos alunos egressos que vai ao encontro das falas dos autores que defendem que a simples utilização das TIC de forma mecânica não possibilita um conhecimento profícuo para atuação significativa na sociedade tecnológica. Pode-se perceber que a coordenadora I, diferente dos outros entrevistados, não expõe a sala de tecnologia como o principal campo de atuação do aluno egresso,

principalmente da forma como este espaço vem sendo desenvolvidos em algumas escolas públicas. O Progetec não como um técnico que cuida e gerencia as tecnologias das escolas, mas como um professor que possibilitaria um conhecimento amplo sobre o uso e manuseio das tecnologias, como o desenvolvimento de software, manutenção das máquinas, programação, etc.

A perspectiva dos professores sobre o curso de LC da UFGD/EaD

Nesta seção apresentam-se as devolutivas das entrevistas realizadas com os professores do curso de LC da UFGD/EaD. O quadro abaixo expõe a identificação dos respondentes, bem como o seu grau de escolaridade.

Quadro 3. Identificação dos professores sujeitos da pesquisa

PARTICIPANTE	DISCIPLINA	FORMAÇÃO
Professor I	Paradigmas da Informação	Graduação em Engenharia da Computação e mestrado em Computação
Professor II	Estágio Obrigatório	Graduação em Análise de Sistema

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

No quadro acima, os dois professores sujeitos da pesquisa são de áreas específicas da computação, e, apesar de não terem licenciatura, atuam como docentes do curso. Diante desse cenário, verifica-se que a falta de licenciados na área da Computação se estende em todos os níveis da educação, da básica à superior.

Alguns estudos realizados pela SBC evidenciam essa carência na carreira docente de profissionais na área de Computação. Geralmente, os professores da educação básica possuem certa experiência com os saberes pedagógicos e mais dificuldades com o técnico. Nesse contexto, observa-se o inverso, professores com saberes técnicos, mas sem o pedagógico. Nesse sentido, acredita-se que este é mais um cenário que o licenciado em Computação poderá atuar e contribuir.

No que se refere ao entendimento dos professores acerca **do curso de Licenciatura em Computação**, foi destacada a contribuição desta para a sociedade atual e como esses profissionais podem contribuir para a formação dos alunos da educação básica, como também para os outros níveis da educação.

Assim é um curso novo Licenciatura em Computação, eu já tinha experiência com ciência da computação, tem um perfil diferenciado, mas licenciatura me parece um campo que da mesma forma que é desafiador, é ao mesmo tempo um campo que necessita ainda de profissionais na área, porque é importante ter uma pessoa que trabalhe com a área de Computação e que seja capaz de transmitir da melhor forma. Os próprios cursos de Engenharia da Computação não dão essa base aos profissionais, a maioria que entra no mercado e vai para área acadêmica acaba sentindo dificuldade, então eu vejo que é o curso que tem uma característica diferenciada, que dá uma base mais didática pros aluno de ter esse cuidado de passar informação, e além também de ter as mesmas bases que tem que ter pra ter o curso de computação. (Professor I)

A ideia principal desse curso é auxiliar na parte pedagógica dos colégios, principalmente agora com a grande influência da tecnologia, principalmente para os alunos, até pra população em geral isso daí abriu um leque grande pra questão do desenvolvimento da área computacional. Esse curso hoje é importante porque a sociedade atual requer um conhecimento tecnológico, e isso abriu a necessidade de pessoas qualificadas pra ajudar neste tipo de público, inclusive no caso com as crianças como adultos já tem uma necessidade de estar assimilando este tipo de tecnologia que foi disponibilizado, então é importante ter pessoas qualificadas pra atender este público. (Professor II)

Verifica-se no excerto anterior que o professor I concorda com a conjectura levantada na questão de que o licenciado vai contribuir na lacuna pedagógica que há nos demais cursos da área de Computação.

Já o professor II apresenta o cenário da educação básica como campo de atuação dos licenciados, defendendo as necessidades de profissionais aptos para lidarem com as TIC na sociedade atual e, principalmente, com as salas de tecnologias das escolas públicas. As falas dos professores vão ao encontro da justificativa apresentada no projeto pedagógico do curso, de que o licenciado ensinará informática e computação nas escolas de nível médio de forma colaborativa, como docente das escolas para o adequado uso da informática, definindo, especificando e avaliando programas e equipamentos para aplicação educacional.

Ao avaliarem a matriz curricular do curso, os professores apresentam visões diferentes:

É uma grade bem interessante, retrata bem a realidade do curso de Licenciatura em Computação, porque eu já vi outras grades de Ciência da Computação e dá pra perceber que ela tem um perfil diferenciado mesmo, porque aparece esta questão pedagógica do curso, aquela disciplina que é multimídia é uma disciplina que não tem na grade de Ciência da Computação, não que eu conheça, mas é uma disciplina interessante que ela vai na parte pedagógica, que retrata os dias digitais para o aluno do curso de LC entender e poder preparar o material, da melhor forma, pra quando forem atuar terem esse conhecimento e passar da melhor forma, que prenda atenção do aluno; sabe, é uma disciplina interessante porque realmente o aluno hoje fora do curso de Licenciatura em Computação se quer imagina que há essa possibilidade de trabalhar diferente, não tem essa experiência, então acaba no campo acadêmico e não consegue prender a atenção, acaba não sabendo que, dependendo da metodologia, ele pode produzir certo impacto no aluno, e a Licenciatura em Computação tem essa preocupação, eu acho que a grade está bem, é bem feita, retrata bem é o perfil do curso. (Professor I)

No que se refere à grade específica, muitos alunos do curso têm reclamado que ela é avançada, na verdade, pra área pedagógica, porque tem muita disciplina específica, igual eu me formei em Análise de Sistemas e é basicamente as mesmas disciplinas que eu vi que é mais voltada para o programador, pra aquele profissional que vai atuar diretamente na empresa, eles gostariam que fosse mais voltadas pra área pedagógica, que tivesse mais disciplinas pra área pedagógica, e tiveram muitas disciplinas específicas da área de Computação. (Professor II)

De acordo com as respostas, o professor I detalha que o curso congrega a parte pedagógica de forma promissora a fim de possibilitar ao futuro professor suprir a lacuna que as outras áreas da computação trazem quanto ao lecionar, e principalmente de trabalhar com novas metodologias que prendam a atenção dos alunos. O professor II já apresenta outro contexto ao destacar que as disciplinas específicas se sobressaem sobre as pedagógicas de forma que a grade se assemelha com o curso de análises de sistema, e este fato tem incomodado os alunos.

Ao traçar análise do PPC, foi observado que há apenas três disciplinas voltadas para a prática pedagógica, que são Inteligência Artificial Aplicada à Educação I (70H), Didática para o Ensino de Computação (50h) e Produção de Matérias Instrucionais (70h). Ao analisar de forma mais sistemática a fala do professor I, observa-se que quando apresenta o cenário pedagógico, ele fala de apenas uma única disciplina voltada para a área pedagógica: a Multimídia.

Diante desse contexto, a conjectura levantada de que as disciplinas voltadas para áreas pedagógicas do curso de LC da UFGD-EaD eram insuficientes, é possível constatar que os alunos também concordam com esse cenário.

Esse fato gera uma questão plausível, o PPC do curso deixa claro que o objetivo do curso é formar profissionais aptos para atuarem na educação básica, os gestores e professores defendem que este profissional irá contribuir com o cenário educacional, contudo, sua grade deixa a desejar no quesito disciplinas pedagógicas.

Sobre a relevância do curso para a educação e como avaliam o campo de atuação do egresso, os professores emitiram as seguintes opiniões:

É um profissional que tem um perfil diferenciado, mas, ao mesmo tempo, se ele não der um foco nesta área educacional ele pode ser um analista de software, um engenheiro de software. Tem essas condições, mas é claro, esperamos que os cursos venha cada vez mais pra tentar resolver este problema que é a parte de licenciatura mesmo sabe, que é algo que não existe hoje, poucos profissionais na área da Computação que querem ir pra vida acadêmica e escolar, são pouquíssimos que querem dar sequência e o que faz perdê esses bons profissionais. Espero que a Licenciatura em Computação forme bons profissionais e que construa uma carreira em cima desta área, que consiga abraçar esta ideia, abraçar este projeto, e faça ser respeitada também. Tem umas coisas muito boas, eu acho que vai dar certo sim, acho que as discussões políticas estão acontecendo e espera-se que dê certo. (Professor I)

Pra educação é de extrema importância, porque vai ter um profissional específico da área de Computação, porque hoje em dia tem o pessoal que atua na sala de tecnologia e são de outras disciplinas, e o LC vai poder ir além, preparar uma aula específica pra área de tecnologia não vai tirar aquele professor da disciplina dele, vai ser uma aula conjunta pra determinado tipo de disciplina que pode fazer uma pesquisa ou assimilar outras, é agregar mais conteúdo para os alunos, juntando duas disciplinas. (Professor II)

Verifica-se que os professores apresentam um olhar positivo sobre a atuação dos alunos egressos. Como foi possível observar, o professor I menciona que a formação dos licenciados permite sua inserção em outras áreas da Computação, como um analista ou um engenheiro de software, contudo, defende que a inserção desse profissional na educação poderá possibilitar grandes contribuições para a educação, principalmente a fomentação de discussões de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento da computação na educação básica.

O professor II segue a linha de pensamento que esboçou nas questões anteriores e visualiza o trabalho do LC como Progetec, porém não como um técnico, mas como um apoio que trabalhará em conjunto com o professor regente no preparo de uma aula específica que envolva ou discuta as TIC.

Considerações finais

O estudo apontou que a sociedade contemporânea tem passado por grandes mudanças, novas formas de se comunicar, interagir, de trabalhar. No centro dessas mudanças encontra-se a escola, que, por seu caráter transformador, está sempre compelida a contribuir e acompanhar as mudanças da sociedade, contudo, no que se refere ao uso das TIC, a escola está tendo dificuldades em acompanhar o desenvolvimento acelerado que estas possuem.

Na perspectiva dos gestores (coordenadores e pró-reitor de ensino de graduação), o curso de LC veio para suprir a carência que a área da computação apresenta no cenário brasileiro, principalmente no campo pedagógico. Em suas falas demonstraram a importância que o profissional licenciado em Computação tem diante das demandas da sociedade digital e, principalmente, para a preparação profissional, acreditam que a formação do curso LC dá bases para trabalhar com o ensino e aprendizagem de tecnologias de forma inovadora e que proporcione conhecimentos mais abrangentes, sobre aplicativos, softwares e lógica de programação.

Para os professores entrevistados, o curso de Licenciatura em Computação prepara os alunos para o perfil docente, e, em muitos momentos, destacaram a contribuição que este poderá proporcionar para o campo educacional, contudo, em suas falas expressam que a formação desses profissionais os habilita para atuar em outras esferas que não a educacional, mas defenderam a importância de esses profissionais ganharem espaço no campo educacional, diante da lacuna que há de profissionais licenciados na área de Computação.

Ao serem questionados sobre a matriz curricular do curso, expressaram que não há grandes diferenças entre as disciplinas de um curso da área de computação bacharel e do licenciado, contudo, há sim disciplinas pedagógicas, como Didática e Políticas Educacionais.

No início desse estudo, foi levantada a questão em que o licenciado em Computação trabalharia, caso desejasse atuar nas escolas públicas, uma vez que não tinha a disciplina TIC no Mato Grosso do Sul. Acredita-se que por meio desse estudo a resposta seja que, em um primeiro momento, seria como professor da sala de tecnologias, caso seja dada a oportunidade, e em um segundo momento, diante das mudanças atuais, ministrando a disciplina TIC que está sendo instaurada em alguns cursos de ensino médio.

Diante desse contexto, não se pode ignorar a forma como as tecnologias digitais devem ser trabalhadas na educação. Há algum tempo este debate vem sendo instaurado; tradicionalmente se tem algumas visões: a primeira seria que, estando a escola sobrecarregada de funções, não caberia mais essa responsabilidade, uma vez que há instituições específicas que proporcionam esse conhecimento e que, principalmente, a geração atual já vem para a escola sabendo lidar com os recursos tecnológicos.

A outra perspectiva defende um trabalho de forma integrada, em que todos os professores trabalhariam com as TIC, seja um professor de Ciência ou Geografia, que fizesse o uso no dia a dia, que dominasse os recursos tecnológicos e que inserisse na sua metodologia de ensino o uso dos recursos tecnológicos, que poderia ser por meio de projetos ou trabalhos.

Por fim, há abordagem específica, ou seja, que tenha nas escolas públicas uma disciplina da área de Computação, com um profissional específico com formação para tal, que trabalharia com os conteúdos de computação, programação, manutenção, criação de aplicativos, robótica, entre outros. Pode se ver que este seria um trabalho exato a ser realizado pelos profissionais licenciados em Computação, pois iria ao encontro do que suas prescrições curriculares objetivam e também do que os sujeitos (participantes da pesquisa) do curso de Licenciatura em Computação da EaD UFGD defendem.

Constatou-se que a defesa de uma única forma de trabalhar com as TIC seja insuficiente. Primeiro, se a escola pública se abster de utilização e trabalho com as TIC, estará, de certa forma, contribuindo com o avanço das desigualdades, uma vez que muitos alunos de escola pública não têm condições de aprender informática em instituições particulares e, dependendo da região em que vivem, não há esse tipo de oportunidade, sendo a escola seu único lócus de aprendizagem.

Assim, defende-se um conjunto entre a forma integrada em que todos os professores fariam uso e teriam conhecimento das TIC, pois, apesar de ser importante ter um professor da área de Computação, é imperativo que os professores de outras áreas tenham conhecimento, mesmo que básicos, sobre o manuseio das TIC presentes nas escolas e o trabalho específico com uma disciplina e um docente da área de computação para tratar dos assuntos característicos da área.

Como foi verificado nesse estudo, sua formação lhe dá bases para lidar com os conceitos da área de Informática e, apesar de ser escassa, também lhe dá base pedagógica. Os profissionais formados apresentam interesse em atuar na área educacional, principalmente em escolas públicas, e mostraram-se dispostos a proporcionar um conhecimento profícuo aos alunos.

Essa realidade apontou que o egresso, enquanto futuro docente, precisa encontrar eco na escola, de um discurso atual que cuide da sua formação continuada, a fim da atualização do discurso do uso das TIC para as gerações vindouras. Essa constatação foi evidenciada a partir das perspectivas dos sujeitos pesquisados, visto que o campo de atuação para o professor licenciado em Computação é um campo ainda em construção.

EDITORIAL

Referências

BARROS, Daniela Melaré. **Guia didático sobre as tecnologias de informação e comunicação:** para o trabalho educativo na formação docente. Rio de Janeiro: Viera & Lent, 2009.

CABRAL, Maria Izabel C. *et al.* **A trajetória dos cursos de graduação da área de computação e informática:** 1969-2006. Rio de Janeiro: SBC, 2008.

CASTRO, Cilmar; VILARIM, Gilmar. Licenciatura em Computação no cenário nacional: embates, institucionalização e o nascimento de um novo curso. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 148, set. 2013.

COLL, César; MONEREO, Charles. Educação e Aprendizagem no Século XXI: Novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. *In:* COLL, César; MONEREO, Carles (orgs.). **Psicologia da educação virtual:** aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-46.

LEMOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** Porto Alegre: Sulina, 2002.

PRIETCH, Soraia Silva; PAZETO, Tatiane Anoni. Análise, sugestões e perspectivas de um curso de Licenciatura em Informática. *In:* WORKSHOP SOBRE EDUCAÇÃO E INFORMÁTICA/SBC, 29., 2009, Bento Gonçalves. **Anais [...]** Bento Gonçalves/RS, 2009.

VALENTE, José Armando. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. *In:* ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini e MORAN, José Manoel (org.). **Salto para o futuro. Integração das tecnologias na educação.** Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.



LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE ACESSIBILIDADE MIDIÁTICA PARA SURDOS NO BRASIL: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES ENCONTRADAS

*Mariana Dézinho
Reinaldo dos Santos*

A palavra comunicação pode levar a caminhos infinitos de significados e, seguramente, pode ser considerada o alicerce das relações sociais. Para Gomes (2007), ela alcança uma multiplicidade de sentidos; as tentativas de defini-la ocuparam diferentes dimensões no mundo do saber – há quem arrisque dizer que tudo é comunicação – e é ela que possibilita o diálogo, as interações e, também, as desigualdades.

A discussão sobre a comunicação como um direito humano, historicamente, é recente. Sobre esse aspecto, Rodrigues (2010, p. 31) afirma que “a área dos estudos da comunicação, frente aos demais campos das ciências humanas, é considerada nova, e remonta aos primórdios do desenvolvimento da comunicação de massa no início do século XX”. Gomes (2007, p. 35) explicita:

Potencialmente, no período das duas grandes guerras mundiais e posteriormente a elas, os meios de comunicação de massa, através das novas tecnologias, começam a ser estudados e o tema da comunicação e dos fluxos de informação entram definitivamente no universo dos saberes científicos.

Com o objetivo de salvaguardar a dignidade de todas as pessoas, em todos os momentos e dimensões, estabeleceram-se os direitos humanos, entre cujas vertentes está o direito à comunicação, condição necessária para o exercício dos demais direitos. Nesse sentido, Gomes (2007) relata que a comunicação como direito humano vem erguendo sua afirmação na história, à medida que ganha credibilidade e legitimidade de grupos cada vez mais amplos e diversos; logo, sua fundamentação, enquanto conceito, provoca debates epistemológicos e políticos.

No Brasil, no ano de 1988, ao ser instituído o Estado democrático de direito com o objetivo de assegurar “o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” (Brasil, 1988, p. 11), foi criado o instituto normativo mais importante do ordenamento jurídico brasileiro: a Constituição Federativa da República do Brasil.

A Constituição de 1988 institucionaliza a instauração de um regime político democrático no Brasil e proporciona um avanço na consolidação legislativa das garantias e direitos fundamentais. Através desta Constituição, os direitos humanos também ganham importância nunca antes verificada no âmbito do Governo Federal. A atual Constituição Federal é muito avançada em direitos sociais e civis, e, também, de forma consciente, protege os direitos políticos democráticos ante qualquer interferência autoritária. (Neto, 2012, p. 82)

Para esse mesmo autor, “a atual Constituição Federal também visa ampliar a dimensão dos direitos e garantias, incluindo no catálogo de direitos fundamentais não apenas os direitos políticos e civis, mas também os sociais” (Neto, 2012, p. 85). A promulgação desse dispositivo legal oportunizou difusão e debates sobre direitos e deveres dos cidadãos brasileiros, especialmente no título que corresponde aos direitos e garantias fundamentais, em cujo art. 5º reconhece que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1988, p. 15), e mais especificamente, no inciso XIV, em que “é assegurado a todos o acesso à informação” (Brasil 1988, p. 16, grifo nosso).

Neto (2012, p. 93) também afirma que

a Constituição Federal de 1988 é a mais liberal e democrática da história do Brasil, merecendo, por isso, o nome de *Constituição Cidadã*. Apesar disso, a estabilidade democrática não pode ainda ser considerada fora de perigo.

O que se tem notado é que o direito à informação não tem sido concedido plenamente aos surdos, deficientes auditivos (DAs), em particular pela forma como recebem a informação, neste caso e mais especificamente, pela televisão, tratando-se, por conseguinte, de uma violação dos direitos fundamentais do sujeito²⁰.

Segundo Carvalho (2008), a Constituição de 1988 também assegurou conquistas nunca antes verificadas, referentes aos direitos sociais no Brasil, principalmente com relação às questões sociais. Entretanto, a permanência das grandes desigualdades sociais compromete e até mesmo impede o usufruto desses direitos. Para Gomes (2007), o reconhecimento da comunicação como um direito humano, sua efetivação por meio da democratização dos meios de massa e fortalecimento das mídias populares, ainda são projetos.

É possível inferir que há certa violência produzida pelos meios de comunicação, ou seja, a não garantia do recebimento de forma igualitária do conteúdo televisionado – especificamente pela ferramenta *legenda*, que é o canal indispensável para recepção de informação de todas as pessoas que possuam alguma deficiência permanente ou momentânea – é ilegítima, uma vez que a liberdade e igualdade constituem valores sobre os quais está fundado o Estado constitucional. Dessa forma, buscar melhorias da qualidade das legendas, visando a um acesso legítimo à informação, é uma ação que visa estabelecer e aprimorar a igualdade entre os sujeitos.

Partimos do pressuposto de que os direitos humanos são coisas desejáveis, isto é, fins que merecem ser perseguidos, e de que, apesar de sua desabilidade, não foram ainda todos

20. Para Bobbio (2004, p. 40), “são os direitos que não são suspensos em nenhuma circunstância, nem negados para determinada categoria de pessoas”. Esta violação acontece em diferentes áreas, como: comunicação, saúde, segurança, justiça, formação, entre outras.

eles (por toda a parte e em igual medida) reconhecidos; e estamos convencidos de que lhes encontrar um fundamento, ou seja, aduzir motivos para justificar a escolha que fizemos e que gostaríamos fosse feita também pelos outros, é um meio adequado para obter para eles um mais amplo reconhecimento. (Bobbio, 2004, p. 36)

Segundo informações concedidas pelo Observatório do Direito à Comunicação²¹,

assim como os direitos sociais, econômicos e culturais significaram um avanço da liberdade rumo à igualdade, este movimento, embora tardio e com outras características, também desaguou na reivindicação pelo reconhecimento do direito à comunicação.

Ao longo das décadas, a consolidação do direito à liberdade de expressão foi sendo acompanhada pelo surgimento de outros princípios jurídicos aplicáveis, entre os quais o **direito à informação** (que inclui o direito de cada indivíduo em informar, se informar, e ser informado).

Para Bobbio (1987, p. 145), o progresso da democracia caminha passo a passo com o fortalecimento da convicção de que, após a idade das luzes, como observou Kant, o homem saiu da menoridade e, como maior de idade e não mais sob tutela, deve decidir livremente sobre a própria vida individual e coletiva. Parafraseando Spenillo (2008), entende-se que as exigências por mudanças na comunicação ocorrem em cenários de disputas que concorrem para a formação de uma configuração dos direitos humanos em nossas sociedades. Nelas, grupos sociais interdependentes disputam recursos e oportunidades de poder para controle ou veto das formas de comunicação disponíveis ou preferenciais.

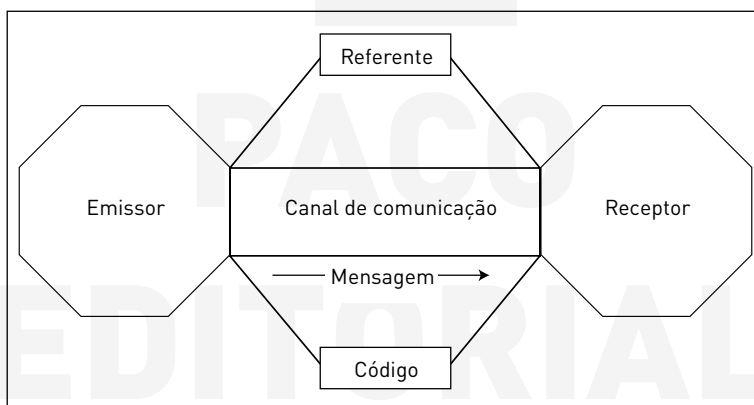
A comunicação só pode ser tratada como direito humano num paradigma humanista, que considera o ser humano acima de idiosincrasias culturais, territoriais, étnicas,

21. Rodrigues, Diogo Moyses. *O direito humano à comunicação*. Dissertação (Mestrado em Direito). São Paulo, USP, 2010, p.109.

políticas, econômicas, de gênero, etárias. As lutas por mudanças na comunicação trazem uma novidade para a mobilização social, já que na perspectiva dos direitos humanos, são desafiadas a abarcar este ser humano diverso, plural, complexo, integral, multifocado que forma as sociedades contemporâneas. (Spenillo, 2008, p. 133)

Ressalta-se que a mídia é um elemento pertencente ao processo de comunicação, que contribui tanto com a transmissão quanto com a formação de opiniões. Esse direito oferece condições para que as pessoas tenham oportunidade de participar do processo e autonomia nas suas escolhas. Mesmo que se perceba significativa evolução no discurso sobre a relevância do conceito de informação e comunicação, associado ao vertiginoso avanço tecnológico, percebe-se, na prática, que esse discurso está estagnado em relação a alguns sujeitos, haja vista perceberem-se desequilíbrios e desigualdades no atual contexto social.

No ano de 1960, Roman Jakobson criou a teoria da comunicação, que, segundo Santee e Temer (2011), é responsável pelo modelo mais utilizado na história das teorias da comunicação. Para Jakobson, a comunicação se apoia em seis elementos, como se pode ver no esquema a seguir:

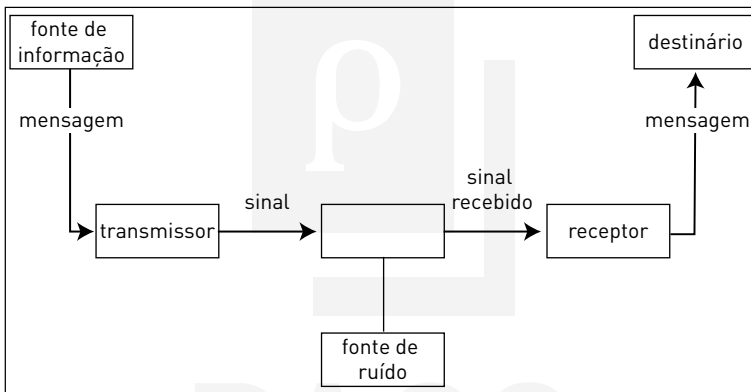


Esquema 1. A teoria da comunicação de Jakobson

Fonte: Brasileiro (2016, p. 50).

Segundo Brasileiro (2016), o emissor é o produto da mensagem, ou seja, quem se responsabiliza pelo dito; o receptor é a quem se destina a mensagem; a mensagem é o objeto da comunicação e traz o conteúdo das informações; o código é o conjunto de sinais e regras de linguagem que o emissor usa para estruturar sua mensagem; canal é o veículo por meio do qual a mensagem chegará ao receptor; e o referente se relaciona com a situação e os objetos reais aos quais a mensagem se remete.

Shannon e Weaver, conforme citados por Wolf (2008), desenvolveram um esquema baseado na teoria informacional da comunicação, com elementos que compõem o processo de comunicação, entretanto, acrescentaram um elemento considerado relevante, por eles, no processo: a fonte de ruído.



Esquema 2. Imagem representativa do sistema de comunicação de Shannon e Weaver

Fonte: Wolf (2008, p. 108).

De acordo com Santee e Temer (2011), nesse modelo, uma fonte de informação envia uma mensagem que é codificada por um transmissor, transmitida por um canal, decodificada por um receptor, que recupera a mensagem original e esta é recebida pelo destinatário. No meio do caminho, o sinal pode ser afetado por uma **fonte de ruído**, que distorce e atrapalha o entendimento correto da mensagem (grifo nosso).

Esse ruído é considerado uma pseudoacessibilidade que, segundo Nascimento (2013, p.56), se dá

quando há apenas aparência de acessibilidade, mas não há efetividade na oferta e nem no uso dos recursos, comprometendo o objetivo final, que é a promoção de acessibilidade aos conteúdos audiovisuais e aos meios de comunicação e informação.

Acessibilidade é um conceito que está em voga. Conforme a normativa NBR 15.290/16, ela é caracterizada como um conjunto de medidas para que as pessoas com deficiência momentânea ou permanente consigam ultrapassar qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) nº 13.146/15, acessibilidade é a possibilidade e a condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

O artigo 5º da LBI concebe a comunicação como uma forma de interação dos cidadãos, e abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a língua brasileira de sinais (Libras), a visualização de textos, o braile, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados, e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as TIC.

A legenda é uma das ferramentas mais utilizadas, atualmente, nos meios de comunicação. Seu uso proporciona, a um grande número de pessoas, o acesso a diversos tipos de conteúdo e de programação;

sua popularidade cresceu significativamente com o advento das TVs a cabo. O recurso de legendagem surgiu juntamente com o cinema e, posteriormente, ganhou força com a chegada do VHS. Trata-se de um dispositivo considerado fundamental para a acessibilidade de pessoas surdas e DAs que, por meio dele, podem assistir TV.

Conforme informações do IBGE (2010), 5%, ou seja, em média, 9,7 milhões de pessoas da população brasileira têm surdez. Contudo, observa-se que as legendas disponíveis na televisão estão minimamente presentes, geralmente mal situadas e com baixa qualidade. Almeida (2006) expõe que é necessário observar essa relação dialógica entre quem faz a televisão e quem a consome, numa ótica socioantropológica da surdez.

Os estudos realizados por Reichert (2006), Dézinho (2016), Sampaio (2017) e Nascimento (2013; 2018) indicam a existência de problemas relacionados às limitações técnicas das legendas. Embora elas se apresentem de diferentes formas no mercado midiático, algumas delas raramente são disponibilizadas, outras apresentam formatos distintos, o que dificulta a compreensão da mensagem. Indubitavelmente, faz-se necessária uma maior fiscalização pelos órgãos públicos ou reguladores, em relação à questão da formatação dessa ferramenta, a fim de que ela se torne, de fato, um recurso de acessibilidade para seus usuários.

Poucas produções acadêmicas têm se debruçado sobre os aspectos educacionais e sociais que perpassam ou afetam as condições de acessibilidade; esse foi um fator que motivou a continuação da pesquisa sobre a oferta e, principalmente, a qualidade das legendas televisivas disponibilizadas para surdos, DAs e pessoas que delas necessitem.

Com o intuito de identificarem-se produções acadêmicas referentes à temática desta pesquisa, realizou-se um levantamento em dois bancos de dados importantes de nosso país: o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por ser um sistema de busca bibliográfica que reúne registros desde 1987²², e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Disser-

22. Atualmente, os arquivos completos das teses e dissertações são informados diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação.

tações (BDTD), por ser um banco eletrônico que publica e difunde teses e dissertações produzidas no país e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional.

Os descritores utilizados foram: surdez, tecnologia assistiva, acessibilidade midiática e legenda. Os unitermos foram escolhidos com a intenção de montar um panorama dos trabalhos relacionados à temática desta pesquisa, com o recorte temporal de publicações de 2005 a 2018. No Quadro 4 registra-se o número de trabalhos encontrados nos dois bancos eletrônicos.

Quadro 4. Demonstrativo dos descritores utilizados para seleção das teses e dissertações sobre acessibilidade midiática no Brasil (2005-2018)

DESCRITORES				
Base de dados	Surdez	Tecnologia assistiva	Acessibilidade midiática	Legenda
BDTD	772	7.144	20	1.563
CAPES	1.334	100.173	6.924	253

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nas informações encontradas na plataforma Capes e BDTD (2019).

Para o levantamento dos dados foram analisados os títulos e os resumos das dissertações e teses²³. Cabe, ainda, destacar que os resumos das pesquisas não formam um instrumento único e definitivo nos levantamentos e análises. Sempre que necessário, até pela relevância dos trabalhos sobre o tema, foram feitas buscas nas introduções e conclusões dessas produções. Entretanto, posteriormente a essa primeira tarefa, foram selecionadas cinco teses e quinze dissertações cujas temáticas se aproximam da proposta deste estudo.

Com relação às áreas do conhecimento a que essas produções pertencem, foram identificadas quatorze áreas distintas, pelo fato de ser esta uma temática transdisciplinar que, segundo Nicolescu (1999), diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo *entre* as disci-

23. É relevante ressaltar que alguns títulos foram encontrados nos dois bancos de dados e que, pelo fato de alguns descritores apresentarem um número elevado de trabalhos, definiu-se analisar os cem primeiros trabalhos apresentados de cada categoria.

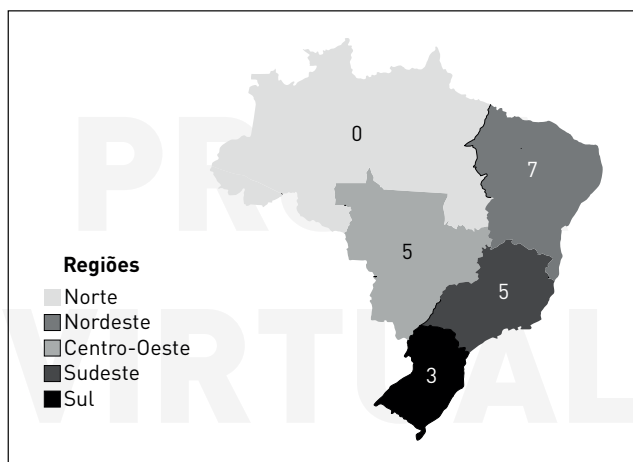
plinas, *através* das diferentes disciplinas e **além** de qualquer disciplina. Foi possível permear diversos caminhos, a partir das informações concedidas pelo banco de dados, uma vez que a temática se faz emergente em uma diversidade de programas, como se pode observar no Quadro a seguir.

Quadro 5. Programas e instituições a qual pertencem os trabalhos selecionados sobre acessibilidade midiática no Brasil (2005-2018)

PROGRAMA	IES	UF	Nº trabalho
Engenharia do conhecimento	UFSC	SC	1
Estudos da tradução	UFSC	SC	1
Educação	UFGD	MS	3
Linguística Aplicada	UECE	CE	4
Estudos Linguísticos	UFMG	MG	1
Educação	UNB	DF	1
Letras	PUC-Rio	RJ	1
Educação	UFRGS	RS	1
Letras	UFSJ	MG	1
Informática	UFPB	PB	2
Educação	UFBA	BA	1
Educação	CUML	SP	1
Comunicação	UFMS	MS	1
Saúde, interdisciplinaridade e reabilitação	UNICAMP	SP	1

Fonte: Fonte: Elaborado pelos autores, com base nas informações encontradas na plataforma Capes e BDTD (2019).

Nas últimas quatro décadas, a pesquisa científica no Brasil aumentou substancialmente. Inúmeros foram os fatores e atores que colaboraram com esse resultado. Todavia, não resta a menor dúvida de que parte de tal avanço deva ser creditada à consolidação da política de pós-graduação implantada nos anos 60 nas principais universidades brasileiras. Dessa forma, por meio do mapeamento realizado nesta pesquisa, percebeu-se que os trabalhos sobre acessibilidade midiática têm crescido nitidamente e que esse tema tem se tornado um dos maiores alvos de pesquisas em algumas regiões do país, como apresentado no mapa abaixo.



Mapa 1. Número de trabalhos sobre acessibilidade midiática por região do Brasil (2005-2018)

Fonte: Criado pelos autores, com base nas informações encontradas na plataforma Capes e BDTD (2019).

Nota-se que a região Nordeste assume um papel predominante nessa quantificação, com sete produções, o que corresponde a 35% das dissertações e das teses defendidas a respeito dessa temática, sendo seguida pelas regiões Centro-Oeste e Sudeste, com cinco produções cada uma, o que equivale a 25%. A região Sul aparece com apenas três produções, correspondendo a 15%, e, por último, tem-se a região Norte, que não apresenta nenhuma produção nesta área.

Assim, é a região Nordeste que mais tem produzido trabalhos sobre a temática em questão, no Brasil, com destaque para a Universidade Estadual do Ceará (Uece), especialmente no Programa de Linguística Aplicada. Como se pode notar, outras duas regiões que merecem destaque são a Sudeste (UFMG, UFSJ, PUC-Rio, Unicamp, CUMML) e a região Centro-Oeste, em particular com pesquisas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), no Programa de Pós-Graduação em Educação, e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Após leitura das teses e dissertações selecionadas, foram criadas categorias para analisar o material encontrado. Estabeleceram-se quatro grupos distintos, a saber: surdez e televisão; cinema e acessibilidade; legendas para surdos e conteúdos audiovisuais acessíveis.

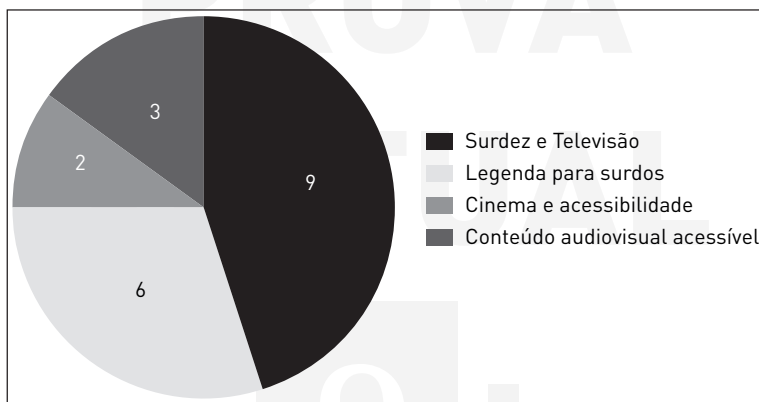


Gráfico 1. Quantidade de trabalhos, por categorias, sobre acessibilidade midiática

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nas informações encontradas na plataforma Capes e BDTD (2019).

No que diz respeito à categoria “surdez e televisão”, foram encontrados nove trabalhos, conforme descritos a seguir.

Souza (2005), em sua dissertação intitulada “Ouvidos silenciados, mãos que falam: os surdos e a teleinformação”, discutiu a relação entre o surdo e a informação difundida pela televisão, com o objetivo de analisar as tecnologias da informação e comunicação, de modo especial a TV. A pesquisa evidenciou que sem o emprego da Libras é difícil o acesso à informação televisiva, uma vez que a legenda é a principal fonte de informação, para surdos, sobre o que acontece no mundo, no país e ao redor dele.

Reichert (2006), em sua pesquisa “Mídia televisiva sem som”, afirmou que a mídia sem tradução ou com uma tradução de baixa qualidade não garante, aos usuários, o direito à comunicação. O autor explana que os surdos são considerados telespectadores alienados

ao conteúdo veiculado, razão pela qual é relevante pensar na importância que, para essas pessoas, tem a mídia televisiva, sobretudo no que se refere à qualidade da tradução. Assegura, ainda, o autor, que os surdos que possuem maior conhecimento da língua portuguesa escrita e maior habilidade de leitura preferem programas com legenda em língua portuguesa. Por sua vez, os que não possuem essa habilidade preferem assistir aos programas que apresentam o intérprete da língua de sinais fazendo a tradução. Entretanto, em ambos os casos, existem contratempos quanto à qualidade da legenda.

Figueiredo (2008), em seu trabalho intitulado “Televisão, surdez, representações sociais: análise da recepção, por telespectadores surdos, das mensagens em língua brasileira de sinais, veiculadas pelo Jornal Visual Minas”, discutiu os processos de recepção das notícias e reportagens veiculadas pelo Jornal Visual Minas, da Rede Minas de Televisão, a partir da perspectiva de Schramm (1970). Propôs uma reestruturação dos códigos da linguagem televisiva para a veiculação da comunicação espaço-visual, tendo em vista a nova potencialidade da imagem, para além das fronteiras de representação do real: a imagem como portadora do elemento verbal. Refletiu também sobre os efeitos comunicativos, culturais, sociais e discursivos decorrentes da transmissão de informações e conhecimentos em língua de sinais pela televisão.

Na dissertação intitulada “A televisão, o surdo e a escola: relações possíveis”, Tardelli (2008) descreve e analisa a relação entre sujeitos surdos, a televisão e a escola. Por meio de entrevistas, a autora investigou se os surdos possuem o hábito de assistir televisão. A pesquisa teve como objetivo analisar a existência de relações viáveis para um aprimoramento da qualidade educacional dos surdos por meio das produções televisivas, ou seja, se a escola pode usar a televisão para auxiliar o entendimento e a assimilação do conteúdo pedagógico pelos alunos, estabelecendo relação com o cotidiano vivenciado fora da escola. Os resultados mostraram que os alunos surdos não só assistem televisão, mas são capazes de reproduzir elementos das produções televisivas em suas vivências na escola e usá-las nas relações

sociais e de aprendizagem. Os resultados também sugeriram que a televisão deve ser um instrumento utilizado na escola para melhorar a qualidade do aprendizado oferecido ao aluno surdo.

Selvatici (2010) produziu um estudo com o título “*Closed caption: conquistas e questões*”. Nesse trabalho, traçou um panorama do uso do *closed caption* no Brasil por meio da análise de suas principais características e as diferenças em relação a outros modelos, e discutiu sobre noção de tradução, bem como sobre a possibilidade de atribuir tal estatuto à legenda fechada.

Lemos (2012), em sua pesquisa “Uma proposta de protocolo de codificação de Libras para sistema de TV digital”, relatou que os sistemas de TV digital atuais não possuem padronização específica para a língua de sinais, haja vista que utilizam uma janela com um intérprete de Libras que sobrepõe o vídeo do programa. O autor relata que essa janela tem alto custo operacional, além de não respeitar as diferenças regionais da língua de sinais. Também propõe um conjunto de códigos relacionados à representação visual de um sinal em Libras para armazenamento no receptor, e estratégias para representar efeitos sonoros, entonação de voz e nuances emocionais na sinalização.

Nascimento (2013), na dissertação intitulada “Educação, inclusão de TICs o uso de tecnologia da informação e comunicação como recurso para inclusão de deficientes auditivos”, teve como objetivo refletir sobre o papel da escola na ampliação das possibilidades de uso e na superação de limites em relação ao consumo de programas televisivos mediados por recursos de acessibilidade midiáticos (RAM), especificamente o de legendas abertas, *closed caption* e janela de Libras para deficientes auditivos. Os resultados indicaram que os recursos de acessibilidade investigados, em cumprimento à legislação, já são disponibilizados por alguns canais da televisão aberta do Brasil, no entanto, há limitações de natureza técnica que comprometem a qualidade da oferta, bem como dificuldades concernentes à habilidade necessária para a interação com RAM por parte dos usuários – surdos e deficientes auditivos –, o que impossibilita o acesso pleno às informações e entretenimento

proporcionados pela televisão. O estudo apontou que falta, por parte da educação formal, uma instrução para que esses sujeitos possam interagir plenamente com os recursos, essencialmente no que se refere ao desenvolvimento efetivo das competências linguísticas em língua portuguesa na modalidade escrita e em Libras.

No estudo “Educação, inclusão e TICs: avaliação da qualidade dos recursos de acessibilidade midiática na televisão brasileira: um estudo sobre legendas para pessoas com deficiência auditiva”, Dezinho (2016) trouxe como problemática o fato de a oferta de legendas ser pequena, além de a baixa qualidade e problemas em geral de acessibilidade impossibilitarem que as pessoas surdas e DAs consigam receber e usar as informações de forma igualitária, autônoma e protagonizada. A autora criou um instrumento que auxilia os usuários de legendas a fazerem sua própria avaliação. Os resultados indicaram que os recursos de acessibilidade investigados não possuem um padrão, que apenas algumas legendas seguem as orientações advindas da normativa, e que são distintos os níveis de recepção entre surdos, deficientes auditivos e ouvintes.

Sampaio (2017), em sua dissertação “Recursos de acessibilidade nas emissoras/retransmissoras de televisão e no rádio: a prática e as possibilidades nos veículos de Campo Grande”, teve como objetivo verificar o cenário da acessibilidade nos meios de comunicação de televisão e rádio, na cidade de Campo Grande/MS, a fim de esclarecer a qualidade e a suficiência dessas produções para o público que delas necessita. Os interesses específicos da investigação foram: o mapeamento da produção dos recursos de acessibilidade das emissoras/retransmissoras de televisão para programações locais e a avaliação da adequação e qualidade por meio da análise comparada dos recursos com as categorias criadas a partir do que rege a Associação Brasileira de Normas Técnicas (NBR 15290:2016). A pesquisa revelou uma precariedade na oferta de programas locais com os recursos de acessibilidade nos veículos televisivos e, também, quando encontrados, esses recursos não possuem qualidade suficiente para a garantia de acesso às informações com autonomia.

Quanto ao rádio, a quantidade de produtos verificados que contemplam o conjunto de elementos da linguagem radiofônica foi irrisória; mesmo em materiais do gênero jornalístico de cunho educativo e cultural, como o radiojornal estudado, não houve ocorrência.

Com relação à categoria “legendas para surdo”, foram selecionados seis trabalhos, que são descritos a seguir.

Diniz (2012), em sua pesquisa “A segmentação em legendagem para surdos e ensurdecidos: um estudo baseado no corpus”, analisou as várias questões técnicas e textuais envolvidas na legendagem, dedicou-se a investigar questões relevantes da área, concentrando-se, especificamente, na análise de categorias da segmentação entre linhas praticada nas legendagens para ouvintes e para surdos e ensurdecidos, produzidas em português, do filme *Irmãos de Fé*. Os resultados revelaram a preferência do legendista pelo tipo de legendagem que transcreve grande parte do discurso para a tela, a “verbatim”. O rastreamento de segmentações revelou que os desvios linguísticos mais recorrentes no *corpus* incidiram na estrutura do sintagma verbal, e que a preferência por uma linha de legenda superior mais curta que a inferior é o fator que mais competiu com considerações linguísticas na segmentação das legendas. Foram verificadas poucas escolhas de quebra de linha distintas entre modalidades de legendagem, porém nenhuma delas pôde ser atribuída a peculiaridades do tipo de legendagem envolvida na ocorrência. Os resultados apontaram, em geral, que as duas modalidades de legendagens pouco se diferenciam entre si, tanto em termos técnicos quanto textuais, e que receberam o mesmo tratamento por parte do legendista.

Na dissertação “Legendagem para surdos e ensurdecidos: um estudo baseado em corpus da segmentação nas legendas de filmes brasileiros em DVD”, Chaves (2012) teve como foco de investigação a segmentação e a natureza de seus problemas. Partindo da observação que a segmentação é fator determinante no processamento de legendas e que não se encontram parâmetros para análise e produção, apenas regras, a pesquisa consistiu em um estudo descritivo, cujo objetivo foi estabelecer parâmetros para análise da segmentação na LSE, além de descrever, com base no *corpus* formado,

quais são e como se caracterizam os problemas de segmentação na LSE, em língua portuguesa, de filmes. Esses objetivos tornaram-se viáveis a partir de uma proposta de etiquetagem para análise eletrônica da segmentação na legendagem e pela análise eletrônica da LSE do filme em DVD, *Nosso Lar* (2010), com auxílio do programa de análise linguística WordSmith Tools 5.0. Após a análise, foram identificadas inúmeras categorias de problemas de segmentação linguística (gramatical e retórica) no corpus: problemas nos níveis dos sintagmas nominal, preposicionado, verbal, adverbial e adjetivo; problemas nos níveis das orações coordenada e subordinada; problemas nos níveis da retórica. Porém, os resultados sugeriram que os problemas de segmentação estão concentrados, em sua maioria, nos níveis dos sintagmas, em especial no sintagma verbal, quando há quebra da estrutura verbo + verbo. Esses resultados foram relacionados a alguns parâmetros técnicos (número de linhas e velocidade da legenda), com base nos quais foi possível observar que esses problemas acontecem em legendas de duas linhas e com velocidade alta (a partir de dezesseis caracteres por segundo). Tendo em vista esses resultados, a autora pôde vislumbrar que os problemas de segmentação podem ser sanados a partir do desenvolvimento de estratégias de segmentação fundamentadas nas categorias linguísticas encontradas no *corpus*, que, por sua vez, podem servir de parâmetros para pesquisadores e legendistas realizarem análises mais conscientes.

Assis (2013), em seu estudo “A segmentação linguística na legendagem para surdos e ensurdecidos (LSE) de ‘Amor Eterno Amor’: uma análise baseada em corpus” teve por objetivo analisar e descrever como acontecem os problemas de segmentação linguística na LSE de um capítulo da telenovela *Amor Eterno Amor*. Os resultados apontaram para uma grande quantidade desses problemas, em cerca de 25,5% do total de legendas. Eles apareceram com mais frequência na ordem dos sintagmas verbal e nominal, em legendas de três linhas e com velocidade alta.

“Filmes legendados: perspectiva para ensino de leitura em língua materna” é o título da tese de Daminelli (2014), que investigou sobre a contribuição de obras cinematográficas estrangeiras como

perspectiva para o ensino da leitura, por meio da criação de espaços favoráveis e instigadores à formação de leitores proficientes, considerando a riqueza do texto fílmico, que constitui as obras cinematográficas. O resultado das análises indicou desempenho satisfatório dos participantes, validando, assim, a hipótese de que o uso de filmes legendados em sala de aula promove o desenvolvimento e o aprimoramento das competências em leitura, no que diz respeito ao acesso e à compreensão das obras.

Monteiro (2016) desenvolveu uma pesquisa que gerou a tese “Legendagem para surdos e ensurdecidos (LSE) e legendagem para ouvintes: um estudo sobre a segmentação e a velocidade na legendagem da campanha política de 2010”. A autora analisou a recepção de dois grupos de participantes à legendagem de programas políticos brasileiros, tendo como principal foco dois parâmetros técnicos: a segmentação linguística (divisão das falas em blocos semânticos, baseada nas unidades semânticas e sintáticas) e velocidade da legenda. Os resultados mostraram que tanto na condição LBS quanto na LMS os dados exploratórios e experimentais convergiram, nos dois grupos de participantes, confirmando as hipóteses 1 e 2. Na condição RBS, a hipótese 3 também foi totalmente confirmada, no caso dos ouvintes. Quanto aos surdos, somente os dados exploratórios a confirmaram. Na condição RMS, a hipótese 4 foi totalmente confirmada no caso dos surdos, mas, no grupo de ouvintes, só foi confirmada pelos dados exploratórios. No que diz respeito à velocidade das legendas, os dados obtidos sugeriram que ela não foi um entrave à recepção por parte dos dois grupos, visto que não houve aumento da duração das fixações na condição RBS, em relação às outras, dando indícios de que o processamento da leitura não teria sido dificultado.

Vieira (2016), em sua tese “A influência da segmentação e da velocidade na recepção de legendas para surdos e ensurdecidos (LSE)”, investigou sobre a influência da velocidade das legendas e da segmentação linguística na recepção da LSE por espectadores surdos e ouvintes. Foram realizados dois estudos usando trechos do documentário Globo Repórter, transmitido pela Rede Globo

de televisão. O primeiro estudo verificou o custo do processamento na movimentação ocular em legendas de duas linhas nas duas velocidades (145 e 180 palavras por minuto), com e sem problemas de segmentação linguística. O segundo, realizado durante e após os experimentos, procurou observar se as respostas dos participantes, pelos relatos e questionários, indicavam a interferência da velocidade e da segmentação linguística durante a recepção. Essa pesquisa contou com dezesseis participantes, sendo oito surdos e oito ouvintes, que assistiram a quatro trechos diferentes do documentário com a LSE manipulada em quatro condições experimentais: lenta e bem segmentada (LBS), lenta e mal segmentada (LMS), rápida e bem segmentada (RBS) e rápida e mal segmentada (RMS). Os resultados sugeriram que as legendas em condições mal segmentadas causaram incômodos aos participantes, para quem foi mais custoso o processamento de leitura da legenda. A condição rápida e bem segmentada demonstrou ser a mais confortável para os participantes, principalmente para os participantes surdos, que tiveram melhor recepção nessa condição. Os resultados dos dois estudos sugeriram que os problemas de segmentação linguística na LSE influenciam tanto no processamento da leitura das legendas quanto no conforto durante a recepção do documentário.

Outra categoria de busca foi a de “cinema e acessibilidade”, a partir da qual foram encontradas duas produções, cujas descrições são trazidas aqui.

Melo (2015), na pesquisa “Percepção do público surdo sobre acessibilidade no cinema”, descreveu as percepções de um grupo de surdos sobre a acessibilidade no cinema e discutiu as tecnologias disponibilizadas para tal – legendas descritivas em português, legendas *closed caption* e legendas visuais –, que buscam incluir o surdo nesse espaço. Observou-se que todos os participantes frequentam o cinema, mas não haviam assistido, até a data da pesquisa, nenhum filme brasileiro. Em entrevista, os participantes consideraram que, para melhorar o acesso aos conteúdos das filmagens, tanto a legenda visual como a legenda descritiva em português são soluções para os problemas de acessibilidade.

Domingues (2015), em seu trabalho intitulado “Acessibilidade em cinemas digitais: uma proposta de geração e distribuição de Libras e audiodescrição”, apresentou uma solução computacional capaz de gerar, automaticamente, a partir das legendas, trilhas de vídeo com janela de Libras, e, a partir do roteiro do filme, gerar audiodescrição para cegos e distribuir esses conteúdos para usuários por meio de dispositivos de segunda tela. Os resultados evidenciaram que o protótipo se mostra como uma solução em potencial para gerar, de forma eficiente, conteúdos inteligíveis para esses usuários, melhorando seu acesso a esse tipo de tecnologia.

Por fim, estabeleceu-se, como categoria de busca, “conteúdos audiovisuais acessíveis”, dentro da qual foram selecionados três trabalhos.

Éricler (2011) desenvolveu uma pesquisa sob o tema “A visualidade dos sujeitos surdos no contexto da educação audiovisual”, por meio da qual investigou a elaboração de narrativas audiovisuais por jovens surdos inseridos em contexto educacional. Esse autor fez uma análise das relações entre produção audiovisual de surdos e a modalidade visuoespacial da língua de sinais. Foi evidenciado, durante a pesquisa, que é urgente desenvolver políticas de incentivo à realização audiovisual de alunos surdos, considerando a relevância da visualidade desses sujeitos para criação de novas estéticas audiovisuais.

Brito (2012) produziu a tese “Modelo de referência para desenvolvimento de artefatos de apoio ao acesso dos surdos ao audiovisual”, por meio da qual identificou e analisou as alternativas para o desenvolvimento de um modelo de referência e orientação do reuso de processos, métodos e técnicas para a produção de artefatos que promovam a acessibilidade de surdos aos conteúdos audiovisuais em plataformas digitais. Foram apontadas recomendações para apresentação de conteúdo audiovisual acessível ao público surdo, os requisitos que devem ser atendidos para promover as estratégias de acesso utilizadas por diferentes perfis de surdos, e enumeradas alternativas que podem apoiar essas demandas, como o uso de legendas textuais e com janela de língua de sinais. O modelo de referência contemplou a produção de conteúdo a partir da tradução do ma-

terial audiovisual, sendo identificadas e elaboradas recomendações para a geração de legendas em vídeo de língua de sinais ou na forma escrita. Como resultados, foram apresentadas as recomendações e alternativas em relação aos processos e mídias necessárias para a acessibilidade dos surdos ao audiovisual digital.

Nascimento (2018), em sua tese “Para ler vozes na tela: a escola como potencializadora das legendas como recurso de acessibilidade para surdos”, investigou as possibilidades de potencializar, no âmbito da educação, o uso de legenda em audiovisuais como recurso de acessibilidade e inclusão. A pesquisa teve como objetivo geral planejar, implementar e avaliar a efetividade de atividades didáticas voltadas para a ampliação, especialmente nos alunos surdos, das habilidades para interação com legendas presentes em objetos audiovisuais como recurso de acessibilidade e inclusão escolar e social. Os resultados revelaram que a implementação de atividades didáticas com a finalidade de ampliar as habilidades de interação com legendas potencializam o uso efetivo do recurso e, consequentemente, geram impactos positivos na promoção da acessibilidade, inclusão escolar e social da pessoa surda. Por fim, a investigação ressaltou a importância da etapa de preparação e formação, denominada de *educationware*, em espaços de educação formal e/ou informal, para o uso e interação com recursos tecnológicos, sem a qual a efetivação da acessibilidade, da inclusão e do exercício pleno da cidadania pode ficar comprometida.

Os dados apresentados neste estudo permitem acreditar que, no Brasil, a acessibilidade midiática é um assunto cujo interesse vem ganhando espaço como tema a ser investigado nas dissertações e teses, principalmente nos últimos anos, devido à aproximação do fim do prazo estipulado pela normativa para que a produção seja 100% acessível.

As legendas continuam sendo, contudo, pontos fundamentais para a acessibilidade, haja vista que permitem o acesso às informações de todas aquelas pessoas com limitações momentâneas ou contínuas. Além disso, as legendas ampliam o vocabulário, reforçando conhecimentos linguísticos e oportunizando o enriquecimento cultural em diferentes níveis para nativos e estrangeiros que queiram ter contato com uma língua.

Sabe-se bem que as mudanças tecnológicas contribuem para a disseminação do conhecimento e para a transformação da sociedade, especialmente no que se refere à inclusão social e à acessibilidade, uma vez que as tecnologias, com os diferentes recursos desenvolvidos, possibilitam a autonomia das pessoas com e sem deficiência. Esse avanço tecnológico abre um leque de possibilidades para a melhoria de vida das pessoas, e, nesse sentido, a tecnologia assistiva vem contribuindo substancialmente para a vida de quem dela faz uso.

Após a leitura das teses e dissertações selecionadas nas duas bases de dados visitadas, percebeu-se um aumento das pesquisas e uma preocupação em relação à problemática das legendas, sejam elas na televisão, cinema ou em conteúdos audiovisuais de forma geral. Conforme evidenciado nos estudos já referidos, as legendas oferecidas, especialmente na televisão, não garantem acessibilidade ao sujeito surdo e DAs, haja vista restringirem o direito de acesso à informação e, dessa forma, comprometerem a cidadania desse sujeito.

A maioria dos trabalhos analisados denuncia a falta de qualidades das legendas, entretanto, percebe-se que a maior dificuldade em relação às legendas é quanto à fiscalização, uma vez que existem normativas que devem ser seguidas; falta, evidentemente, um órgão fiscalizador que cobre o cumprimento das normas na produção dessas legendas. Desse modo, é notável a grande necessidade de se aprimorarem os estudos dos mecanismos de acessibilidade midiática responsáveis pela transmissão de informações.

Referências

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 15290**: acessibilidade em comunicação na televisão. Rio de Janeiro: ABNT, 2016.

ALMEIDA, Giovana Goretti Feijó de; ENGEL, Vonia. Redes sociais colaborativas, governança e desenvolvimento territorial: o caso portoa-legre.cc. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE DESENVOLVIMENTO REGIONAL, 8., 2018, Santa Cruz do Sul. **Anais [...]** Santa Cruz do Sul, RS, 2017.

ASSIS, Ítalo Alves Pinto de. **Legendagem para surdos e ensurdecidos (LSE)**: Análise baseada em corpus da segmentação linguística em Amor Eterno Amor. 2016. 107f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. 16. ed. atual. ampl. São Paulo: Saraiva 1988.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, de 7 jul. 2015, p. 2.

BRASILEIRO, Ada M. M. **Comunicação e expressão**. Porto Alegre: Sagra, 2016.

BRITO, Ronnie Fagundes. **Modelo de referência para desenvolvimento de artefatos de apoio ao acesso dos surdos ao audiovisual**. 2012. 337 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

DAMINELLI, Silvane. **Filmes legendados: perspectiva para o ensino de leitura em língua materna.** 2014. 189f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

DEZINHO, Mariana. **Avaliação da qualidade dos recursos de acessibilidade midiática na televisão brasileira: um estudo sobre legendas para surdos e deficientes auditivos.** 2016. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

DINIZ, Nina Soares Lopes. **A segmentação em legendagem para surdos e ensurdecidos: um estudo baseado em corpus.** 2012. 150f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

DOMINGUES, Leonardo de Araújo. **Acessibilidade em cinemas digitais: uma proposta de geração e distribuição de Libras e audiodescrição.** 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado em Informática) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

FIGUEIREDO, Ivan Vasconcelos. **Televisão, surdez, representações sociais: análise da recepção, por telespectadores surdos, das mensagens em língua brasileira de sinais, veiculadas pelo jornal visual Minas.** 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de São João del-Rei, MG, 2008.

GOMES, Raimunda Aline Lucena. **A comunicação como direito humano: um conceito em construção.** 2007. 206f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

IBGE. **Censo demográfico 2010.** Disponível em: <http://bit.ly/2QWDozo>. Acesso em: 28 maio 2018.

LEMOS, Felipe Herminio. **Uma proposta de protocolo de codificação de Libras para sistema de TV digital.** 2012. Dissertação (Mestrado em Informática) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

MELO, Juliana V. de. **Percepções do público surdo sobre acessibilidade no cinema.** 2015. 100f. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

MONTEIRO, Silvia Malena Modesto. **Legendagem para surdos e ensurdecidos (LSE) e legendagem para ouvintes:** um estudo sobre a segmentação e a velocidade na legendagem da campanha política de 2010. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

NASCIMENTO, Grazielly Vilhalva Silva do. **Educação, Inclusão e TICs:** O uso de tecnologias da informação e comunicação como recurso para inclusão de deficientes auditivos. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

NASCIMENTO, Grazielly Vilhalva Silva do. **Para ler vozes na tela:** a escola como potencializadora das legendas como recurso de acessibilidade para surdos. 2018. 251f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

REICHERT, André. **Mídia sem som.** 2006. 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

RODRIGUES, Diogo Moysés. **O direito humano à comunicação:** igualdade e liberdade no espaço público medido por tecnologias. 2010. 166f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SAMPAIO, Amanda B. **Recursos de acessibilidade nas emissoras/retransmissoras de televisão e no rádio:** a prática e as possibilidades nos veículos de Campo Grande. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017

SANTEE, Nellie R.; TEMER, Ana C. R. P. A Linguística de Roman Jakobson: Contribuições para o Estudo da Comunicação. **UNOPAR Científica Ciências Humanas e Educação**, Londrina, v. 12, n. 1, pp. 73-82, jun. 2011.

SELVATICI, Carolina. **Closed Caption:** conquistas e questões. 2010. 140 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - PUC-RIO, Rio de Janeiro, 2010.

SOUZA, Jorgina de Cássia Tannus. **Ouvidos silenciados, mãos que falam: os surdos e a teleinformação.** 145p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SPENILLO, Giuseppa M. D. **Direito à comunicação.** Uma formulação contemporânea de exigências de mudanças nas estruturas coletivas de comunicação e informação. Contribuições para uma análise sociogenesiológica e configuracional da articulação CRIS Brasil. 2008. 255 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

TARDELLI, Raquel T. **A televisão, o surdo e a escola: relações possíveis.** 2008. 205f. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2008.

VIEIRA, Patrícia Araújo. **A influência da segmentação e da velocidade na recepção de legendas para surdos e ensurdecidos (LSE).** 2016. 247 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

WOLF, Mauro. **Teorias da comunicação.** Lisboa: Presença, 2008.

PACO
EDITORIAL

AVANÇOS E DESAFIOS DAS POLÍTICAS DE ACESSIBILIDADE DAS IFES

Eliana Lucia Ferreira

Rosângela Morello

Tânia Mara Serzanink de Oliveira

Introdução

O Ministério da Educação, ao longo dos últimos anos, tem defendido a posição de que um importante fator para avanço da política de inclusão no ensino superior é o comprometimento institucional, fazendo com que essa política faça parte do Plano de Desenvolvimento Institucional. Este fato afirma o compromisso das Ifes e baliza o caminho a ser trilhado em toda a universidade.

Neste sentido, para esta escrita, vamos tomar a conjuntura política de inclusão (2019), e tematizar o sistema de acompanhamento das ações de acessibilidade das Ifes, tomando por base uma análise das condições para a execução da política demonstrada pelas instituições públicas.

O texto está organizado em duas partes: a primeira traz uma sistematização de informações obtidas junto às 52 instituições federais de ensino superior (Ifes), nomeadamente, as universidades federais; e a segunda parte focaliza i) identificação dos eixos que compõem o sistema técnico pedagógico das ações de acessibilidade das Ifes e ii) sistematização do ponto de vista técnico pedagógico, pontos relevantes para o acompanhamento das ações de acessibilidades das Ifes.

O estudo reúne dados de duas fontes principais.

A primeira são os relatórios semestrais enviados pelas Ifes ao MEC, focalizando a execução de atividades destinadas à implantação da acessibilidade ao estudante com NEE, conforme o Ofício Circular 017/2015/MEC/Secadi/DPEE, e o Ofício Circular 035/2015/MEC/Secadi/DPEE, os quais atendem decisão judicial proferida nos autos do Processo Nº 0003804.34.2012.401.380/2ª

– Vara Federal de Juiz de Fora/MG – Autor: DPU x União e outros, o Ministério da Educação (MEC). São relatórios que enfocam ações desde o primeiro semestre de 2012. As informações foram organizadas por cada Ifes sem roteiro prévio, de modo que temos desde relatórios gerais do período 2012-2016, com destaque para ações desse período, até relatórios semestrais específicos ou de apenas alguns semestres.

A segunda fonte é a coleta junto às Ifes realizada pelo MEC, na qual se utilizou um questionário específico, com questões fechadas e abertas, para mapear o estado de implementação e perfil dos núcleos de acessibilidade das Ifes. As informações enviadas foram sistematizadas em um quadro para cada Ifes, identificado como “Mapeamento das condições de acessibilidade, pesquisa MEC 2014”.

Para tanto, todas as Ifes foram contatadas pelo Ministério de Educação e o relatório de atividades de acessibilidade foi enviado antes da extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC).

São quatro os conjuntos de considerações que fizemos para compreender os avanços e desafios da política de inclusão no ensino superior. São eles:

- 1) em que condições se encontram as ações realizadas pelas Ifes;
- 2) que avanços contabilizam;
- 3) que desafios relatam;
- 4) que indicações dão para o aprimoramento da política de acessibilidade.

Ressaltamos, por fim, que as considerações feitas resultam do estudo em campo, e as indicações aqui apontadas devem ser entendidas como sugestões para o planejamento da política de acessibilidade no ensino superior. Como tal, elas prioritariamente abrem o debate sobre tão importante política para a consolidação da cidadania nos Estados democráticos modernos.

Considerando, portanto, que o principal objetivo da pesquisa foi reunir informações sobre as condições de acessibilidade em vigor visando ao aprimoramento das políticas de inclusão e de acesso

dos alunos com deficiência no ensino superior, realizamos uma análise geral das informações registradas, e propusemos uma síntese de aspectos que pautam as ações de acessibilidade. Juntamos a essa síntese uma visão panorâmica das condições encontradas, dando destaque aos aspectos recorrentes e que exigem atenção.

Desenvolvimento

A história, entre outras coisas, busca documentar um acontecimento (Orlandi, 2016). Portanto, ao registrarmos aqui as ações das Ifes em relação ao processo de implantação da inclusão educacional, estamos, ao mesmo tempo, colocando os fatos na história, construindo, assim, o acontecimento presentificado, sendo assim, iniciaremos abordando sobre os núcleos de acessibilidades das Ifes.

É inquestionável a necessidade de se priorizar ações de inclusão para as pessoas com deficiência em todos os espaços. Nesse contexto, o MEC tem apresentado, desde 2005 e principalmente a partir de 2008, essas ações, com a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Secadi, visando às políticas públicas educacionais voltadas para a educação inclusiva, com o intuito de desenvolver programas e ações que venham implementar uma Política Nacional de Educação Especial, em que a educação de qualidade seja realmente direito de todos, e qualquer tipo de atitudes de exclusão ou discriminação deixe de existir, como determina a Constituição Federal de 1988.

Os núcleos de acessibilidade, em sua maioria com equipes multidisciplinares, apresentam um olhar voltado para o apoio e acompanhamento à educação especial e inclusiva, com objetivo de colaborar com as equipes gestoras das instituições de ensino superior, visando, inclusive, o cumprimento das metas do PNE, para que até o ano de 2024 estejam garantidos os direitos à educação de qualidade, promovendo a garantia do acesso e oportunidades educacionais com igualdade para todos, com a criação de mecanismos de inclusão que precisam ser desenvolvidos no que se refere à acessibilidade no ensino superior.

Além das equipes dos núcleos de acessibilidade em algumas Ifes, há participação de equipes pedagógica, planejamento, prefeituras, infraestrutura, pró-reitorias diversas, sempre com a intenção de se conduzir ações a pontos relevantes para o acompanhamento das metas de acessibilidade.

As Ifes públicas brasileiras são:

FURG – Universidade Federal do Rio Grande;

UFABC – Universidade Federal do ABC;

UFAL – Universidade Federal de Alagoas;

UFBA – Universidade Federal da Bahia;

UFAM – Universidade Federal do Amazonas;

UFC – Universidade Federal do Ceará;

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande;

UFCSPA – Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre;

UFERSA – Universidade Federal Rural do Semi-Árido;

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo;

UFF – Universidade Federal Fluminense;

UFG – Universidade Federal de Goiás;

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora;

UFLA – Universidade Federal de Lavras;

UFMA – Universidade Federal do Maranhão;

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais;

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul;

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso;

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto;

UFPA – Universidade Federal do Pará;

UFPB – Universidade Federal da Paraíba;

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco;

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas;

UFPR – Universidade federal do Paraná;

UFRA – Universidade Federal Rural da Amazônia;

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo Baiano;

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul;

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro;
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte;
UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco;
UFRR – Universidade Federal de Roraima;
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro;
UFS – Universidade Federal de Sergipe;
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina;
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos;
UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei;
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria;
UFT – Universidade Federal de Tocantins;
UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro;
UFU – Universidade Federal de Uberlândia;
UFV – Universidade Federal de Viçosa;
UFVJM – Universidade Federal do Vale de Jequetinhonha e
Mucuriipe;
UnB – Universidade de Brasília;
Unifal – Universidade Federal de Alfenas;
Unifap – Universidade Federal do Amapá;
Unifei – Universidade Federal de Itajubá;
Unifesp – Universidade Federal de São Paulo;
Unipampa – Universidade Federal do Pampa;
Unir – Universidade Federal de Rondônia;
Unirio – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro;
Univasf – Universidade Federal do Vale do São Francisco;
UFTPR – Universidade Federal Tecnológica do Paraná;
UFFS – Universidade Federal da Fronteira do Sul;
Ufopa – Universidade Federal do Oeste do Pará;
Unila – Universidade Federal da Integração Latino-Americana;
Unilab – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira;
UFCA – Universidade Federal do Cariri;
Ufesba – Universidade Federal do Sul da Bahia;
Ufob – Universidade Federal do Oeste da Bahia;
Unifesspa – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

Para a identificação de eixos estruturantes utilizados pelas Ifes nas ações de acessibilidade, buscando identificar itens como utilização dos recursos, tecnologias adquiridas, projetos implementados, obras realizadas, acompanhamento e atendimento aos alunos com deficiência mediante as informações e experiências observadas e os resumos das ações das Ifes, em termos gerais, foi utilizado o seguinte roteiro:

Quadro 6. Roteiro de Acessibilidade nas Ifes

ROTEIRO PARA DIAGNÓSTICO DAS POLÍTICAS DE ACESSIBILIDADE DAS IFES

1. Informações gerais sobre o núcleo (coordenador, equipe, sede própria; documento de criação).
2. Outros núcleos/programas/projetos ligados ao núcleo. Quais e como de dá a articulação com cada um.
3. Quantos alunos com deficiência estão matriculados e em quais cursos (apresentar mapa).
4. Como é informado ao Inep o número e as deficiência nos censos anuais.
5. Como o núcleo mapeia os alunos e como acompanha o seu processo de aprendizagem.
6. As ações inclusivas e de acessibilidade estão garantidas PDI da instituição? Como é feito o planejamento dos recursos?
7. O núcleo é conhecido na Ifes por todos os alunos além das pessoas com deficiência? Como os alunos são informados?
8. A Ifes tem cotas específicas para as pessoas com deficiência?
9. Trabalham com algum tipo de tutoria/monitoria para os alunos com deficiência?
10. Como o novo aluno com deficiência é apresentado ao corpo docente?
 11. Como é a produção de material didático acessível?
 12. E o acesso à pós-graduação?
13. Existe algum tipo de acompanhamento aos egressos?
 14. Onde estão localizadas as tecnologias assistivas?
No núcleo; biblioteca; cursos; outros.
 15. Que resultados o Incluir produziu na Ifes?
Acessibilidade arquitetônica; pedagógica;
Inserção no mercado dos alunos com deficiência;
Intervenções positivas na comunidade externa
16. Que perspectiva têm para o Programa/política de acessibilidade
17. Avaliação e sugestões para as políticas de acessibilidade e para o Programa Incluir.
Boas práticas em vigor (coleta específica).

Fonte: MEC (2019).

A operacionalização dos dados aqui apontados se deu a partir das informações de todas as Ifes públicas. Como contamos com apresentação de documentos diversos, copilamos aqui os dados em forma de tabelas, buscando priorizar as informações sobre acessibilidade comunicacional, informacional e pedagógicas. Por princípios éticos, não iremos identificar as instituições sobre as quais copilamos as informações.

Quadro 7. Compilação das informações sobre acessibilidade comunicacional

Há serviços em Libras, mas cobre as atividades essenciais apenas. Não há audiodescrição. Disponibiliza softwares leitores e demais equipamentos para acesso de pessoas com baixa visão ou cegueira.
A Ifes conta com um tradutor/intérprete de Libras, insuficiente para atender a demanda. Há tecnologias assistivas para adaptação de material, sobretudo softwares que fazem a leitura do material.
A Ifes conta com tradutores/intérpretes de Libras. Há tecnologias assistivas para adaptação de material, sobretudo softwares que fazem a leitura do material. O jornal <i>Mergulhão</i> publica materiais em baile, utilizando a impressora da Caefi.
A instituição conta com intérpretes de Libras, mas em número insuficiente para todas as demandas. Adquiriu tecnologias assistivas que permitem ler textos e aumentar fontes, além de impressoras.
O NAI conta com intérpretes de Libras e disponibiliza tecnologias assistivas aos alunos e em locais centrais. O CADV atua fortemente na elaboração de materiais em braille. A Amostra das Profissões, inaugurada em 2004, disponibiliza materiais em braille.
O NEI conta com intérpretes de Libras, e disponibiliza tecnologias assistivas aos alunos e em locais centrais. Há levantamento para sinalizar as salas em braille.
Há muitas ações que possibilitam o acesso aos espaços e às informações.
Há pouca sinalização no campus. Há serviços de intérpretes, mas não de audiodescrição.
Há muitas ações em andamento, visando o acesso aos espaços e às informações. Há serviço em Libras.
Há elaboração de dispositivos que facilitam o acesso de deficientes físicos e com cegueira a espaços e informações. Há serviço em Libras.
Não há sinalização sistemática dos espaços. Há serviço em Libras, mas insuficiente. Os espaços visitados nem sempre estão sinalizados adequadamente. Não verificamos a acessibilidade de sites, embora tenhamos relatos de estarem em adaptação.
Há ainda pouca sinalização. Há serviço para interpretação e tradução em Libras.
O site da instituição não é acessível. A biblioteca conta com tecnologias assistivas.
Há pouca sinalização dos espaços e das vias. O material para os alunos é adaptado com apoio de monitores, quando necessário. Há tecnologias assistivas para uso dos alunos e nos espaços principais, tais como bibliotecas.
Há intérpretes de Libras e tecnologias assistivas para acesso aos espaços. A sinalização precisa ser melhorada.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

Quadro 8. Compilação das informações sobre acessibilidade pedagógica

A acessibilidade aos sites ainda é baixa, mas está tematizada pela equipe de núcleo de informática e tecnologias.
As páginas digitais não estão acessíveis.
As páginas digitais não estão acessíveis. O conteúdo adaptado é o requerido pelas disciplinas nos cursos. Não há acervo compartilhado.
Não há iniciativas para acessibilidade dos sites. Algumas soluções foram recentemente tematizadas, mas não há planejamento efetivo para se avançar nesse quesito.
As iniciativas para acessibilidade dos sites recém começaram. A página do NAI conta com recursos de contraste e aumento/diminuição da fonte. Os demais sites não estão acessíveis.
O NEI está testando o seu novo site com recursos para acessibilidade. O site da Ufop conta com contraste e aumento do tamanho da fonte e teclas de atalho.
Os sites ainda não estão acessíveis, mas há um planejamento de ações para fazer todas as adequações necessárias, o qual foi exposto em reunião.
Os sites não estão acessíveis, e não há um planejamento de ações para fazer todas as adequações necessárias. O uso de tecnologias é individual e está disponível na biblioteca.
Os sites ainda não estão acessíveis.
O site da unidade está acessível para contraste e tamanho da fonte. O site da Ifes não está acessível. Tecnologias assistivas propiciam acesso a bibliotecas.
O site da Ifes não está acessível. Tecnologias assistivas propiciam acesso a bibliotecas.
O site da universidade não é acessível. Está em processo de reformulação dentro de uma plataforma integrativa de todas as bases da universidade.
Os sites não estão acessíveis.
A Ifes iniciou o processo de sensibilização docente.
Os sites da Ifes não estão acessíveis.
A acessibilidade informacional no site do núcleo conta com opção de aumento de fonte. Não há outros recursos disponíveis. A acessibilidade comunicacional precisa ser igualmente aprimorada.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

EDITORIAL

Quadro 9. Compilação das informações sobre acessibilidade pedagógica

<p>Há bolsistas que apoiam a adaptação de material. A interação com o curso é feita sob demanda do aluno e o professor é instado a desenvolver metodologia para garantir o aprendizado do aluno. Defende-se a relação direta do aluno deficiente com os docentes.</p>
<p>Há contato com os cursos e professores para o atendimento ao aluno, quando necessário. O apoio de monitores é viabilizado quando necessário. Flexibilidade curricular é um fato a ser debatido.</p>
<p>A acessibilidade pedagógica está sendo estruturada. Na educação, assumiu um docente de Libras surdo. Os intérpretes estão vinculados ao curso de Letras, que conta também com um docente surdo. Há poucos alunos surdos na instituição. O contato com os cursos e professores ocorre em virtude do atendimento ao aluno. O apoio de monitores é viabilizado quando necessário, com bolsas pela Caefi. A discussão sobre a reformulação do currículo tem focalizado a inclusão da Libras de modo consistente.</p>
<p>Os materiais são adaptados conforme a demanda do aluno, em função da qual se dá o contato com os cursos e professores. A flexibilidade curricular segue o padrão implementado pela instituição. Há serviços de tradução/interpretação em Libras, e o CADV proporciona materiais e tecnologias para deficientes visuais. Os projetos da engenharia mecânica são espaços de fomento de conhecimentos inovadores e sensibilização dos docentes e discentes.</p>
<p>Há serviço de tradução e interpretação em Libras, e tecnologias assistivas para deficientes visuais, tais como impressoras de braille e leitores. Os textos das disciplinas são adaptados conforme a demanda do aluno, com a participação dos professores. Há ajustes nas disciplinas do curso conforme a capacidade do aluno em executar as atividades previstas.</p>
<p>A condições de acessibilidade aos conteúdos é boa. Há importantes iniciativas que produzem tecnologias e soluções para ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência. A flexibilidade no currículo está em discussão.</p>
<p>O contato com o curso e com os docentes ocorre de acordo com o plano de estudo do aluno. Há monitores e bolsistas que apoiam na adaptação de material. Não há acervo do material adaptado. Nem sempre o docente está preparado ou tem disponibilidade para o trabalho com alunos com deficiência. Ainda não há flexibilização no currículo.</p>
<p>As condições de acessibilidade aos conteúdos é boa. Há tecnologias assistivas disponíveis para os alunos e apoio de monitores bolsistas, quando necessário. A flexibilidade no currículo está em discussão.</p>
<p>Há tecnologias assistivas disponíveis para os alunos adaptarem materiais e está disponível o apoio de monitores bolsistas, quando necessário. Há gravação de textos em áudio para atender a um aluno com cegueira. Tais gravações são arquivadas e disponibilizadas para uso de demais alunos. A flexibilidade no currículo está em discussão.</p>

<p>Há tecnologias assistivas disponíveis para os alunos adaptarem materiais e está disponível o apoio de monitores bolsistas, quando necessário.</p>
<p>A interação com os docentes é feita conforme a programação de estudo do aluno. Os docentes precisam ser preparados, por meio de cursos de formação, para trabalhar com deficientes e com deficiências. O escopo de deficiências e transtornos dos alunos que ingressam exige, por exemplo, uma compreensão sobre como trabalhar com dislexias no ensino superior.</p>
<p>Há tecnologias assistivas para preparação dos materiais, e o diálogo com o professor se dá a partir do plano de estudo do aluno. O núcleo tem criado situações de interação para apresentar as políticas de acessibilidade a todos. Há intérpretes que estão, inclusive, constituindo um sinalário para ser compartilhado.</p>
<p>Não há alunos com deficiência, portanto, não há material adaptado. Há boa sinalização dos espaços.</p>
<p>O trabalho com os docentes decorre da demanda do aluno e não há um planejamento claro sobre como avançar na acessibilidade pedagógica e nas informações de forma consistente e abrangente. O núcleo tem definido estratégias para ampliar a discussão sobre as deficiências, envolvendo reuniões com professores e coordenadores, e oficinas de relatos de docentes sobre suas experiências com ensino para deficientes.</p>
<p>O professor é orientado a assumir o trabalho pedagógico com o aluno, de modo que os bolsistas são acionados em situações realmente necessárias. O núcleo oferece estágios curriculares para alunos de graduação, o que o torna um centro de aprendizagens. Além disso, oferece cursos e oficinas para a população em geral e para os servidores.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

Do conjunto das análises realizadas, queremos destacar que:

- pelo relatório das universidades, ocorreu um enorme crescimento no número de alunos a partir de 2007, e cada uma tem empenhado esforços para realizar continuamente ações em prol do acesso de todos. Pudemos perceber ações em várias frentes, muitas vezes envolvendo um acompanhamento global dos alunos com dificuldades de aprendizagem, nas quais integram-se os alunos com deficiências que recebem atendimento específico;
- igualmente há diálogo, nas Ifes, entre as políticas de assistência ao estudante, as afirmativas e de atendimento às pessoas com deficiência. Essa perspectiva de integração ganha, no atual momento, contornos institucionais pautados em um planejamento geral da universidade. Essa tomada de posição pode ser interpretada como

uma apropriação institucional da política de acessibilidade pelas Ifes, indicando uma superação da perspectiva das ações emergenciais e situacionais que marcaram o início do Programa Incluir;

- o mapeamento, acolhimento e acompanhamento para permanência de alunos com deficiência nos cursos são ações a serem aprimoradas por parte das Ifes:

- nem todas as Ifes contam com formulário identificador no sistema eletrônico de matrícula. Algumas vezes, o critério de identificação não especifica o tipo de deficiência. Outras vezes, é usado de modo inadequado pelo aluno. Como é autodeclaração, muitos optam por não se identificarem como deficientes;

- o mapeamento pela matrícula está em discussão pelo fato de as Ifes utilizarem 100% o sistema de classificação do Sisu para o ingresso nos cursos. A utilização do formulário identificador do Enem oferece dado geral. No entanto, as várias chamadas para a matrícula exigem remodelamento da logística de acolhimento dos alunos, antes organizado em função do vestibular próprio e agenda específica. Todas as dezesseis Ifes visitadas adotam o Sisu. Algumas implementaram um procedimento refinado de mapeamento com sistema informatizado (Ufop) e censo (UFMG).

- a adaptação arquitetônica constitui desafio para várias Ifes visitadas:

- há Ifes com grande número de edifícios antigos e espalhados pela cidade, que apresentam muitos desafios para adaptação arquitetônica. Muitos desses edifícios são tombados como patrimônio, não podendo sofrer intervenção. Os casos extremos são a UFPel, Unifesp, UFRJ, UFRRF e Unirio;

- a formação docente para atuar com deficientes e com deficiências foi apresentada, por todos, com o grande desafio da atual fase de implementação das políticas de acessibilidade. No entanto, considera-se importante avançar:

- na discussão sobre inclusão pedagógica e adaptação de materiais, procedimentos e instrumentos (em laboratórios, por exemplo) para a formação com qualidade de alunos com deficiência;

- no debate sobre a inserção de uma perspectiva de formação para a acessibilidade nos currículos.

- o escopo de deficiências e transtornos dos alunos que ingresam extrapola o que está regulamentado nas leis. Torna-se necessário estabelecer direcionamentos para o atendimento do conjunto de deficiências e transtornos e prever a formação docente para lidar com as deficiências. Por exemplo, é urgente ofertar uma formação sobre como trabalhar com dislexias no ensino superior;

- uma recomendação comum diz respeito à necessidade de constituir uma base eletrônica para gestão compartilhada da política, envolvendo um banco de dados com tipos de tecnologias usadas e recomendadas, empresas prestadoras de serviços, mecanismos de compras que agilizem a aquisição dos bens, boas práticas, troca de experiências sobre produtos e procedimentos gerados pelas Ifes, etc.

Além dos aspectos citados, a introdução obrigatória da Libras nas licenciaturas, pedagogia e fonoaudiologia, é considerada um grande avanço para a acessibilidade da população surda. No entanto, algumas instituições manifestaram dificuldades em adequar a contratação de intérpretes e tradutores com a demanda. Em algumas, há poucos intérpretes e muita demanda. Em outras, não há demanda para atuação dos intérpretes. Além disso, foi lembrada a necessidade de abertura e consolidação de vagas que reconheça o ensino superior para essa categoria.

- Indução para elaboração de base de dados para a gestão compartilhada das ações: a elaboração de base on-line propicia compartilhamento de informações sobre tecnologias disponíveis e em desenvolvimento, de procedimentos de compra, de empresas qualificadas e recomendadas para prestação de serviços, e de boas soluções dadas pelas Ifes para enfrentar desafios.

- Definição de diretrizes para formação dos servidores (docentes e funcionários) para atuar nas diferentes áreas da deficiência.

- Explicitação dos critérios adotados pelo MEC para os repasses financeiros.

- Orientações claras para o uso dos recursos em função de rubricas aprovadas e permitidas pelo Programa Incluir ou outro programa que tenha os mesmos princípios.

- Ampliação das vagas com novos códigos para contratação de profissionais com formação específica para atuação em educação especial.

- Abertura de nova linha de financiamento para adaptação arquitetônica: só agora as universidades conseguem identificar claramente as demandas dentro de um plano de trabalho articulado. O processo de expansão das universidades iniciado em 2007 exigiu ampliação dos espaços físicos, algumas vezes em caráter emergencial. Nesse momento, dimensionam com mais clareza as demandas, evidenciando barreiras arquitetônicas e jurídicas, quando os prédios estão tombados como patrimônio, e de intervenção nos espaços públicos, quando estão situados em diferentes pontos das cidades.

- Disponibilização de instruções para solucionar embates jurídicos, como o que se observa entre a legislação de patrimonialização de edifícios, protegidos por leis de tombamentos específicas e a de acessibilidade para todos, que obriga adaptações.

- Atualização dos critérios de avaliação do Inep em vista das novas tecnologias para deficientes que têm modificado substancialmente as realidades institucionais e sociais. Por exemplo, o braille tem sido substituído por leitores de voz e só é usado em casos muito específicos. Igualmente o atendimento aos surdos pode ser feito por videofones, substituindo a contratação de intérpretes em situações em que a demanda pelo serviço é esporádica.

- Realização de encontros e seminários temáticos, nacionais, para o aprimoramento da política de acessibilidade.

- Apreciação sobre o acesso e permanência de pessoas com deficiência ao nível da pós-graduação, sobretudo no que concerne ao apoio à moradia

- A importância da parceria do governo federal por meio de investimento do Ministério da Educação e da Unesco para favorecer as Ifes no cumprimento das ações.

Foi possível identificar também o incentivo à pesquisa e extensão nas temáticas da educação especial, com participação interdisciplinar, movimentos de sensibilização voltados a toda comunidade acadêmica, elaboração de materiais e acervo bibliográficos, dentre

outras atividades, conforme determinam a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/2006 quando afirma que todas as pessoas com deficiência têm direito a um sistema educacional inclusivo, assim como o Decreto Legislativo nº 186/2008, Decreto nº 6949/2009; Decreto nº 6571/2008 incorporado pelo Decreto nº 7.611/2011, Decreto nº 7234/2010, Lei nº 13.005/2014, Lei nº 13.146/2015, que apresentam diretrizes e orientam para a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Considerações finais

A educação inclusiva tem sido uma das principais bandeiras, marcando o seu compromisso de consolidação e implementação de práticas inclusivas de acessibilidade a fim de promover o acesso e a permanência das pessoas com deficiência tanto na educação básica como no ensino superior.

Assim sendo, nos últimos anos, as Ifes têm procurado se organizar com relação a essa política de inclusão às pessoas com deficiência, adequando suas estruturas e espaços, buscando torná-los mais acessíveis, contratando profissionais e corpo docente especializado, adquirindo recursos de tecnologia assistiva, adequando seus projetos político pedagógicos, como determina a legislação.

Dentro do conceito de equiparação de oportunidades, em que os processos sociais deveriam ser acessíveis a todos, pressupõe-se uma modificação na sociedade como um todo.

Portanto, as novas ações inclusivas a serem fomentadas pelas Ifes precisam consistir, além de eliminação de barreiras, implementação de tecnologias que proporcionem igualdade e autonomia, acreditando no valor social e cultural do seu papel na sociedade e garantindo que os avanços realizados até o momento sejam salvaguardados de “oscilações políticas”.

Mediante o amparo de toda uma legislação, podemos afirmar que estamos vivendo um momento de progresso dos conceitos de

exercício de direitos e cidadania. As políticas inclusivas estimulam mudanças de comportamentos e atitudes perante os grupos que sempre se encontraram em situação de vulnerabilidade, e as Ifes, como instituições públicas de ensino, têm despendido esse esforço e não podem mais retroceder.

Nesse momento econômico e político, em que as dificuldades institucionais têm sido muitas e de diferentes naturezas, desde orçamentárias como de gestão, com necessidades diversas, é preciso que haja o entendimento de que, mesmo em momento de crise, as melhorias com relação às ações de acessibilidade precisam estar em destaque, precisam ser priorizadas, como garantia de direito à educação de qualidade para aluno com deficiência nas instituições de ensino superior em igualdade de condições com todos os alunos.

O Brasil, que é um país de diversidades, precisa ter um olhar diferenciado a todas as pessoas, valorizando os seus saberes e suas diferenças.

PACO
EDITORIAL

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://bit.ly/2AAY2Sj>. Acesso em: 16 jun. 2016.

ORLANDI, Eni P. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. 2 ed. Campinas: Pontes, 2016.

PACO
EDITORIAL

IMAGENS E PERCEPÇÕES SOBRE “EDUCAÇÃO INCLUSIVA” NO DISCURSO DE PROFESSORES

Tamiris Rosa Souza

Carla Regina Rachid Otavio Murad

Luciana Cristina Silva Titoto

Introdução

As palavras diversidade, igualdade, respeito, tolerância, amor, sensibilidade pairam nos discursos contemporâneos relativos à inclusão escolar. Evidência ou não de sua efetivação, fato é que para, nestes discursos, uma benevolência que faz parte de um jogo de verdade e de poder que precisa ser problematizado. Afinal, discurso é lugar de opacidade e não de neutralidade de linguagem humana.

Segundo Fischer (2002), os discursos acerca da inclusão não são frases ou textos apenas, mas práticas que constituem sujeitos, corpos, existências, não só de pessoas, mas também de instituições e grupos sociais representativos de formações sociais mais amplas, como uma comunidade de professores, por exemplo.

Corrêa (2017), ao problematizar discursos da inclusão escolar materializados linguisticamente em documentos oficiais, aponta que estes colocam em funcionamento estratégias denominadas

de estratégias de governo²⁴ que operam sobre os sujeitos sociais “normais”. Segundo a autora, o docente aparece nos documentos oficiais governamentais como

alvo de estratégias que visam torná-lo um sujeito-parceiro do Estado (...) e de estratégias que o fazem refletir sobre si e sobre a sua prática pedagógica, estimulando-o à autotransformação por intermédio do investimento em si mesmo. (Corrêa, 2017, p. 10)

Essa centralização na tarefa do professor como agente de inclusão também foi notada no discurso de um grupo de professores de ensino regular que atuava na escola regular em uma cidade de pequeno porte no interior de Minas Gerais. Partindo do ponto de vista profissional de trabalho de professor da rede pública, demandado trabalhar no paradigma da educação inclusiva nas escolas de ensino regular, o objetivo do capítulo foi analisar se as imagens e percepções de professor da educação inclusiva ressonam o discurso estatal com o intuito de entender os caminhos da subjetivação de si mesmo na objetivação da inclusão escolar de sujeitos anormais.

24. Na teoria foucaultiana, usa-se a palavra governo em vez de governo, que pode suscitar ambiguidade por ser o mesmo vocábulo usado por nós para o que se chama de “instituição governo”, tal como em governo da República, governo municipal, governo do estado. Veiga Neto explica que governar não se referia apenas à gestão política e do Estado, mas “à maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes” (Foucault, 1995 p. 244 *apud* Veiga Neto, 1997). Nesta esteira, em que ocorrem as relações assimétricas de poder, as relações entre a população, a segurança e o governo foram “governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado” (Veiga Neto, 1997, p. 247) e passaram a ser uma ciência política. “Em suma, a passagem de uma arte de governo para uma ciência política, de um regime dominado pela estrutura de soberania para um regime dominado pelas técnicas de governo, ocorre no século XVIII em torno da população e, por conseguinte, em torno do nascimento da economia política” (Veiga-Neto, 1997, p. 4).

Imagens de educação inclusiva

A escola como um dispositivo de disciplinamento social não foi concebida, naturalmente, para ser inclusiva. Trata-se de um lugar legitimado socialmente, onde se produzem e reproduzem relações de saber-poder, como já apontado por Foucault (1987). Assim, ao se firmar como instrumento de seleção e capacitação dos “mais aptos” a uma boa conduta social, a escola tem impelido os professores a reconfigurarem sua função na escola na perspectiva inclusiva (Paulon, 2005). Afinal,

[...] a escola que abriga a todos em nome da inclusão, é lugar mais eficaz para a manutenção da ordem social já que, com suas práticas inclusivas, são postos em operação mecanismos disciplinares e de segurança, com o objetivo de gerenciar as diferenças. (Corrêa, 2017, p 69)

Os professores são compelidos a buscar, então, muitas vezes, por seus próprios meios, de forma isolada e de forma mecânica, sem o envolvimento com a inclusão como processo de transformação social e coletiva, formas de “autoformação” para atuar na prevenção de desvios e problemáticas que possam aparecer nos sujeitos. Nas palavras de Corrêa:

No contexto do regime inclusivo neoliberal, o professor pode ser entendido como um *Homo Manipulabilis*, como aquele que é levado a se comportar de um determinado modo frente à inclusão, ao mesmo tempo em que também pode ser visto como um *Homo discentis*, ou seja, aquele que é um aprendiz permanente responsável pela sua autoformação, que deve aprender a aprender como forma de investir em si mesmo por toda a vida. (Corrêa, 2017, p. 119)

A inclusão se tornou então algo como um “desafio” imposto aos professores no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais como uma espécie de meta a ser alcançada na

empresa de si. A aquisição de técnicas de autogoverno passam a ser o objetivo de atuação dos docentes na inclusão de discentes não normais, lhes conferindo a corresponsabilidade pela construção de novas propostas de ensino-aprendizado, e o convocando a ser o agente facilitador do processo de ensino-aprendizagem destes alunos, numa perspectiva, muitas vezes, salvacionista (Corrêa, 2017).

No campo da educação, esses discursos estão implicados “na produção das identidades das professoras, nas suas formas de exercer a sala de aula, os alunos, a educação, enfim, na própria materialização da educação escolar” (Sommer, 2007, p. 58).

Várias vezes os professores, vistos no projeto neoliberal como forças ou “capitais humanos” (Vicente, 2018), apresentam resistência quando o assunto é mudança, vivenciando certo desconforto, que preferimos entender como resistência, ao sentimento de obrigação por mudança. Pode acontecer que nem sempre a empreitada do projeto de si seja bem-sucedida, sendo desencadeados ou precipitados os sintomas clínicos que explicariam os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais, ou seja, a sobrecarga deste profissional, até mesmo obstrução ao seu desempenho, seu “rendimento” no trabalho. Quanto mais conhecemos determinado fato ou assunto, mais nos sentimos seguros diante dele. O novo, a invenção, gera insegurança e instabilidade, exigindo reorganização, mudança. É comum sermos resistentes ao que nos desestabiliza. Sem dúvida, as ideias inclusivas causaram muita desestabilidade e resistência (Minetto, 2008, p.17).

O discurso da educação especial representa um discurso inovador no campo da pedagogia escolar tradicional no sentido de que convoca o professor para a realização de um novo projeto de professor, exigindo de si um novo rumo, uma nova rota de formação. Por encontrarem-se no embate entre a normalidade e anormalidade, encontram-se em compatibilidade com a lógica neoliberal produtiva frente às concepções estruturais sociais no que diz respeito às pessoas consideradas “diferentes”. Conforme aponta Corrêa:

A inserção do anormal nas classes comuns das escolas de ensino regular deixa de ser apenas uma responsabilidade do próprio sujeito e das classes especiais que oferecem um atendimento educacional especializado, e passa a ser uma obrigação de todos – escola, gestores, professores, alunos, funcionários, familiares. (Corrêa, 2017, p. 79)

Diante de tal complexidade no processo de inclusão, fez-se importante compreender que a formação dos professores na perspectiva inclusiva é uma estratégia de governmentação, pois os tornam copartícipes das mudanças necessárias no fazer docente exigidas pela educação inclusiva.

Muitas nomenclaturas e terminologias foram revistas para definir pessoas com deficiência, como

[...] aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2015, artigo 2º)

A partir de 2000 passou-se à denominação de “pessoas com deficiência”, termo este que a comunidade entende como de valor simbólico na luta pelo reconhecimento de que pessoas devem sempre vir primeiro que deficiências.

Dentro do projeto de mobilização social em torno da inclusão, acerca da terminologia “pessoa com deficiência”, mundialmente discutida desde 1975, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), diz que um indivíduo deficiente corresponde a

[...] qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência congênita ou não, em suas capacidades físicas e mentais. (Ribas, 2003, p. 10)

O trabalho docente na contemporaneidade da educação inclusiva deve agir no sentido de combinar estes dois aspectos, o profissional e o intelectual, e para isso impõe-se a ele o desenvolvimento da capacidade de reelaborar conhecimentos. A educação inclusiva no modelo atual é concebida de maneira impositiva pelos professores, pois os convoca a repensar e refletir sobre sua maneira de ensinar, sua cultura, sua política e suas estratégias pedagógicas, forçando-os, assim, a adotarem uma postura perante a singularidade que irão encontrar. De acordo com Mittler,

a inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional. (Mittler, 2003, p. 35)

A dificuldade na construção da escola inclusiva está relacionada, a nosso ver, à compreensão de que incluir é uma ação que, em primeiro lugar, depende de uma série de acontecimentos, sendo um deles a formação de professores. A cooperação na expressão aprendizagem cooperativa e a diferenciação pedagógica, ainda que mencionada como uma ação inclusiva, muitas vezes presente no contexto da formação pedagógica, só têm razão de ser se os professores desnaturalizarem a visão de anormalidade.

Isso significa criar um espaço para a compreensão da anormalidade na vivência do trabalho pedagógico, no caso do professor, pois, dada a complexidade de todo processo, que vai desde a compreensão do fenômeno inclusão, “seus reducionismos e tendências *fetichizadoras*, para se vislumbrarem possibilidades cada vez mais humanizadoras na formação e prática docentes” (Bezerra; Araujo, 2012, p. 269), processo cheio de obstáculos, embates, lutas, cuja vivência é sempre conflituosa. Nas palavras de Foucault:

Governar pessoas, no sentido geral da palavra, não é um modo de forçá-las a fazer o que o governo quer; é sempre um ponto de equilíbrio, com complementariedades e con-

flitos entre técnicas que garantem a coerção e os processos pelos quais o sujeito é construído e modificado por ele mesmo. (Foucault, 2011, p. 156)

Metodologia

Trata-se de um relato de experiência cuja entrevista semiestruturada se deu durante o período emergencial de funcionamento das escolas de forma remota. Foram contatados e entrevistados quatro professores que atuam no ensino regular de uma escola pública de ensino fundamental em uma cidade de pequeno porte. O pontapé inicial foi levantar a formação destes professores, a qual foi apresentada a seguir: o professor 1 só tinha cursado Magistério e feito algumas capacitações; o professor 2 cursou Magistério e Pedagogia, mas não tem nenhum outro curso destinado especificamente a esta área; o professor 3 também fez Magistério e Pedagogia, porém não possui nenhum outro curso específico da educação especial; o professor 4 cursou Pedagogia, fez pós-graduação em Educação Especial e disse que participava de todos os cursos e palestras sobre o assunto.

Como instrumento de coleta de dados, elaboramos três questões, a saber: o que é educação inclusiva na sua visão? Quais são as condições (materiais, como infraestrutura, e imateriais, como conhecimentos e saberes) para que o professor possa desenvolver um trabalho educativo inclusivo? O que você acha que está faltando na sua profissão para que haja melhores resultados em educação inclusiva?

Análise

Na primeira questão, “O que é educação inclusiva na sua visão?”, ficaram evidentes imagens de “aluno deficitário”, “professor emocionalmente frágil” e “professor salvador”:

Na segunda, “Quais são as condições (materiais, como infraestrutura, e imateriais, como conhecimentos e saberes) para que o professor possa desenvolver um trabalho educativo inclusivo?”, investigamos o papel dos recursos materiais na atuação do professor

na educação inclusiva, e encontramos a percepção de que a escola é a instituição que deve ser corresponsável pela promoção das condições de formação do professor.

Na terceira questão, elencamos as maiores dificuldades encontradas pelos professores na dedicação à educação inclusiva, e visamos elencar os principais elementos que compõem a noção de formação dos professores entrevistados, como: inclusão como produto ou *commodity* a ser comprada.

Imagens de professor e aluno

Nota-se, na referência aos alunos, uma constante desqualificação de aluno, caracterizada no que lhe falta, na sua diferença: “portadores de deficiência”, “todos com algum distúrbio de aprendizagem”, “alunos portadores de necessidades especiais”, “dificuldades na aprendizagem”, “aluno que necessita de um ensino diferente”. Nestas representações, a noção de deficiência aparece vinculada ao indivíduo de modo a tomá-lo integral e biologicamente. No Excerto 1, algumas destas referências aparecem inclusive repetidas:

*#Excerto 1: A educação inclusiva para mim é aquela que abrange a todos **portadores de deficiência** ou **com algum distúrbio de aprendizagem** no ensino regular, visando às condições e adequação de espaço, acessibilidade. A concepção de educação inclusiva está voltada para o atendimento do **aluno com deficiência ou distúrbio de aprendizagem**.*

A observação constante do traço de anormalidade do indivíduo no discurso dos professores não é um dado exclusivo desta pesquisa. Autores, como Alcântara (2015), já sinalizaram que esta concepção de alunos pautada na falta, no modelo biológico (Michels, 2006) ou na vinculação indivíduo com deficiência (Anjos; Pereira, 2009), em vez de sua integralidade, isto é, em vez de levar em consideração que este aluno possui potencial para aprendizagem, contribui para a secularização da inferiorização destes sujeitos em espaços disciplinadores como a escola.

Os excertos 2 e 3, já tecem representações neste sentido quando colocam em perspectiva a concepção de “educador” como “salvador” e “garantidor” de direitos, aproximando a função do professor à função de Estado reformista. Na primeira dinâmica, o aluno estaria no papel de vítima do sistema ou rede regular de ensino que não prioriza o investimento material em infraestrutura. Este sistema escolar regular sem a devida reforma representa o vilão injusto que deve ser combatido pelo educador-mediador cuja função no paradigma da inclusão é a de agente mor da inclusão: agir articulando “todas as ações” que possam envolver “toda a comunidade” na jornada da educação transformista proposta pelo Estado:

*#Excerto 2: É um método no qual se incluem alunos portadores de necessidades especiais e também aqueles que têm dificuldades na aprendizagem nos estabelecimentos da rede regular de ensino, utilizando um material diferenciado para cada ocasião e atendendo às necessidades dos educandos acima citados. É também importante salientar que **o educador é mediador desse processo, articulando todas as ações a serem tomadas e envolvendo toda a comunidade escolar.***

Interessante notar também que a ideia de educação como um método no qual o professor irá atuar seguindo normas, isto é, o discurso jurídico de defesa da educação por direitos, ressoa na pessoa do professor que se sente na obrigação de cogarantir o direito dos alunos especiais por uma educação digna. A preocupação com o dizer-se humanista e seguidor de regras significa realizar, de fato, a inclusão? A ideia de que a escola que segue as regras e obedece às leis realiza inclusão também foi observada no discurso dos professores:

*#Excerto 3: A educação inclusiva tem por concepção onde todos têm direito à educação, independente de cor, raça, religião, de gêneros ou qualquer comprometimento físico, intelectual, tem como finalidade **garantir o acesso, participação, aprendizagem de todos, sem exceção.***

Há uma espécie de transferência direta de responsabilidade, antes somente do Estado, agora para o professor, no que diz respeito ao dever para com a educação inclusiva no contexto escolar. Vemos aqui a imagem de um professor-advogado-protetor da educação inclusiva que deve corresponder à expectativa social da corresponsabilidade para com a inclusão de qualquer aluno, independentemente da cor, raça, religião, dentre outros fatores. Conforme aponta Michels (2006, p. 420), “O papel do Estado é redimensionado e deve ter sua ação minimizada para prover a educação e maximizada para avaliar”. Compreende-se que no projeto de diminuir a ação do Estado provedor, “a sociedade civil é chamada a responsabilizar-se pela educação de crianças e jovens das classes populares”.

Percepção do(s) outro(s) como corresponsável(is) pela exclusão

Na resposta da pergunta 2, “Quais são as condições (materiais, como infraestrutura, e imateriais, como conhecimentos e saberes) para que o professor possa desenvolver um trabalho educativo inclusivo?”, exploramos aquilo que, na visão dos professores, seriam elementos didático-pedagógicos que subsidiariam o desenvolvimento de um trabalho educativo inclusivo de qualidade.

Em geral, há uma impressão de codependência para realizar o ato pedagógico: sentem falta ou ausência de subsídios materiais em geral (como infraestrutura física), recursos humanos complementares (psicólogos, médicos, fonoaudiólogos, entre outros profissionais) e a formação profissional. Sem estes, não há inclusão:

#Excerto 4: *No meu caso começaria primeiramente com a infraestrutura física da escola, como rampas, corrimão, salas de aula maiores, portas com dimensões maiores, banheiros adaptados, etc.*

Referenciações como “infraestrutura física da escola”, “material didático”, como básicos para o bom funcionamento das escolas regulares na perspectiva inclusiva pressupõem que o professor, por si, não pode fazer nada, que ele não possui saberes ou conhecimentos prévios para lidar com a inclusão. Essa aparente carência, que pode ser observada na generalização exagerada da falta de treinamentos, cursos, etc., materializada na pluralização destes substantivos, é uma resposta ao jogo de poder de governo que “convoca o professor” a desenvolver ações de autogoverno, sendo que a falta de preparação do docente para o trabalho com a inclusão reforça a sua figura como um sujeito inacabado e, por isso, incapaz de incluir (Corrêa, 2017):

*#Excerto 5: Existe um leque muito grande de materiais e saberes para que possa desenvolver um bom trabalho e que seja inclusivo, eles devem estar de acordo com a necessidade do aluno. É **necessário ter o material** e o professor saber utilizá-lo da forma correta para ter significado na aprendizagem do educando.*

*#Excerto 6: Já para **os profissionais, treinamento e cursos para a inclusão, acompanhamento e orientação com o pedagogo responsável, materiais didáticos, acesso a recursos multifuncionais e tecnologia, acompanhamento com psicólogo e fonoaudiólogo.***

Ainda em relação à capacitação, os professores apontam falta de conhecimento em adaptação de material didático ao aluno especial, e avaliação. Além disso, apontam a fragilidade da instituição escolar na gestão da inclusão no que tange: à falta de programa ou agenda de atividades extracurriculares na escola, à falta de colaboração entre o AEE e a família.

No Excerto 7, nota-se a formação de um discurso de comoditização da inclusão na reivindicação de que a capacitação esteja atrelada à gratificação, e deve ser acessível, gratuita e de qualidade. Assim, o projeto de governo da inclusão se consolida na me-

dida em que o professor entende a inclusão de um ponto de vista artificial, como produto a ser comprado e consumido na forma de um pacote completo de cursos de capacitação com emissão de certificados e declarações comprobatórias da realização da formação:

*#Excerto 7: Os estabelecimentos de ensino, as redes não investem em aperfeiçoamento profissional. Muitos compram materiais que não sabemos usar só para receber os alunos, se o professor tem interesse de aprender, tem que pagar cursos; **os planos de carreira às vezes não incentivam o docente a ter interesse de estudar, pois não há valorização profissional.***

Imagens de si centradas no “eu” emocional

O fator “amor” e a “sensibilização” apareceram no discurso dos professores como sendo um aspecto basal, de ordem psíquica, que revela necessidade do cuidado de si centradas no eu (Vicente, 2018, p. 9) para que este possa cuidar do outro, conforme as práticas de governo vindas da autoajuda. Conforme Vicente, o professor que assimila este discurso investe em si para se tornar um exemplo de moralidade e valores, que dá conselhos práticos e possui saberes informais, fruto do investimento que o sujeito faz em si mesmo, um professor que trabalha sua competência emocional com o objetivo de se tornar um “capital humano”:

*#Excerto 8: Cada criança é única. Para desenvolver um trabalho educativo inclusivo, o professor tem que estar apto para isso, se especializar, ser um professor pesquisador e, **acima de tudo, ter amor pela profissão e pelos educandos.***

*#Excerto 9: Existe a falta de investimentos, como materiais adaptados, aperfeiçoamento/cursos para os professores, mas o que vejo, nesses dez anos que atuo na inclusão, é o **preconceito e a não aceitação por parte da maioria dos professores com a inclusão. Eles não aceitam os alunos, sentem dificuldade em trabalhar diferencia-***

do, muitos alunos se veem excluídos pelos próprios professores dentro da própria sala de aula, e isso é um dos fatores mais agravantes que dificulta para se alcançar melhores resultados com a inclusão.

#Excerto 10: A educação inclusiva tem muito a ver com a relação afetiva de aprendizagem do professor com o educando. Quando o docente está com o coração aberto e recebe aquele aluno que necessita de um ensino diferente para sua aprendizagem, os resultados são maiores e com qualidade; se o professor não estiver emocionalmente preparado para atender às necessidades do aluno, não existe recurso didático e pedagógico que faça acontecer o processo de ensino-aprendizagem. Isso é muito importante, pois as condições para o trabalho são pontos essenciais para a tal inclusão, sendo isso uma necessidade também do professor.

Considerações finais

Ao analisar os discursos dos professores sobre educação inclusiva, detectamos imagens e percepções que ressonam a convocação para a sensibilização na condução da prática escolar inclusiva. Assim, os indícios apontam que o professor tem assimilado o projeto do Estado para ele, um sujeito-parceiro do Estado, e tem sido instado a autogovernar-se para agir como modelo de ser humano para si, para os seus alunos, para a escola, para seus colegas, para as famílias e para a sociedade.

Concluimos que a educação inclusiva, no discurso dos professores, tem se edificado como “representações do ideário inclusivista” de forma esperada, conforme a ideologia do projeto de convocação para a normalização de sujeitos (Bezerra; Araujo, 2012, p. 269) legitimado pelos discursos de normalização, que vêm do discurso médico e dos dispositivos jurídicos para o governmentamento dos outros, e pelo discurso de autoajuda para o governmentamento de si, discursos estes que têm funcionado como práticas constitutivas de formação de professores.

A imagem de sujeito aluno anormal, percepções sobre o(s) outro(s) (escola, família e recursos humanos complementares) como corresponsáveis pelo seu sucesso profissional, e a percepção da emoção como principal base para a formação da sua identidade profissional no processo de inclusão escolar, indicam uma mescla conflituosa de estratégias ou técnicas de governo de si e dos outros (Foucault, 2011), mescla esta que entendemos como trama ou jogo de poder que tem produzido um padrão de ilusões em torno da educação inclusiva enfrentada em problematização crítica quanto à sua natureza no contexto de formação de professores e de sujeitos.



Referências

ALCÂNTARA, Ramon. A ordem do discurso na educação especial: em pauta, a formação de professores no município de São Luís para trabalhar na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 71-85, jan./jun. 2015.

ANJOS, Hildete Pereira; ANDRADE, Emmanuele; PEREIRA, Mirian Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 116-129, apr. 2009. Disponível em: <http://bit.ly/3pMggEE>. Acesso em: 25 nov. 2020.

BEZERRA, Giovani; ARAUJO, Doracina. Filosofia e educação inclusiva: reflexões críticas para a formação docente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 267-285, jul./dez. 2012. Dossiê.

CORRÊA, Camila. **A inclusão como estratégia de governo: a condução da conduta dos sujeitos normais**. 2017. 129 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/RS, 2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 37-60

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos: curso no Collège de France: 1979-1980: excertos**. 2. ed. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, dec. 2006. Disponível em: <http://bit.ly/3spWOzr>. Acesso em: 25 nov. 2020.

MINETTO, Maria de Fátima. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. São Paulo: Artmed, 2003.

PAULON, Simone Mainieri. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 48 p.

RIBAS, João B. C. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SILVA, Antonio; MIRANDA, Luciana; GERMANO, Idilva. Da fisiologia à biopolítica: discursos sobre a deficiência física na legislação brasileira. **Polis e Psique**, v. 1, n. 1, p. 149-168, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3bAYLlw>. Acesso em: 1 dez. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Governabilidade ou governamentalidade?** 1997. Manuscrito.

VICENTE, Luciano A. **O discurso da autoajuda presente na educação**: uma leitura a partir da biopolítica foucaultiana. 98 fls. Dissertação de (Mestrado) – UNESP, Presidente Prudente, 2018. Disponível em: repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/182436/vicente_la_me_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 1 dez. 2020.

PACO
EDITORIAL

EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA REFLEXÃO DO HISTÓRICO ENTRE O NÃO OUVIR NA SURDEZ E NO AUTISMO

Carla Regina Rachid Otavio Murad

Eliana Cristina Rosa

Mayron Engel Rosa Santos

Introdução

Na atualidade, a educação especial inclusiva apresenta um cenário de atenção; muitos são os defensores e apoiadores desta educação, porém ela ainda apresenta necessidades e entraves no sistema educacional. Autores, como Ferrari & Sekkel (2007, p. 641), afirmam que, no Brasil, “As transformações necessárias para a implementação de um sistema educacional inclusivo têm sido amplamente debatidas no cenário da educação infantil e no ensino fundamental” e foram esses debates que fomentaram a Lei Brasileira de Inclusão.

A trajetória da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) iniciou seu percurso no ano 2000, sendo apresentada pela primeira vez com o nome Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esta lei é de extrema relevância para a inclusão social, educacional, assegurando e promovendo condições de igualdade, e com os direitos fundamentais de pessoas portadoras de deficiência garantidos (LBI, 2015).

As diretrizes educacionais trabalham no intuito de adequar as necessidades deste público²⁵. Conforme Ferreira (1998), em relação às políticas públicas, as práticas pedagógicas inclusivas e o atendimento educacional especializado, estes são necessários dentro do contexto da educação especial, pois

25. “Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (LBI, 2015, p. 16).

A presença ampliada da educação especial na nova Lei pode também sinalizar presença mais perceptível da área nas novas discussões, assumindo que sua contribuição específica visa mais do que à simples afirmação do “especialismo” educativo ou burocrático - até porque nem sempre estarão disponíveis profissionais ou serviços especializados, distintos daqueles disponíveis nas escolas. Ao caráter afirmativo da expressão legal com relação às necessidades especiais e, mais pontualmente, à educação das pessoas com deficiência contrapõe-se, de modo contraditório, [...] o que aumenta os desafios para assegurar os direitos das pessoas denominadas portadoras de necessidades especiais. (Ferreira, 1998, p. 1)

Descrever o histórico nos leva a considerar a integração do indivíduo na educação, propiciar igualdade, assim, a atualidade apresenta um momento em que se fala continuamente na democratização do ensino, e a educação especial se mostra como percussora da inclusão e dos direitos iguais para todos ao longo da trajetória. Neste universo da reflexão sobre a educação especial no país, autores, como Rodrigues & Rolim, afirmam como inclusiva a educação com uma

Tendência de professores e alunos de classes regulares em aceitarem a inclusão de crianças com deficiência; todavia, faltam informações sobre elas e suas condições, faltam informações sobre avaliação, faltam informações sobre práticas pedagógicas. (Rodrigues & Rolim, 2008, p. 22)

Desta forma, o objetivo da pesquisa foi a reflexão dos vieses da educação especial em múltiplas facetas, em busca do entendimento das desigualdades, o olhar para o histórico de surdos e da criança com autismo dentro do processo de conhecimento do ouvir, mundos diferentes, porém próximos, para, assim, compreender como foram tratadas essas necessidades (patologias), e compreender o não ouvir (necessidades especiais) destas crianças, bem como seu processo educacional ao longo do tempo (Rodrigues & Rolim, 2008).

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória, com uma investigação bibliográfica documental; determina-se como um estudo transversal usa uma abordagem qualitativa. Neste desenho de pesquisa, “as variáveis independentes já ocorreram e não é possível manipulá-las (...) a pesquisa se centra em (...) avaliar uma situação, evento, fenômeno ou contexto” (Sampieri, Collado, Lucio 2006, p.225).

A investigação da pesquisa ocorreu nas bases dos sites do Ministério da Educação, Google Acadêmico, livros, revistas educacionais virtuais e artigos científicos correlacionados ao tema proposto. Após leitura e documentação das informações coletadas, foi realizada a seleção do material, com um total de 42 publicações, tendo como referência um processo de seis etapas: a identificação do tema e pergunta da pesquisa; definição dos critérios de inclusão e exclusão dos estudos; síntese dos estudos selecionados em formato de tabelas com um banco de dados, e a análise crítica dos achados. (Sampieri, Collado, Lucio, 2006).

Foram identificados e interpretados os resultados realizados, com a leitura dos resumos e posteriormente dos textos completos, os quais propiciaram informações para o referido estudo e a constituição de um instrumento (quadro resumo), com destaque para os dados de identificação do artigo (título, autores, educação especial e ano de publicação). Do total de publicações, foram selecionadas 28 que fundamentaram a presente investigação, retratando o histórico da educação especial e as diretrizes e benefícios propiciados pelo governo, além das políticas públicas educacionais a esse público (Unoesc, 2006).

A desigualdade faz parte do *establishment*, da estrutura social e cultural

Para que possamos descrever, refletir, compreender, é necessário entender o histórico em que estamos inseridos. Com o passado, visualizamos o futuro, um histórico não grato no país, e as desigualdades, sejam elas financeiras, educacionais ou de acessibilidade, são

um conjunto de fatores que estão no dia a dia de todos os cidadãos brasileiros “ditos normais”. Podemos, assim, refletir se pessoas com necessidades especiais, como os surdos e os autistas, que vivem em um mundo em que o som é processado de forma diferente, estão sendo acolhidos efetivamente pelas políticas públicas no processo de aprendizagem (Coradini, Heck, 2020).

Estudiosos em todas as épocas estudam as origens das desigualdades. Coradini e Heck (2020) trazem que “Jacques Rousseau foi um dos teóricos que obteve notoriedade no estudo da desigualdade social”:

A partir da sua obra “Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens”, onde, classifica a desigualdade em dois tipos: a natural, que é estabelecida por fatores como força física, idade, condições de saúde; e a desigualdade moral e política, uma espécie de convenção autorizada e consentida pela maioria das pessoas. Pode-se afirmar que o conceito de desigualdade social é um guarda-chuva que compreende diversos tipos de desigualdades, desde desigualdade de oportunidades, de renda, de escolaridade, de gênero, de origem social, até as mais diferentes formas de diferenciação e estratificação social. (Coradini, Heck, 2020, p. 10)

A LBI se mostra como forte precursor nesse histórico, sendo um símbolo nesta evolução de debate, pois reconhece que a deficiência não está no sujeito, mas no meio em que ele está inserido. De um lado, “a partir da promulgação da Lei 10.436/02, conhecida como a Lei da Libras (Brasil, 2002), os surdos gradativamente foram ganhando mais espaço dentro da sociedade em geral” conforme o artigo 2º, que garante, pelo poder público, a acessibilidade de comunicação; de outro, o autismo ganha um espaço consideravelmente novo com a Lei 12.764, de 2012, conhecida como Lei Berenice de Piana (Brasil, 2012, p. 1).

Sabemos que as leis são importantes, porém cabe ao meio fazer valê-las, para que sejam eficazes. Desta forma, retornamos ao cerne da questão: porque a acessibilidade não alcança a todos? Seria uma surdez instalada? Segundo autores Alfaia e Sonza, os dados mostram o seguinte:

Segundo dados do censo de 2010 do IBGE, o Brasil conta com mais de 9,7 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência auditiva, o que equivale a aproximadamente de 5% da população brasileira. Só no Rio Grande do Sul são mais de 617 mil pessoas com algum tipo de dificuldade de audição. (Alfaia; Sonza, 2020, p. 147)

Desta forma, o histórico e a atualidade descrevem como crianças com necessidades educacionais específicas (NEE)²⁶

precisam de uma atenção especial, sendo necessário que o professor esteja preparado para recebê-los em sala de aula, que a família esteja envolvida, pois a desigualdade começa no poder aquisitivo da família, as políticas governamentais são necessárias, mas o aporte em torno de todo o contexto se faz urgente. (Vasconcelos; Paz, 2020, p. 204)

A educação especial e o histórico na inclusão dos surdos

A educação especial apresenta, em seu histórico, a trajetória de Jean Itard, grande precursor, de aproximadamente dois séculos, que desperta o olhar para a atualidade com múltiplas observações ligadas à linguagem e seus “distúrbios”. Itard foi estudioso das questões do ouvido, realizou um trabalho com Victor do Aveyron *Da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem selvagem do Aveyron*, sendo escrito após nove meses de trabalho, dirigido e apresentado à Société des Observateurs de l’Homme em outubro de 1801²⁷.

26. “Necessidades Educacionais Específicas (NEE) refere-se a um conceito atual em Educação, estando presente em várias discussões da área da educação especial e inclusão. Seu uso origina-se na Declaração de Salamanca”.

27. O trabalho realizado com Victor do Aveyron encontra-se registrado nos relatórios escritos por Jean Itard, traduzidos pela primeira vez no Brasil em uma edição da Editora Cortez, organizada pelas autoras Banks, Leite e Galvão. *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Victor do Aveyron* (Banks; Galvão, 2000, p. 07).

O menino Victor d Aveyron foi encontrado próximo a uma floresta ao sul da França com comportamento animal, andava de quatro, não falava e, na época, acreditou-se que fora abandonado na floresta à própria sorte (Banks; Galvão, 2000).

Autores, como Banks e Galvão (2000, p. 4), retratam Aveyron quando da sua chegada em Paris:

À chegada do menino em Paris, membros dessa Sociedade acorreram para conhecê-lo no Instituto dos Surdos-Mudos e designaram uma comissão constituída pelo próprio Sicaud, por Degérando - que havia escrito sobre questões relativas a pensamento e linguagem - por Virey e Jauffret, ambos naturalistas, pelo anatomista Cuvier e pelo médico Philippe Pinel, para examinar o estado em que se encontrava o Selvagem. Embora outros membros da Comissão tenham escrito a respeito do garoto, o relatório de Pinel, lido em sessão pública da Sociedade, em novembro de 1800, foi o que teve maior repercussão. (Banks; Galvão, 2000, p. 4)

Na época, Itard, com autorização judicial, levou o menino para sua casa com o propósito de cuidar e tratar. Iniciou-se, assim, a investigação científica do caso de Aveyron. Itard “Levantou comportamentos e reações de Victor, relacionou-os e fez descobertas importantes, como as relações fisiológicas entre garganta, nariz, olhos e ouvidos”, sendo o criador da otorrinolaringologia (Banks, Galvão; 2000, p. 12).

Nesta trajetória ao longo do tempo, Itard convenceu o governo a manter o financiamento de sua pesquisa com Victor, evitando que ele fosse conduzido à instituição para indigentes, pois Victor não era mais um selvagem, porém também não se enquadrava nos parâmetros da época (humano)²⁸ como preconizava a sociedade (Banks; Galvão, 2000).

28. Nesse sentido, ele afirma: “como se a sociedade tivesse o direito de arrancar uma criança a uma vida livre e inocente, para enviá-la morrer de tédio num hospício, e ali expiar a infelicidade de ter enganado a curiosidade pública” (Banks; Galvão, 2000, p. 05).

Desta forma, “Aveyron passa, então, a viver com sua protetora em uma casa próxima ao instituto, vindo a falecer no início de 1828, com quarenta anos aproximadamente”. Para Itard, a educação de Victor e as observações de seu comportamento influenciaram expressivamente seu trabalho com surdos e questões psicopedagógicas discutidas na atualidade, foram reflexões e estudos daquela época (Banks; Galvão, 2000, p. 06).

O estudioso Itard, em seu tempo, foi grande precursor na ciência médica, com expressiva contribuição na área pedagógica, e com seu estudo e pensamento organizou os ambientes de aprendizagem, e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e comportamental da época. Itard deixou não somente um legado para a ciência médica, mas também recursos financeiros pessoais, que foram direcionados em prol da continuidade da ciência direcionada à educação especial e para o instituto de surdos em Paris²⁹ (Cordeiro; Machado, 2010)³⁰.

O trabalho de Itard com foco na área da linguagem oral nos direciona a refletir sobre as mudanças ocorridas nos processos de avaliação da aprendizagem. Muitos foram os casos de surdez diagnosticados como loucura, e se faz necessário descrever a história para que ela não se perca no mundo volátil em que vivemos na atualidade, com inúmeras e fragmentadas informações disponíveis, com a

29. O Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, fundado em 1791, é a mais antiga escola pública e laica para surdos do mundo. A escola funciona nas mesmas instalações desde 1794, um lindo e amplo edifício com um enorme jardim. O instituto é fruto do trabalho do abade Charles-Michel de l'Épée, conhecido como Abbé de l'Épée (1712-1789) INJS (Vasconcelos, 2015, p. 1).

30. Morreu 15 dias depois de completar 64 anos, em Paris. No seu testamento deixou para o Instituto para Surdos-Mudos de Paris uma fortuna significativa, cerca de 160.000 francos, e instituiu um prêmio que seria dado a cada três anos na Academia de Medicina para o melhor trabalho em medicina prática ou terapêutica. De ótimo talento literário, editou vários diários médicos e publicou trabalhos importantes, principalmente em ontologia, contendo resultados de suas pesquisas científicas baseadas em mais de 170 casos. Suas principais publicações foram *De l'éducation d'un homme sauvage ou des premiers développemens physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron* (1801), *Rapports et memoires sur le sauvage de l'Aveyron* (1807) e *Traité des maladies d'oreille et de l'audition*, 2 volumes (1821), (Fernandes, 2016, p. 1).

internet. Mudamos o futuro com o olhar no passado, e a história descreve caminhos que mostram a evolução que pode ser proporcionada pelas ciências em seus diversos campos do conhecimento, seja medicina seja educação, para as várias necessidades especiais, sejam elas físicas, motoras, mentais, “ou seja” na amálgama dos conhecimentos, um mundo em evolução contínua (Cordeiro; Machado, 2010).

A criança autista e seu universo próprio: transtorno do espectro autista (TEA)

Os estudos descrevem o autismo em suas múltiplas facetas³¹, sendo “reconhecido que muitas alterações do desenvolvimento infantil podem ser mais bem caracterizadas integrando o conjunto de perturbações designadas como espectro autista”, sintomas e quadros clínicos se confundem ainda na atualidade, entre condições de leve, moderado, a severo. “Hoje é aceito que a etiologia do autismo se deve a uma diversidade de fatores, que vão desde o genético até condições ambientais, mas desconhece-se exatamente a proporção de cada um desses fatores, e muito menos, como eles se relacionam”. Assim: “Essa realidade põe em evidência a importância da realização do diagnóstico o mais cedo possível” (Lyra; Souper, 2015, p. 2).

A interação social do autista se mostra comprometida em relação ao comportamento, comunicação, cada qual com seu tempo próprio dentro de sua bolha de isolamento, que, a depender da abordagem, pode haver ou não uma inserção no mundo à sua volta. “Os déficits de linguagem e de comunicação persistem na vida adulta, e uma proporção significativa de autistas permanece não verbal”, sen-

31. “Definir o autismo é uma tarefa um tanto complexa, na maioria dos casos o que temos é uma descrição do mesmo, muito longe de uma definição concreta e precisa. Alguns estudos recentes procuram identificar a origem dos distúrbios a defasagens cognitivas relacionadas com as atividades simbólicas e a aprendizagem (problemas na meta-representação/metacognição) e afirmam que ao contrário das doenças mentais o autismo deve ser tratado principalmente na educação com terapias de apoio e somente em casos extremos utilizar o tratamento psiquiátrico” (Peeters, 1998 apud Barth 2004).

do complexo traçar um perfil de desenvolvimento, pois cada qual tem sua trajetória de desenvolvimento (Gadia, 2016, p. 3).

Na fala de Gadia (2016, p. 4), encontramos exemplos de abordagens no ensino utilizando comportamentos verbais mais comunicativos, como forma de adentrar no universo da criança:

- Treinamento de respostas cruciais (PRT, do inglês *pivotal response treatment*), utilizado para ensinar morfemas gramaticais, melhorar a inteligibilidade da fala, aumentar interações sociais complexas e desenvolver jogo simbólico;
- Responsive education and prelinguistic milieu* (RPMT), para ensinar o conceito de esperar a sua vez para falar e melhorar a atenção conjunta;
- Paradigma de linguagem natural (NLP, do inglês *natural language paradigm*), para treinar os pais a aumentar a frequência de verbalizações dos filhos.

Dentre intervenções à criança com autismo, as fonoaudiológicas e as terapias comportamentais são extremamente importantes em relação ao tratamento do TEA, sendo a família um pilar de suma importância e imprescindível nesse processo de desenvolvimento; a desigualdade social dessas famílias em relação ao atendimento é grande, e as políticas públicas voltadas a essas famílias precisam ser efetivas (Gadia, 2016).

As intervenções são necessárias, de fato, pois cada criança tem seu nível de desenvolvimento. As tecnologias tem se mostrado como um forte aliado educacional.

Existe um forte consenso de que nenhuma intervenção educativa será eficaz para todas as crianças e adolescentes com TEA, e que aquelas que não demonstrarem progresso com uma intervenção em particular podem se beneficiar com a utilização de métodos distintos. (Gadia, 2016, p. 9)

As tecnologias assistidas nas áreas de representação visual, suportes para comunicação e instrução assistida por computador, *tablets*, se mostram eficazes. “Chiak e colaboradores, verificaram que o uso de um *tablet* melhorou o engajamento do aluno dentro da sala de aula”, estudos observaram uma afinidade natural de indivíduos com TEA a computadores, em uma faixa etária de 4 anos até a fase adulta, sendo extremamente necessário que o profissional (professores, terapeutas e outros profissionais de saúde) seja treinado para utilizar esse recurso.

a criança autista, sem dúvida, é capaz de aprender, cada uma à sua maneira, desde que receba um programa individualizado de intervenções intensivas. Tais condutas devem ser uniformes na escola, no lar e na sociedade. (Gadia, 2016, p. 10)

Nesse processo, autores, como Passerino, Santarosa, (2004, p. 54), descrevem que o calcanhar de “Aquiles” é o fato de as tecnologias da informação comunicação e o autismo ficarem restritos no desenvolvimento de softwares³². “Assim, não existem pesquisas e estudos que abordem especificamente o déficit na interação social no autismo a partir do uso de tecnologias de informação e comunicação”, a literatura descreve muitos caminhos na busca científica e educacional, um universo a ser desvelado. Muitas pesquisas com sucesso e também com entraves, pois, como descrito, a necessidade de um indivíduo é sua, é própria, individual, e assim o torna um campo desconhecido em todos os vieses estudados.

Considerações finais

Democratizar o acesso às possibilidades é um fato necessário, e a evolução do acesso à educação é uma conquista diária e urgente diante das múltiplas vertentes pulsantes na educação especial. A re-

32. Softwares específicos para o tratamento de algum aspecto particular do transtorno (Barth, Passerino & Santarosa, 2004; Center for Spoken Language Research at the University of Colorado [CSLR], 2003; Gil & Orts, 2003; Gutierrez, 1999; Hanson *et al.*, 2005; Heinman & Tjus, 1999; International Business Machines [IBM], (n.d.); Picard, 2000; Piconi & Tanaka, 2002, Silver & Oakes, 2001).

flexão se faz extremamente importante, pois o ser pensante apreende a cogitar, a indagar, e somente por meio da educação adquirimos essa habilidade de adaptação e reconstrução de direitos e deveres, que se encontram um tanto quanto perdidos na atualidade.

Como foi descrito, na atualidade leis foram promulgadas, com enorme empenho da família e da sociedade envolvida, porém, infelizmente, a grande parcela de pessoas se envolve com determinadas questões a partir do momento em que são tocadas pela necessidade pessoal, e, desta forma, a roda da evolução, da humanidade, roda bem mais lentamente. É fato que na atualidade, com o advento da internet, o cidadão se tornou bem mais ativo em muitos seguimentos. Neste contexto, precisamos citar as ONGs, instituições do terceiro setor responsáveis pelo crescimento e apoio às causas sociais³³, um elo de todo esse processo, que sugerimos como um estudo futuro e importante no processo de inclusão. Desta forma:

Para conceituar a inclusão é necessário compreender como era vista tal condição desde a antiguidade e como, ao longo dos tempos, foi modificada a postura das sociedades em relação às pessoas com necessidades especiais. (Vasconcelos; Paz, 2020, p. 205)

A reflexão da pesquisa não teve a pretensão de comparação entre a surdez e o autismo, pois são caminhos complexos, mas cumpriu com o objetivo de despertar para pensar o ouvir, ou não ouvir, de cada criança ou mesmo do adulto com necessidades especiais, pois, como foi descrito, cada qual está em um mundo próprio, em seu tempo próprio. O despertar para a escrita é o histórico, e a pesquisa retratou parte de toda essa história da ciência, do aprendizado, e traz luz a como ainda estamos a passos curtos no processo de igualdade social.

33. “Conforme Sasaki (2005), teve início a partir de uma organização não-governamental, a Disabled Peoples International (DPI), criada por líderes com deficiência. A DPI é uma organização de direitos humanos comprometida com a proteção dos direitos das pessoas com deficiência e com a promoção de sua participação plena e igualitária na sociedade. Fundada em 1981, a ONG é representada através da participação ativa de organizações nacionais de pessoas com deficiência em mais de 130 países” (Vasconcelos, Paz, 2020, p. 206).

Referências

ALFAIA, Amanda Coelho; SONZA, Andréa P. **A produção de glossários em língua de sinais no Brasil**. Bento Gonçalves: IFRS, 2020. 352p.

BANKS, Luci Leite.; GALVÃO, Izabel. Jean Itard e Victor do Aveyron: uma experiência pedagógica do século XIX e suas repercussões. Linguagem – Linguagem e ação humana. *In*: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SOCIO-CULTURAL, 3., 2000, Campinas. **Anais [...]** Campinas, São Paulo, 2000. p. 11. Disponível em: <https://bit.ly/3wX9Ibe>. Acesso em: 24 out. 2020.

BARTH, Creice; PASSERINO, Liliana; SANTAROSA, Lucila M. C. **Software Descobrimo Emoções: estudo da teoria da mente em autistas**. *In*: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 7., 2004, Monterrey. Anais [...] Monterrey, México., 2004.

BRASIL. Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: <http://bit.ly/2KoGail>. Acesso em: 4 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. Disponível em: <http://bit.ly/2X95sDv>. Acesso em: 11 dez. 2020.

CENTER FOR SPOKEN LANGUAGE RESEARCH AT THE UNIVERSITY OF COLORADO. **Summer pilot project for children with autism spectrum disorders**. 2003.

CIHAK, David; FAHRENKROG, Cynthia; AYRES, K.; SMITH, Catherine. The use of video modeling via a video iPod and a system of least prompts to improve transitional behaviors for students with ASD in the general education classroom. **J Posit Behav Interv.**, 12(2): 103-15, 2010.

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; ANTUNES, Mitisuko Aparecida Makino. **A ação pedagógica de Itard na educação de Victor, o “selvagem de Aveyron”**: contribuição à história da psicologia. 2010, p. 49. Disponível em: <https://bit.ly/3dEcXgp>. Acesso em: 26 set. 2020.

CORADINI, Lucas; HECK, Júlio X. **Afirmar**: a inclusão e as diversidades no IFRS: ações e reflexões. Bento Gonçalves: IFRS, 2020. 352 p.

FERNANDES, Carlos. **Só Biografia**. Textos compilados e digitados. Manuscrito.

FERRARI, Marian A. L. Dias e SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicol. cienc. prof.** [online], vol. 27, n. 4, pp. 636-647, 2007.

FERREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 7-15, Sept. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/w4CDBF84qrrNhdQvBvqGyvj/?lang=pt>. Acesso em: 1 jun. 2020.

GADIA, Carlos. **Aprendizagem e autismo**. Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e Multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

GIL, A. B.; ORTS, Bélen. INMER: Sistema de inmersión em realidade virtual para personas con autismo. *In*: JORNADAS DE VERANO SOBRE TECNOLOGIAS DE AYUDA EN ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, 2003, Valencia. **Anais [...]** Universidad de Valencia, Espanha, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3aJviXE>. Acesso em: 28 set. 2020.

GUTIERREZ, Gerardo. H. **Realidad virtual para personas con autismo**. *In*: CONGRESSO DE AUTISMO EUROPA, 5., 1999, Madrid. **Anais [...]** Madrid, España, 1999.

HANSON, Vicki et al. Improving Web accessibility trough na enhanced open-source browser. **IBM System Journal**, 44(3), 2005.

HEINMANN, Mikael; TJUS, Tomas. **The use of multimedia computer procedures to facilitate language growth among children with**

autism. *In:* CONGRESSO DE AUTISMO EUROPA, 5., 1999, Madrid. **Anais [...]** Madrid, España, 1999.

LBÍ. **Guia Lei Brasileira de Inclusão.** Instituto Itard. Editora Lei nº 13.146 de 06/07/2015, p. 57.

LYRA, Glaciene Januário Hottis; SOUPER, Hévilla Moyara. **Transtornos globais do desenvolvimento na escola.** 2015. Disponível em: <http://bit.ly/2ZFuldQ>. Acesso em: 10 dez. 2020.

PASSERINO, Lílíana Maria; SANTAROSA, Lucila Costi M. Interação social no autismo em ambientes digitais de aprendizagem. **Psicol. Reflex. Crit.** [on-line], v. 20, n. 1, p. 54-64, 2007. ISSN 1678-7153. Disponível em: <http://bit.ly/37DU7SE>. Acesso em: 1 abr. 2021.

PEETERS, Theo. **Autism:** from theoretical understanding to educational intervention. London: Whurr Publishers, 1998.

PICARD, Rosalind. W. Toward computer that recognize and respond to user emotion. **IBM System Journal**, 39(3/4), 2000.

PICONI, Andressa; TANAKA, Eduardo. O uso do Hagá Quê por alunos autistas. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL CIIEE, 3., 2002, Fortaleza, CE. **Anais [...]** Fortaleza, 2002.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; MARANHE, Elisandra André. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. *In:* CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental.** Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. 35 p.

SAMPIERE, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia da pesquisa.** 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006. 582 p.

SILVER, M.; OAKES, P. Evaluation of new computer intervention to teach people with autism or Asperger syndrome to recognize and predict emotion in others. **Sage Publications and The Nacional Autistic Society**, 5(3) 299-316, 2001.

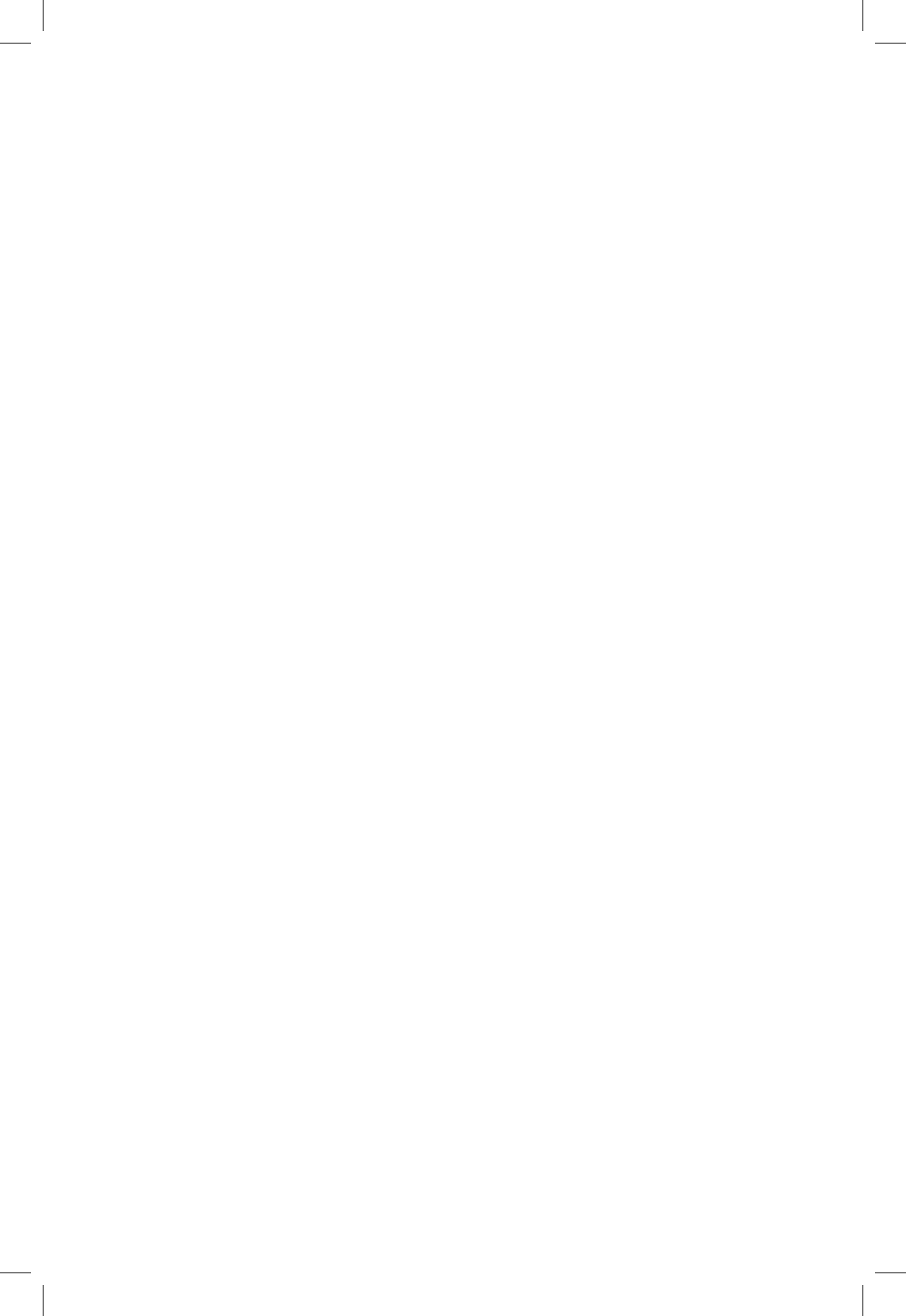
UNOESC. **Metodologia Científica:** educação a distância. Coord. de Ardinete Rover. Joaçaba: Unoesc, 2006. p. 103. (Material didático). Disponível em: <http://bit.ly/37Iqm3n>. Acesso em: 1 out. 2020.

VASCONSELOS, Leticia. Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris: um pouco de história. **Jeitos de Ser e Conviver**, p. 1, 2015. Disponível em: <http://bit.ly/3aIctUG>. Acesso em: 1 out. 2020.

VASCONCELOS, Maria Helena S.; PAZ, C. T. N. **Educação é um direito de todos:** como o docente da sala de aula regular procede para atender os alunos com necessidades educacionais específicas no IFRS - Campus Farroupilha. Bento Gonçalves: IFRS, 2020. 352 p.



PACO
EDITORIAL



A ABORDAGEM DISCURSIVO- INTERACIONISTA NO ENSINO DO PORTUGUÊS PARA SURDOS: INTERAÇÃO ENTRE SURDOS E OUVINTES

*Lucas Floriano de Oliveira
Waldemar dos Santos Cardoso Junior*

Aspectos introdutórios

Neste capítulo, compartilharemos alguns relatos de experiências vividas por discentes ouvintes que cursam graduação em Letras - Língua Portuguesa com Domínio em Libras, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), quanto ao ensino do português para os seus colegas surdos. Nesse caso, por razões éticas, os participantes não serão identificados nesta pesquisa, utilizando-se letras aleatórias para mencioná-los neste trabalho. De todo modo, trata-se de um texto que consta alguns relatos de experiências vividas por discentes ouvintes que trabalham no ensino da língua portuguesa para discentes surdos, mediados por um docente surdo com a titulação de mestre e coordenador do Projeto de Ensino “Processo de produção de textos por alunos surdos”, da Universidade Federal de Uberlândia.

Esses estudantes integram o Projeto de Ensino de Elaboração Textual por Surdos em Língua Portuguesa, que foi aplicado por nós como ação de extensão. Desse modo, integram o projeto o coordenador, dois discentes ouvintes bolsistas, uma intérprete voluntária e três discentes surdos. Todos os integrantes utilizam a Libras e a língua portuguesa durante os encontros virtuais do projeto, medida adotada pela universidade como prevenção à Covid-19.

Compartilhando nesta obra os relatos de experiências dos participantes ouvintes ao interagirem com os colegas surdos, pretendemos transmitir a perspectiva deles quanto ao ensino da língua-alvo a um público diferenciado, com necessidades linguísticas e culturais diferentes das deles, no intuito de causar reflexões acerca da

necessidade de profissionais bilíngues no ensino de uma língua oral a pessoas que utilizam a língua de sinais. Ressaltamos que todos esses relatos tiveram o consentimento dos participantes envolvidos no projeto, mediante a aplicação de um questionário sobre suas experiências pessoais no ensino de alunos surdos.

Destarte, toda a fundamentação teórica e bibliográfica que sustenta esta pesquisa baseia-se em estudos de pesquisadores da área da educação de surdos, bem como de defensores da educação bilíngue para surdos, tais como Skliar (1999), Jokinen (1999), Pereira (2014), Quadros e Schmiedt (2006), dentre outros, que argumentam sobre a relevância e o direito que as pessoas surdas têm de aprender a língua de sinais como língua materna ou primeira língua (L1), língua brasileira de sinais (Libras) no caso do Brasil, e a língua portuguesa como segunda língua (L2), na modalidade escrita.

Serão citados também documentos oficiais que ressaltam e asseguram a educação bilíngue para surdos no país e reconhecem a Libras como L2 oficial da nação brasileira, que são: a Lei 10.436/2002, o Decreto 5.626/2005, e o Decreto 10.502/2020. Em seguida, apontaremos os relatos das experiências das interações entre os alunos surdos e ouvintes, sob o ponto de vista dos estudantes bolsistas que participaram do projeto. Sob esse prisma, apresentaremos nossas reflexões sobre a importância do bilinguismo, da cultura surda e da formação de professores bilíngues no ensino da língua portuguesa para surdos.

Para início de conversa, abordaremos primeiramente a temática condizente à educação bilíngue para surdos, a fim de situarmos o leitor no contexto da educação de surdos e para que este possa refletir sobre as consequências do processo educacional desses indivíduos, evidentes no ensino-aprendizagem da língua oral. Quando dizemos “educação bilíngue”, muitos pensam que se trata do ensino simultâneo de dois idiomas diferentes, como, por exemplo, o ensino do português e do inglês. Entretanto, no caso dos sujeitos surdos, a educação bilíngue visa ao ensino de duas línguas separadamente uma da outra, conforme frisado por Ferreira (2010).

Essa estratégia de ensino consiste no fato de que a maioria dos surdos provém de famílias de pais ouvintes que desconhecem a Libras, e, por este motivo, tais sujeitos acabam ingressando na escola sem a Libras e com pouco conhecimento do português, ou sem ter adquirido nenhuma língua, de acordo com Pereira (2014).

Como nos explicita a autora supracitada, na educação bilíngue de surdos, a escola se responsabiliza por fornecer a aquisição da Libras ao aprendiz por meio da interação com adultos fluentes no idioma em questão, preferencialmente, surdos também. Desse modo, ao adquirir a sua primeira língua, o aluno surdo constrói positivamente a sua identidade e a sua cultura. Após a assimilação da sua L1, a Libras se torna a língua de instrução que permeia todo o processo de aprendizagem e de conhecimento da língua portuguesa pelo estudante surdo.

Ainda conforme os estudos de Pereira (2014), a estudiosa alude às pesquisas de Vygotsky e de Bakhtin durante os anos 80, que os levaram à conclusão de que a língua é utilizada pelo ser humano com a finalidade da interação humana por intermédio da linguagem, na elaboração do discurso.

O discurso pode ser realizado de maneira oral ou escrita, de forma significativa. Baseada nesses pensamentos, em que a prática discursiva remete ao processo interacionista entre professores e alunos na produção de textos, Pereira (2014) nos oferece a abordagem discursivo-interacionista no ensino da Língua Portuguesa para surdos, tema do nosso estudo e pesquisa neste trabalho.

Observaremos a seguir algumas teorias e documentos a respeito da proposta de educação bilíngue para surdos no Brasil, com algumas reflexões a respeito do tema e do ensino de português para surdos.

A proposta da educação bilíngue para surdos no Brasil: apontamentos e discussão com enfoque no ensino de português como L2

Durante um longo período de lutas da comunidade surda pela valorização e pelo reconhecimento da sua própria língua,

a vitória do povo surdo é conquistada mediante a concretização da Lei 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão.

Além de conquistarem o direito de poderem se comunicar por intermédio da Libras, essa mesma lei obrigou que, a partir daquele ano, o ensino desse idioma fosse incluído nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dos cursos de Educação Especial, de Fonoaudiologia e Magistério, nos ensinos médio e superior. Iniciava-se a difusão da língua brasileira de sinais no Brasil e mudanças estavam vindo.

Após três anos, é instituído no país o Decreto 5.626/2005, regulamentando a Lei 10.436/2002, que reconhece que a pessoa surda possui uma língua e uma cultura expressa por meio da Libras, o que foi um marco para a comunidade surda, com a valorização da sua identidade linguística. O mesmo decreto ainda tornou obrigatório o ensino da Libras nos cursos de licenciatura, objetivando a formação de professores de Libras e de português como L2 para surdos, e também assegura o acesso à educação bilíngue e às escolas bilíngues.

Bernardino, Pereira e Passos (2018) elucidam que, um ano após o surgimento do Decreto 5.626/2005, foi criado no Brasil o primeiro curso de graduação Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2006. Foi um curso à distância com polos nas capitais do país e que formou alunos surdos e ouvintes em 2010 e 2012.

Apesar desses avanços e conquistas, no ano de 2010, a comunidade surda sofreu um grande revés com a ameaça do fechamento das escolas bilíngues em todo o território nacional, inclusive do Ines (Instituto Nacional de Educação de Surdos), o maior instituto de educação de surdos do país, pelos representantes da Secretaria de Educação Especial (Seesp/MEC), sob a alegação de que tais escolas eram contrárias à proposta da educação inclusiva.

Com o fechamento das escolas bilíngues no país, os surdos retornaram às escolas ditas inclusivas, que na verdade não inclui, só exclui, constrange e lhes nega o direito à educação com qualidade igual aos ouvintes. Houve um retrocesso no aprendizado desses alunos e na sua escolarização.

A relevância das escolas bilíngues para os estudantes surdos vai além do ensino-aprendizagem de duas línguas nacionais, ou seja, é por meio delas que se estabelecem os contatos dos surdos entre si enquanto professores e alunos, promovendo a sua própria identidade cultural e linguística, respaldado no argumento de Skliar:

Os contatos que os surdos estabelecem entre si proporcionam uma troca de diferentes representações da identidade surda. Através de um conjunto de significados, informações intelectuais, artísticas, éticas, estéticas, sociais, técnicas, etc. podem caracterizar-se as identidades surdas presentes num grupo social com uma cultura determinada. (Skliar, 1999, p. 12)

Políticas educacionais formuladas por pessoas que desconhecem a comunidade surda, sua cultura, necessidades linguísticas e que tiram o direito do aluno surdo de estudar numa escola que lhe é acessível para obrigá-lo a estudar em escolas “regulares”, que não lhes proporcionam acessibilidade e comprometem sua aprendizagem, lhes imputam prejuízos irreparáveis ao longo de sua vida acadêmica, como explicita a ativista surda Patrícia Rezende:

Atual política de inclusão insiste em colocar crianças surdas junto com as ouvintes, sem haver um compartilhamento linguístico entre elas. Nesses espaços, as crianças surdas oriundas de famílias ouvintes não adquirem sua língua natural de forma espontânea, como as crianças ouvintes que compartilham a mesma língua da sua família e obtendo informações e, assim, construindo o conhecimento de mundo, que é aprofundado na escola. Como haver inclusão se não há aquisição linguística pela criança surda? (Campello; Rezende, 2014, p. 76)

A preocupação da professora supracitada a respeito da inserção de crianças surdas em escolas inclusivas se justifica pelo fato de estas fracassarem no aprendizado por estarem desprovidas de uma

língua, principalmente pelo fato de serem de famílias ouvintes que desconhecem a Libras e não se comunicam da mesma forma que com crianças ouvintes, e as escolas inclusivas tendem a excluí-las devido às barreiras de comunicação.

Markku Jokinen, pesquisador sobre a educação de surdos nos países nórdicos, resume que, em diversos setores, a surdez é concebida como uma “doença tratável”, discriminando os surdos e obrigando-os a se portarem como se fossem ouvintes, o que não é diferente no Brasil. Contudo, enquanto minoria, o pensamento dos surdos é diferente do que muitos pensam:

Apesar dessa visão da maioria, é muito interessante que os surdos não veem a surdez como uma doença, como um fenômeno negativo, algo que deveria ser removido de uma forma ou de outra. Pelo contrário, os próprios surdos ligam o conceito de surdez a conceitos como língua, comunidade, identificação com os outros, grupos de colegas, cultura, história, tradição, narração de histórias, encontros sociais, luta por seus direitos linguísticos e civis e muito mais. (Jokinen, 1999, p. 105)

Esse pensamento do autor reforça que a língua de sinais tem imenso valor para o povo surdo, no sentido cultural, histórico e tradicional, e constitui a identidade de uma pessoa surda. E, de acordo com Jokinen (1999), nos países nórdicos a aquisição linguística do sujeito surdo é tão importante que comunidades municipais apoiaram famílias de surdos a ensinarem a língua de sinais às crianças surdas o quanto antes, e criaram uma abordagem bilíngue para a educação delas.

Dessa maneira, reconhecemos até aqui o papel da educação bilíngue na vida do indivíduo surdo, mas para que tal educação ocorra, é necessário planejamento por parte da escola que recebe estudantes surdos. Quadros e Schmiedt (2006) apontam a necessidade de professores bilíngues para atendê-los.

As autoras mencionadas dizem haver escolas que disponibilizam intérpretes de Libras para o acompanhamento dos discentes

surdos desde o início da sua escolarização, e que esses profissionais acabam assumindo a função de professores, tornando a Libras como língua de instrução, mas esse comportamento não é adequado, devido à falta de formação do intérprete para lecionar.

Também é enfatizado por Quadros e Schmiedt (2006) o caso de escolas com alunos surdos em que os professores desconhecem a Libras, e o português é a língua de instrução; essas escolas são maioria no país. Ao citarmos a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005, é importante frisarmos também o Decreto 10.502/2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), reforçando e garantindo o direito dos surdos à educação bilíngue.

Por intermédio desse decreto, vários surdos estão lutando pela educação bilíngue e pela valorização da Libras, sendo eles professores doutores que trabalham em diversas universidades e institutos federais do país. Recentemente, foi divulgado pela rede social Instagram um vídeo publicado pela Federação Nacional de Integração de Surdos (Feneis), órgão que apoia as lutas da comunidade surda, contendo os depoimentos desses doutores a favor do PNEE³⁴.

No próximo item, abordaremos o caso do ensino da língua portuguesa para surdos, esboçando-nos em discussões e reflexões sobre o assunto.

Língua portuguesa para os surdos: recortes de pesquisas no ensino de uma língua oral

Ao debruçarmo-nos sobre o tema, observaremos alguns recortes de pesquisas realizadas por estudiosos que irão nos apresentar, de modo sucinto, como ocorre o ensino da língua portuguesa para alunos surdos, e iremos refletir a respeito da eficácia deste tipo de ensino-aprendizagem.

Como já foi dito anteriormente, existem escolas no Brasil ditas regulares, em que os professores desconhecem a Libras, ou, se co-

34. Link do vídeo da Feneis no Instagram: <https://www.instagram.com/tv/Clo1EkeHvbW/?igshid=1e9vuiqvq6eqst>. Acesso em: 12 dez. 2020.

nhecem, não a dominam com fluência. Sendo tais escolas adeptas ao método tradicional de ensino, o português é ensinado como código aos surdos, de forma sistemática e padronizada:

Visando ao aprendizado da Língua Portuguesa, o professor iniciava com a exposição dos alunos surdos a palavras e prosseguia com a utilização destas palavras em estruturas frasais, primeiramente simples e depois cada vez mais longas e morfossintaticamente mais complexas. Por meio de cópias, ditados, exercícios de repetição e de substituição de elementos da frase, esperava-se que os alunos memorizassem as estruturas frasais trabalhadas e as usassem. Quando eram apresentados textos, os mesmos eram curtos, com vocabulário e estruturas frasais adaptados pelo professor ao nível linguístico dos alunos. (Pereira, 2014, p. 146)

Conforme o argumento da pesquisadora em questão, esse é o método do ensino tradicional. É desse jeito que os professores das escolas adeptas a essa metodologia transmitem o ensino da língua oral para o surdo, como se este fosse um ouvinte. E a pesquisadora ainda prossegue:

A ênfase nas palavras resultou em tendência dos alunos surdos a se aterem a cada palavra individualmente, prendendo-se, assim, ao sentido literal, dicionarizado, o que limitava a possibilidade de compreensão de texto. A preocupação com o sentido das palavras individualizadas podia ser observada também por parte dos professores, os quais, antes mesmo de verificarem o que entenderam, pediam aos alunos que sublinhassem as palavras desconhecidas, procurassem o significado das mesmas no dicionário, após o que, muitas vezes, solicitavam que os alunos escrevessem frases com as palavras pesquisadas. (Pereira, 2011a) (Pereira, 2014, p. 146)

Esse tipo de metodologia não se preocupava com o entendimento do aluno surdo da língua portuguesa, o sujeito era obriga-

do apenas a copiar, repetir o que lhe era transmitido e utilizar o dicionário. Concluindo a aplicação do método pelos professores, podemos perceber as consequências desse fracasso:

O grande número de palavras desconhecidas nos textos provocava desânimo nos alunos surdos e, além de afastá-los da leitura, contribuía para o estabelecimento de uma representação da leitura como muito difícil e deles como incapazes de ler. Os professores, por sua vez, evitavam dar textos para os alunos lerem e, quando o faziam, geralmente eram textos adaptados e simplificados, tanto em relação ao vocabulário como às estruturas sintáticas. Com pouca leitura, o conhecimento da Língua Portuguesa não se ampliava e os alunos apresentavam cada vez mais dificuldades para ler, até se tornarem completamente desinteressados pela leitura (Pereira, 2011b). Embora conseguisse decodificar as palavras, a maioria dos alunos surdos não entendia o que lia. (Pereira, 2011a) (Pereira, 2014, p. 146)

Ao refletirmos sobre o meio de ensino que esses professores utilizavam no ensino do português para surdos, notamos que os esforços de ambos, professores e alunos, em aprender essa língua não foi proveitoso, mas árduo e desestimulante. Eram necessários mudança, reflexão, estudo para melhorar a técnica. Considerando a escrita dos surdos na língua portuguesa, Santos (2009) nos esclarece a maneira que a maioria dos surdos escreve:

Conforme Fernandes (1990), os surdos deixam transparecer, através das construções escritas, considerável limitação no que se refere ao domínio da estrutura da Língua Portuguesa: restrição lexical; falta de consciência no processo de formação de palavras; uso inadequado das conjugações, tempos e modos verbais; omissão e uso inadequado de preposições e conectivos em geral; falta de domínio e uso restrito de certas estruturas de coordenação e subordinação. (Santos, 2009, p. 87)

De acordo com a citação acima, a explicação da autora acerca da falta de domínio na língua portuguesa pelos surdos se justifica pelo fato de esta ser a L2 deles e de a Libras ser a língua que media o pensamento deles ao escrever, o que resulta numa escrita fora da norma padrão exigida.

Outro ponto de vista interessante sobre o aprendizado do português nos é apresentado por Fernandes:

Dentre as finalidades do processo, pelo menos 80% dos professores pesquisados consideram que o ensino do português está condicionado ao conhecimento da gramática, o que desenvolve uma melhor expressão, comunicação e compreensão pelo aluno, levando-o ao conhecimento de regras ou normas da língua e melhor desempenho de seu padrão culto. Este fato, segundo eles, estará intimamente ligado ao seu futuro sucesso profissional ou social, como ser aprovado em concursos e vencer na vida ou expressar-se corretamente e ser bem aceito na sociedade. (Fernandes, 2003, p. 106)

Esse pensamento citado acima reflete o condicionamento dos professores das escolas adeptas do método tradicional de ensino, limitando-os ao ensino da gramática da língua portuguesa, como se o sucesso de aprendizagem da língua majoritária do país dependesse apenas do aprendizado da gramática, quando há muito mais que ser aprendido.

No caso dos alunos com surdez, torna-se insuficiente todas essas técnicas explicitadas nas citações anteriores. Não basta que o aprendiz repita, recorra ao dicionário, copie as frases que lhe são transmitidas ou se limite apenas ao aprendizado da gramática da língua portuguesa, se ele continuará sem entender o funcionamento da língua-alvo.

Para que o aluno surdo obtenha alguma vantagem no aprendizado de uma língua oral, é necessário atentarmos à sua principal característica: a visão. O Decreto 5.626, em seu artigo 2º, esclarece a característica de uma pessoa surda:

Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, **compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais**, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras. (Brasil, 2005)

Desse modo, está explícito que toda a experiência de vida do indivíduo surdo é completamente visual. Assim, é necessário que o professor que trabalha com o ensino do português para seus alunos surdos adapte o seu conteúdo de maneira mais visual, respeitando sua especificidade linguística.

Um bom exemplo de uma aula de português que priorize o entendimento do surdo pela língua-alvo é o do ensino literário. Quadros e Schmiedt (2006) ressaltam a importância da produção de contos literários em Libras no processo de alfabetização em língua portuguesa pelas crianças surdas, sendo a Libras a língua de instrução.

Refletindo sobre o processo de aprendizagem do português pelo aluno surdo, colocamos a seguinte sugestão da pesquisadora Pereira (2014):

Devido às dificuldades de acesso à linguagem oral, é por meio da visão que os alunos surdos vão adquirir a Língua Portuguesa, razão por que se lhes deve possibilitar, desde o início da escolaridade, situações de leitura. É ela que vai tornar possível o acesso à Língua Portuguesa, daí a importância de se expor os alunos surdos à leitura de textos autênticos e interessantes, de diferentes gêneros e tipos textuais. Desta forma, o aluno surdo poderá aprender o sistema da língua, bem como ampliar seu conhecimento letrado. (Pereira, 2014, p. 186)

Nesse sentido, a leitura é relevante à escolarização do surdo, mas com a mediação da Libras na construção de sentidos da sua L2. O professor deve estar atento aos assuntos que despertam o interesse do seu aluno surdo e se aproveitar dessa estratégia na seleção de gêneros textuais que estimulem o aprendizado dele.

Por esse viés, contrariando o método tradicional, propõe-se o ensino do português para surdos por meio da **abordagem de ensino discursivo-interacionista**, exposto da seguinte maneira por Pereira (2014):

Em relação à escrita, no início do processo o professor faz papel de escriba, registrando na Língua Portuguesa o que os alunos relatam na Língua Brasileira de Sinais. Como interlocutor e escritor, o professor contribui para a elaboração do texto. Desta forma, os alunos começam a assumir com o professor a autoria do texto escrito, depois o reelaboram numa escrita individual (Pereira, 2011b). Trata-se de um movimento interdiscursivo, intertextual (Smolka, 1993). Quando começam a escrever, os alunos utilizam os conhecimentos que já têm sobre a escrita. Diferentemente das crianças que ouvem, as surdas vão se basear na visão para constituir a sua relação com a escrita. (Pereira, 2014, p. 150)

Essa metodologia de ensino da língua oral, por sinal bem interessante, foca nas interações interpessoais, e, juntos, professor e alunos colaboram no ensino-aprendizagem da língua portuguesa de maneira escrita, aproveitando o nível de conhecimento linguístico dos discentes acerca da língua-alvo, e aprimorando-o.

Conforme explana a autora supracitada, essa estratégia funciona na educação bilíngue de surdos, pelo fato de a maioria ser de família de ouvintes e chegar à escola com fragmentos do português ou nenhuma língua. Assim, as crianças surdas alcançam o direito de aprender a L1 à semelhança das crianças ouvintes. Abordaremos os relatos de experiências dos alunos bolsistas participantes do Projeto de Ensino da Língua Portuguesa para Surdos, com reflexões e apontamentos observados por um docente surdo.

Relatos de experiências da interação entre surdos e ouvintes: realidade do ensino de uma língua oral para surdos

Antes de adentrar nos relatos dos participantes do projeto, compartilharei informações que me levaram a desenvolver o Projeto de Ensino “Processo de Elaboração de Textos por Alunos Surdos”. A princípio, a Universidade Federal de Uberlândia oferta a todos os cursos de licenciatura o Subprojeto InclUFU, ligado ao projeto Programa de Bolsas de Graduação (PBG). É um projeto de ensino com a finalidade de apoiar alunos com deficiência física ou sensorial, nas áreas em que o aluno apresente dificuldades de aprendizagem.

O curso de Letras-Língua Portuguesa com Domínio em Libras (LPDL) da UFU possui seis alunos surdos e uma aluna com deficiência intelectual. Uma professora doutora do curso possui um projeto do PBG intitulado “Leitura e Produção de Textos Acadêmicos por Surdos”, em que o foco é ajudar esses alunos na interpretação e na produção de textos acadêmicos. Contudo, percebi que alguns alunos surdos tinham dificuldades ainda maiores com o básico da língua portuguesa.

Compartilhando da iniciativa da colega e, enquanto surdo, me coloquei no lugar desses alunos e senti a necessidade de auxiliá-los no processo de compreensão e escrita de textos na língua portuguesa, com o objetivo de ensiná-los a escrever textos básicos para que se sentissem mais seguros futuramente a escreverem textos mais complexos, principalmente por serem alunos universitários. Então criei o Projeto “Processo de Elaboração de Textos por Surdos”, montei a equipe, que é de três ajudantes, dois bolsistas e um voluntário, para atender três alunos surdos.

Ao iniciar o projeto, percebemos que alguns alunos surdos realmente não dominam a língua portuguesa, mas são fluentes em Libras. Em minhas pesquisas para o doutorado, me interessei sobre a abordagem discursivo-interacionista e percebi que os resultados apresentados nos estudos de Pereira (2014) são muito positivos. Decidi então aplicar essa abordagem no meu projeto, que consiste em verificar os resultados.

Neste momento, explanaremos relatos de experiências vivenciadas pelos discentes ouvintes que participam do Projeto de Ensino “Elaboração de Textos por Alunos Surdos”, coordenado por um docente surdo da Universidade Federal de Uberlândia.

Nos relatos coletados com o consentimento dos participantes por meio de um questionário aplicado pelo professor-pesquisador responsável pelo projeto de ensino, são evidenciados os pontos de vista dos próprios integrantes a respeito de suas interações com os alunos surdos aprendizes da língua portuguesa. Por motivos éticos, a escolha do pesquisador foi manter os participantes em anonimato e não os identificar.

Todos os integrantes utilizam a Libras e a língua portuguesa. Do questionário oferecido, apenas dois integrantes se prontificaram a respondê-lo.

O projeto acontece por meio de encontros virtuais que são realizados por meio da plataforma on-line *Google Meets*, que dispõe de salas de reuniões on-line geradas por meio de um link de acesso. As reuniões são duas vezes por semana, nas quais interagem durante as aulas o professor responsável, dois estudantes bolsistas ouvintes e três alunos surdos. Participa do projeto, ainda, um ouvinte voluntário que auxilia a equipe enviando materiais bilíngues extras para auxiliar no aprendizado dos alunos surdos.

Nesses encontros, o coordenador do projeto apresenta um tema do cotidiano para que haja mais familiaridade do surdo com o tema proposto e respeitando o nível de conhecimento da língua portuguesa da turma. Exemplos: alimentos que mais gostam e que sabem cozinhar; hospital, em que eles relatam suas experiências particulares, etc. Em seguida, os alunos descrevem em Libras para a equipe integrante o que compreenderam do tema. Tudo isso ao vivo e de forma remota.

Quando desconhecem algum vocabulário, os alunos perguntam em Libras e o professor surdo e os bolsistas prontamente esclarecem as dúvidas dos aprendizes surdos. O encontro on-line dura de uma a duas horas, no máximo, com a utilização somente da Libras.

Após repassar o tema e esclarecer as dúvidas dos surdos, os alunos escrevem textos em português expressando todo o seu entendimento acerca do assunto proposto, e que foi explanado por eles em Libras na aula anterior. Então, eles enviam seus textos à equipe por e-mail.

A partir desse momento, são realizadas três correções: a primeira é a correção das frases que o aluno escreveu em L2, analisando se a escrita está de acordo com a ideia expressa em L1, sem compromisso com a gramática. A segunda correção analisa se a escrita em L2 está em conformidade com a norma estrutural padrão da língua portuguesa. A última correção analisa se a compreensão do texto expresso em L1 e L2 reflete a ideia original do texto. No próximo encontro com os surdos, apresentamos a eles as correções e as considerações sobre as dificuldades encontradas por eles em realizar a tarefa proposta, e buscamos estratégias que os auxiliem a compreender melhor os aspectos da língua-alvo, como materiais extras, vídeos em Libras, atividades, etc.

Em alguns casos percebemos que, apesar de o aluno surdo ter conseguido expressar em L2 o que havia contextualizado na sua L1, não houve compreensão do texto devido às dificuldades de compreensão da língua portuguesa, e alguns alunos fugiam do assunto e inventavam ideias que não estavam no texto proposto.

À medida que avançam no aprendizado da língua majoritária, um novo tema mais desafiador lhes é proposto, na expectativa de que avancem no aprendizado da língua-alvo.

Destarte, a maior dificuldade comum a todos os alunos foi quanto às conjugações verbais, ao uso de artigos, preposições e conjunções. Por essas regras não fazerem parte da estrutura linguística da Libras, que media o seu pensamento, e pela falta de leitura na língua portuguesa.

Agora que já foi explicitado sobre o funcionamento do projeto de ensino e os seus participantes, iremos apresentar os recortes dos relatos dos alunos bolsistas.

Quando foi perguntado como tinha sido a sua experiência no ensino da LP (língua portuguesa) para surdos, o participante X respondeu da seguinte maneira: “Foi uma experiência nova e desafiadora, pois nunca tinha feito algo parecido”.

Esse participante tornou explícito ser a sua primeira vez trabalhando com surdos, o que demonstra a importância de o ouvinte perceber como é a realidade de se trabalhar com surdos e utilizar a Libras no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Ao mencionar ser uma experiência desafiadora, o integrante não escondeu ser uma novidade para ele a comunicação com surdos por intermédio da Libras, e que não tinha noção das estratégias exigidas no ensino de L2 para surdos.

A seguinte questão foi como tinha sido a sua interação com os alunos surdos, a sua resposta foi: “Interagi bastante e adquiri novos sinais, e lembrei alguns que havia esquecido”. Nesse sentido, o projeto se torna interessante por proporcionar aprendizado linguístico de ambos os lados, tanto dos surdos quanto dos ouvintes, indo ao encontro da proposta da abordagem discursivo-interacionista.

Ao ser perguntado sobre como o conhecimento da Libras o havia influenciado a interagir com os alunos surdos que estavam aprendendo a LP, respondeu o seguinte: “Facilitou mais a comunicação, além da aquisição de mais vocabulário”.

O participante X ter percebido que a Libras facilitou a sua comunicação com os alunos surdos foi essencial por trazer ao conhecimento do leitor a reflexão que essa língua não é só o idioma de instrução do ensino, mas serve de base para a comunicação entre as partes envolvidas.

A próxima questão foi como a Libras havia influenciado na transmissão da língua-alvo para os surdos, e sua resposta foi: “Os surdos se sentiram mais à vontade e estão aprendendo com mais facilidade, além de ser uma língua acessível para eles”.

Essa percepção do integrante enquanto bolsista revela que a interação entre surdos e ouvintes se torna mais tranquila quando a aprendizagem de uma L2 para eles leva em consideração o uso da L1. O fato de ele saber Libras gerou empatia e respeito entre surdos e ouvintes.

Quando questionado sobre as dificuldades encontradas para ensinar um aluno surdo, o participante X respondeu: “Como alguns deles nunca tiveram contato com a língua portuguesa na modalidade oral, alguns surdos possuem dificuldades com preposições e algumas concordâncias verbais”.

Esse ponto de vista do ouvinte em relação à forma de expressão escrita do surdo ressalta as diferenças entre a língua oral e a língua de sinais, ou seja, o fato de o bolsista saber a língua de sinais fez com que ele entendesse que a dificuldade do aluno em se apropriar das regras da sua L2 era pelo fato de este não ouvir e não estar oralizando, o que facilitaria mais a sua aquisição do português, de acordo com o seu pensamento. O que não é verdade, pois o surdo não entende as regras da L2 porque são totalmente diferentes de sua L1.

Por fim, a última pergunta do questionário de pesquisa foi sobre a sua experiência vivenciada, qual seria o modelo ideal de ensino de LP para surdos, e sua resposta foi:

O ideal seria o ensino em língua de sinais, sempre prezando pelo entendimento do aluno surdo, não focando apenas em palavras soltas e fora de contexto, mas sim no texto como um todo. E que o professor tenha uma formação adequada e fluência em Libras.

A opinião do integrante X sobre o modelo ideal de ensino do português para surdos ser em língua de sinais só foi possível mediante sua participação no projeto e percepção da realidade de interação com surdos. Existem profissionais que defendem que o ensino da língua portuguesa para surdos deve prezar pelo ensino da língua oral como língua de instrução.

A observação do entendimento dos alunos surdos pelas explicações em Libras acerca da L2 mostrou o quanto é importante a Libras como língua de instrução e a necessidade de o professor ter formação e fluência na língua do surdo.

As mesmas perguntas respondidas pelo aluno bolsista X foram aplicadas ao estudante ouvinte Y, que demonstrou as seguintes respostas:

Minha experiência foi muito enriquecedora, principalmente pelo contato direto desde a assimilação de conteúdo da língua portuguesa da parte dos surdos, as formas como tais assuntos eram transmitidos, de fato um proveito de experiência sem

igual, cujo conhecimento desenvolvido levarei para o resto da vida acadêmica, sob perspectiva de trabalho para com surdos. Como ouvinte, consegui adentrar na perspectiva do surdo no que se refere à formulação de textos da língua portuguesa, visão esta que não possuía antes de participar do projeto.

O discurso do integrante Y nos mostra que, enquanto ouvinte, não possuía um outro olhar a respeito da compreensão do surdo acerca da língua portuguesa, ou seja, que o projeto lhe abriu os olhos e mostrou-lhe a forma que se deve trabalhar textos da língua-alvo com surdos, respeitando sua identidade linguística.

A segunda resposta foi:

Minha interação com os surdos foi mais como instrumento de apoio, para auxiliar em questões de construções linguísticas da língua portuguesa. Cada pessoa tem suas concepções e ideais próprios, isto é, referente aos alunos surdos do projeto notei que, por parte, houve surdo que me relatei bem, por termos empatia de que cada um está ali para estimular o ensino-aprendizagem, independente da minha pessoa ser ouvinte e a outra ser surda; o choque cultural não impactou negativamente na produção textual, com muita excelência e deixando diferenças de lado. Por outro lado, também aconteceu de surdo ter uma resistência em interagir comigo, pois, como sou ouvinte, dá-se em mim a impressão de que sou como a maioria que infelizmente não valoriza a cultura surda, a Libras e as pessoas da comunidade surda, isto já foi até motivo de conversa durante uma das reuniões, onde eu, como ouvinte falante de Libras, pude compreender melhor alguns preconceitos que os surdos sofrem na sociedade de ouvintes sem informação da área, entrando em outros temas, como falta de intérpretes em lugares de serviço público e afins... Mesmo sendo ouvinte, minhas intenções são de me aprofundar cada vez mais no processo de desenvolvimento da quebra de preconceitos contra surdos, participar da comunidade surda constantemente, ajudar a fazer a diferença. Depois de um longo processo de mostrar quem sou, o aluno surdo que estava com receio de interagir academicamente junto com um não surdo cedeu, uma boa reviravolta!

Em sua experiência no projeto, o aluno ouvinte Y torna explícito ter sentido algum constrangimento durante a sua interação com um dos alunos surdos integrantes, ao tentar auxiliá-lo.

O que torna o seu argumento bem interessante é o fato de ele ter se colocado no lugar do aluno surdo e percebido a história de vida sofrida desse indivíduo, principalmente a influência que teve para seguir a oralização e a sua desconfiança em relação aos ouvintes integrantes do projeto, e foi esclarecido em uma das reuniões que os bolsistas participam que eles estavam interessados em aprender a trabalhar com surdos, o que gerou mais confiança e tranquilidade nesse aluno surdo e melhorou a interação surdo-ouvinte. O que ocorreu entre o aluno surdo e o bolsista nos leva a refletir sobre a questão da identidade. Percebemos aqui que aluno surdo se sente mais seguro e confortável com outro surdo, professor ou bolsista. Vejamos a próxima resposta: “Sim, com toda certeza, pois imagino que se eu não soubesse a língua dos que estão aprendendo, não teria uma comunicação diretamente efetiva”.

Nesse ponto de vista, o aluno bolsista reconheceu a importância da Libras como língua de instrução no aprendizado do português para surdos, principalmente no estabelecimento da comunicação e da interação entre ambos. Vejamos a resposta seguinte:

Assim como na resposta anterior, devo reforçar que influenciou trazendo aos surdos as informações de forma direta na língua materna dos que estão aprendendo, facilitando muito a clareza nas explicações, podendo exemplificar com comparações na própria cultura surda, sinceramente não consigo imaginar metodologia de ensino mais eficiente!

Nessa resposta, o integrante Y enfatiza a relevância de os alunos surdos entenderem a língua portuguesa em sua L1, a Libras. Sua percepção de que os aprendizes estão compreendendo o conteúdo e aprendendo a língua-alvo o levou a concluir que a abordagem de ensino utilizada no projeto é mais eficiente. Sua próxima resposta foi:

Cada aluno surdo possui experiências de vida diferentes, pois alguns conseguiram ter uma boa base em diversos fatores educacionais, já dominando mais conteúdos, além de formular ideias com mais facilidade (isto com qualquer pessoa, seja surda ou ouvinte), já outros surdos possuíam experiências mais sofridas, de luta pela difícil acessibilidade de conteúdo, sem adaptação adequada no processo de aprendizagem, resultando em uma maior dificuldade na aquisição de certas informações e na própria produção, devido ao histórico de falta de acessibilidade realmente. Outro fator é um determinado choque cultural, já que como a maioria dos ouvintes não se interessa pela área da comunidade surda, alguns com ideologias ouvintistas que desprezam surdos, ignorando visar acessibilidade, etc. Alguns surdos podem se sentir sensíveis a interagir com ouvintes sinalizantes, pois podem pensar que quem não é surdo, por não sentir na pele como é, não sabem como relacionar direito, este pensamento precisa ser analisado com cuidado para desenvolver uma melhor interação entre surdos e ouvintes em busca de desenvolver boas experiências em convívio, pois o contato precisa ser desenvolvido para quebrar as barreiras entre surdos e ouvintes, gerando um mundo acessível.

Ao responder sobre as dificuldades que havia encontrado para ensinar um aluno surdo, o integrante Y respondeu que elas variavam de acordo com os alunos surdos que integram o projeto, bem como seu histórico educacional e seu relacionamento com as pessoas ouvintes. Sua opinião explicita o desinteresse da maioria dos ouvintes e a falta de empatia com os surdos, por obrigar que entendam a língua portuguesa oralmente e desprezarem a Libras, negando-lhes a acessibilidade. Agora vejamos sua resposta à última pergunta:

O modelo ideal, em minha concepção, deve variar de acordo com as necessidades do surdo, do nível de conhecimento que ele já tem, o que precisa ser melhorado, sempre utilizando a língua materna do aprendente [sic] para que este possa se desenvolver de maneira adequada.

Do ponto de vista de Y, o modelo ideal de ensino da língua portuguesa deve considerar o que o aluno já conhece da língua, para, então, aprimorar o seu conhecimento. Sua percepção foi que o aluno só poderá melhorar se for ensinado utilizando a Libras como língua de instrução, que o auxilia no seu desenvolvimento linguístico.

Essa última opinião do integrante Y vai ao encontro do argumento de Pereira (2014) sobre o ensino da língua portuguesa para surdos, ou seja, a autora também comprova em sua pesquisa que, para o aluno melhorar em seu aprendizado da língua-alvo, devemos aproveitar o pouco conhecimento que ele possui e aperfeiçoar. Não é necessário ensinar tudo novamente, basta melhorar o que ele já sabe ensinando-o por meio da Libras.

Considerações finais

Diante do exposto neste trabalho acerca do ensino da língua portuguesa para surdos, a conclusão aponta que, para um maior proveito no ensino de uma língua oral para surdos, é necessária uma abordagem que envolva o discurso e a interação. Isso se deve, principalmente, devido à característica visual que estes alunos apresentam, necessitam de uma língua visual para se comunicar e de imagens que os auxiliem na compreensão da língua oral.

Ao realizar pesquisas sobre os melhores meios de se ensinar português para surdos, os estudos de Pereira (2014), Quadros e Schmiedt (2006), Skliar (1999), Jokinen (1999) e outros mais, incluindo os documentos oficiais que nos mostram o caminho ideal para a educação dos surdos, se torna evidente que a educação bilíngue é a mais vantajosa, por proporcioná-los a aquisição da Libras como L1 e torná-la a língua de instrução que permeará todo o processo de aprendizagem da língua portuguesa como a L2 escrita do surdo.

Quanto às famílias que possuem filhos surdos, é importante que aprendam a Libras e se comuniquem com seus filhos, evitando uma aquisição tardia da língua materna, devido aos tantos casos de surdos que ingressam nas escolas desprovidos de pelo menos uma língua, e prevenindo as barreiras de comunicação e socialização da criança surda, que acarretará maiores dificuldades de aprendizagem

de uma língua oral. Os pais devem buscar apoio com outros surdos sinalizantes, para perceberem a importância da compreensão e da recepção de informações visuais que caracterizam a criança surda, principalmente a necessidade dela de se expressar e opinar.

Em relação às escolas que recebem alunos surdos, o ideal são as escolas bilíngues ou que ofereçam uma educação bilíngue para surdos, isso é um direito garantido no Decreto 5.626/2005 e no Decreto 10.502/2020. Caso as escolas que possuem alunos surdos estejam abordando uma metodologia de ensino tradicional e oralista, é necessário que os responsáveis da instituição revejam o método que estão utilizando com eles e não passem o papel do professor para o intérprete de Libras. Mas, caso decidam continuar no ensino tradicional e oralista, que conversem com a família dos surdos e lhes recomendem as escolas bilíngues.

A abordagem discursivo-interacionista, inovadora e interessante, tem surtido efeitos positivos neste projeto de ensino. Tendo como foco o discurso e a interação, os participantes interagiram utilizando a perspectiva bilíngue, e a comunicação foi a base de todo o processo de ensino-aprendizagem do português para surdos.

Os alunos surdos têm se esforçado e sobressaído nas propostas desafiadoras do projeto e relatado a importância da aprendizagem da língua portuguesa, que os influenciará durante toda a vida acadêmica.

Os relatos das experiências dos alunos ouvintes bolsistas enquanto mediadores do ensino da língua portuguesa para surdos, juntamente com o professor surdo responsável pelo projeto de ensino, revelou que o projeto lhes mostrou uma nova visão de mundo que até então desconheciam, por não terem muito contato com surdos e nunca terem imaginado como seria o ensino de uma língua oral a alunos culturalmente visuais. Foi realmente um choque cultural, mas também uma lição de vida que certamente os preparou para serem futuros professores de surdos mais experientes.

Espera-se que este estudo, juntamente com os relatos das experiências de interação entre surdos e ouvintes, contribua no sentido de professores de português para surdos aprenderem a Libras, vivenciarem a cultura surda e inovarem seus métodos de ensino, observando a perspectiva da compreensão da língua-alvo pelos discentes, utilizando a Libras como língua de instrução.

Referências

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/02 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://bit.ly/2LOWt8m>. Acesso em: 13 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial. Brasília, 2020. Disponível em: <http://bit.ly/2LOWt8m>. Acesso em: 13 dez. 2020.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://bit.ly/2yseSq>. Acesso em: 13 dez. 2020.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; PASSOS, Rosana. Estratégias de ensino da Língua Brasileira de Sinais como segunda língua. **Revista Trama**, Curitiba, Editora UNIOESTE, v. 14. n. 32, 2018.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação bilíngue para surdos**. 213 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, ed. esp. num. 2, 2014.

JOKINEN, Markku. Alguns pontos de vista sobre a educação de surdos nos países nórdicos. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, ed. esp. num. 2, 2014.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. p. 30.

SANTOS, Fernanda Maria Almeida dos. **Marcas da Libras e indícios de uma interlíngua na escrita de surdos em língua portuguesa**. 24 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngue para surdos. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1.



LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO

*Eliamar Godoi
Leticia de Sousa Leite
Raquel Bernardes*

Aspectos introdutórios

Para promover a educação bilíngue para alunos surdos, é importante propiciar o pleno desenvolvimento na língua de sinais, antes e no decorrer da aprendizagem de quaisquer conteúdos, o que tem se mostrado um significativo desafio. Considerando as particularidades desses sujeitos, o seu direito está fundamentado na aquisição da língua natural, a língua de sinais brasileira, antes de iniciar a aprendizagem da língua portuguesa em sua modalidade escrita. Para que as crianças surdas possam compartilhar as práticas culturais do contexto social dos ouvintes, é de fundamental importância que elas tenham acesso a estas práticas por meio da língua de sinais.

No atendimento educacional especializado (AEE) voltado aos alunos surdos, doravante Aees, enfoque do presente trabalho, Damazio e Alves (2010) abordam sobre os três momentos didático-pedagógicos que devem buscar nortear a organização didática idealizada a partir do diagnóstico inicial do aluno surdo. De acordo com essas estudiosas, tal organização deve ser elaborada pelo professor envolvendo o em Libras; Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras e atendimento educacional especializado para o ensino de língua portuguesa. Essas considerações permitem evidenciar a relevância do ensino de línguas no Aees pautada em uma perspectiva bilíngue e do letramento como uma habilidade a ser desenvolvida no surdo.

Para Street (2006, p. 466), as práticas de letramento são constitutivas da identidade e da personalidade, associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de compor-

tamento e papéis a desempenhar. É preciso então desenvolver um olhar atento sobre como as pessoas se reconhecem em sua relação com o outro, de que maneira os modelos culturais e ideológicos permeiam esse processo e influenciam as ações em torno do texto escrito. Ao discorrer sobre personalidade e letramento pelo viés cultural, o autor esclarece que a aquisição do letramento envolve mais do que habilidades meramente técnicas, já que letramento e personalidade estão interligados em diversos discursos culturais.

No processo de ensino de língua portuguesa para os alunos surdos, as especificidades identitárias e culturais dos surdos são aspectos importantes a serem considerados. Nesse sentido, Nogueira (2015) defende que os alunos surdos fazem parte de contextos sócio-historicamente complexos, multilíngues e multimodais e, portanto, as múltiplas trajetórias de constituição cultural e linguística desses alunos precisam ser levadas em conta no ensino e aprendizagem de línguas. A análise desta situação sugere que as práticas de multiletramentos abrem possibilidades para significar a aprendizagem dos alunos surdos, alicerçando o ensino de língua portuguesa como segunda língua.

Nesse caso, para a oferta do Aees, um direito fundamental dos alunos é ter a Libras como língua de instrução e mediadora em todo processo de comunicação realizado na oferta desse atendimento, cuja atuação do professor deve ser pautada no desenvolvimento do letramento tendo o texto como base de apoio. Nesse contexto, Godoi (2019, p. 3) defende “que é direito do surdo ter seu processo de escolarização na perspectiva bilíngue, tendo a Libras com a língua de instrução”. Nessa linha de pensamento, entendemos com a autora que a promoção de condições de acessibilidade ao aluno surdo se pauta na instrumentalização linguística. Com isso, não é demais enfatizar que o trabalho linguístico pautado no multiletramento desenvolvido no Aees deve encontrar respaldo também nas ações desenvolvidas pelos professores na sala regular de ensino, como um trabalho de assessoria no sentido de buscar atender às necessidades linguísticas dos alunos surdos.

Considerando que o processo de apropriação da língua portuguesa para os alunos surdos enquanto segunda língua na modalidade escrita pressupõe a utilização de estratégias diferentes, Lodi (2004)

afirma que a sala de aula não é o único ambiente em que pode ocorrer tal aprendizagem. Por consequência, o Aees se transforma em um espaço adequado para tal aquisição, favorecendo diferentes atividades pedagógicas sob a perspectiva bilíngue. Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa (L2) para surdos demanda uma formação específica, visto que é importante para o aluno entender a segunda língua a partir de sua primeira língua, a língua brasileira de sinais.

Para as intenções deste texto, o termo aprendizagem de segunda língua (L2), segundo McLaughlin (1978), implica uma situação de aprendizagem formal, correção de erros, em que um aspecto da gramática é apresentado de cada vez. Nessa direção, de acordo com Krashen (1982), é importante distinguir a aquisição de L2 de aprendizagem de L2. Para este autor, no processo de aquisição de L2, os falantes não precisam ter um conhecimento consciente das regras da nova língua, portanto, podem se autocorrigir baseados na sua intuição pela gramaticalidade.

Por outro lado, Krashen (1982) afirma que a aprendizagem de L2 demanda um conhecimento das regras da nova língua, em que tal processo ocorre por meio da correção de erros, que auxilia o aprendiz a uma representação mental correta da generalização linguística. Diante de tais aspectos, é possível constatar que existem diferenças no ensino de primeira língua (L1) e de segunda língua (L2) para alunos surdos. Ao levar em conta que a língua portuguesa na modalidade escrita é a segunda língua para tais alunos, o processo de aprendizagem requer um ambiente específico para tal, o Aees.

A proposição deste trabalho foi delimitada pela seguinte questão-problema: como tem ocorrido a formação dos professores de Língua Portuguesa para surdos e qual é a ênfase dada ao aspecto do multiletramento característico da identidade e alvo da educação do surdo? A partir de uma revisão da literatura que contemple essas temáticas e por meio de uma pesquisa bibliográfica, refletimos sobre a formação de professores e sobre as práticas de multiletramentos para o ensino de língua portuguesa como L2 para alunos surdos.

Língua portuguesa para surdos: aspectos políticos, da formação e o viés do multiletramento

No que diz respeito ao ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos, o Aees é assegurado por meio do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. De acordo com Damázio (2007, p. 38), o AEE tem o objetivo de “desenvolver a competência gramatical, bem como textual, nas pessoas com surdez, para que sejam capazes de gerar sequências linguísticas bem formadas”. Diante de tal desafio frente à demanda pungente, surge um questionamento no que diz respeito ao processo de formação do professor de Língua Portuguesa como L2 para os surdos, no AEE.

A esse respeito, Damázio (2007) pontua que

Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa. (Damázio, 2007, p. 25)

As discussões em torno do processo de inclusão dos alunos surdos e da formação dos profissionais para atuar na educação de tais são recentes, mas só passaram a ser amplamente disseminadas a partir de 2002, quando a língua brasileira de sinais (Libras) foi oficializada mediante a promulgação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, garantindo status linguístico à Libras. Essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que confere à comunidade surda brasileira o direito ao ensino e apropriação das duas línguas, a línguas de sinais como sua língua materna e a língua portuguesa, como segunda língua na modalidade escrita.

O referido decreto regula, além de outras ações, a questão da formação do professor de Língua Portuguesa para atuar no aten-

dimento educacional especializado. Em seu artigo 14, estabelece que as instituições federais de ensino devem prover as escolas com professor para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para pessoas surdas. Além disso, o artigo 11 prevê que o Ministério da Educação promoverá programas específicos para a criação de cursos de graduação em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos.

O Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 regula também, em seu artigo 13, que

O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. (Brasil, 2005)

Mesmo existindo a determinação legal que prevê a formação de tais profissionais, é perceptível atualmente a escassez de professores para atuar no AEE no ensino de língua portuguesa para surdos, desenvolvendo neles o letramento. Levantamentos prévios apontaram a ausência de formação de professores de Língua Portuguesa para atuar nessa área. Esse mesmo levantamento apontou que não é a surdez responsável pelo baixo desempenho dos alunos surdos na aprendizagem da língua portuguesa, mas a maneira como esta língua tem sido ensinada nas escolas. Essa lacuna é advinda da insuficiência de profissionais para atuar no ensino de língua portuguesa para surdos, consistindo em um entrave para atender a determinação legal.

As aulas são faladas e as relações estabelecidas por meio de uma língua que é oral e auditiva. Os alunos surdos, em função da ausência da experiência auditiva, desconhecem a língua portuguesa, também em sua modalidade escrita. Quando tais sujeitos são inseridos no espaço escolar, com acesso à educação sistematizada, esse aspecto interfere no processo de aprendizagem, já que eles não têm aqui-

sição da língua portuguesa. Quando o aluno surdo não domina a língua pela qual o conhecimento na escola é mediado e as relações são estabelecidas, o que ocorre é um processo educativo excludente.

Diante do exposto, a inclusão para o aluno surdo depende de uma mudança política linguística não somente na escola, mas em todo o sistema da educação. Reconhecer a diferença linguística do aluno surdo é essencial para que o seu processo educativo ocorra nas mesmas condições que para os demais alunos. Quando os profissionais da educação desconhecem as implicações acerca da surdez, esse fator compromete o ensino, a aprendizagem e as possibilidades educativas. Como resposta a esses desafios, os professores necessitam de uma formação e informações sobre o que é a surdez e o que ela demanda em função da educação dos alunos surdos (Fernandes, 2007).

Nesse caminho, a utilização dos recursos visuais somados aos diferentes textos que circulam na sociedade podem se mostrar eficazes no processo de ensino de língua portuguesa na modalidade escrita para alunos surdos. A esse respeito, Fernandes (2006) esclarece que

O meio gráfico de representação da escrita privilegia essencialmente os processos visuais para os quais não há impedimento para apropriação pelos surdos. Dessa forma, é perfeitamente possível que pessoas surdas aprendam uma língua sem nunca ter ouvido ou pronunciado sequer uma de suas palavras (...). A aceitação dessa premissa traz algumas consequências para o processo educacional que merecem reflexão. (Fernandes, 2006, p. 135)

Cabe destacar que a reflexão proposta por Fernandes (2006) em relação ao processo educacional dos surdos deve compreender também a formação docente. Com a finalidade de possibilitar ao professor a utilização de estratégias e recursos objetivando a apropriação da leitura e da escrita pelos alunos surdos, os multiletramentos podem contribuir levando em conta a experiência visual que é compartilhada por esses alunos. Nesse caminho, se o desejo é promover a aprendizagem da língua escrita para o aluno surdo,

a pedagogia inspirada nos multiletramentos pode se mostrar mediadora para relativizar as fronteiras existentes entre a modalidade visual das línguas de sinais e língua escrita.

Convém pensar que o processo de formação de professores de Língua Portuguesa para atuar no AEE para surdos deve considerar a concepção de que a surdez é caracterizada por uma experiência visual e os sujeitos surdos fazem parte de uma comunidade linguístico-cultural específica. Diante disso, a prática dos multiletramentos pode favorecer o ensino de escrita e leitura para os surdos, uma vez que os surdos apresentam condições para tal aprendizagem, pois “uma das condições para assegurar o cumprimento dessa premissa relaciona-se à prática de tomar textos que circulam socialmente como ponto de partida para o trabalho em sala de aula” (Fernandes, 2006, p. 139).

Desse modo, a falta de profissionais para atuar nessa área implica na ausência de formação desses profissionais. Os professores de Língua Portuguesa desconhecem as implicações da surdez no processo de aprendizagem enquanto segunda língua. Logo, as instituições formadoras não estão formando profissionais para atuar nessa área específica. Tendo em vista a importância do trabalho com letramento do surdo como uma habilidade a ser desenvolvida na sala de aula, aplicado por professores com formação específica para atuação com surdo, este estudo assume como objetivo apresentar uma reflexão a respeito do processo de formação de professores de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, abordando questões sobre o letramento na educação do surdo.

Língua portuguesa e a identidade cultural surda: letrando por meio de leituras

No contexto da educação de alunos surdos na perspectiva da escola inclusiva, é oportuno reconhecer as angústias e os questionamentos provocados pelas inquietações que envolvem o processo educacional dos aprendizes surdos. Falar da educação de tais sujeitos significa, em primeiro lugar, reconhecer que eles fazem parte de uma

população que permaneceu por muitos anos à parte do convívio social ou limitada ao assistencialismo e à filantropia. Historicamente, a educação dos indivíduos surdos habitou o espaço da educação especial. Eles eram considerados como pessoas que não aprendiam e não possuíam direitos civis, religiosos, políticos, dentre outros.

Ao regulamentar a Lei 10.436/02, o Decreto 5.626/05 instaura a política linguística que reconhece a Libras como segunda língua oficial, “meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil”. O capítulo IV do referido decreto prevê um planejamento linguístico para a difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação. No que tange à formação docente para atuar na educação dos surdos, o Decreto 5.626/05 atribui ao poder público e às demais instituições de ensino credenciadas ao MEC tal responsabilidade. Mesmo após dez anos da regulamentação da Lei 10.436/02, as iniciativas ainda se mostram tímidas diante da demanda pungente.

Por inúmeras vezes, os professores são encaminhados para a sala de aula desconhecendo as particularidades dos alunos, isto é, não são formados adequadamente. Em conformidade com o posicionamento destacado, Botelho (2002) faz uma crítica ao ensino nas escolas comuns, pontuando que a maioria dos estabelecimentos desconhece o aluno surdo e as consequências da surdez. Segundo Martins e Machado (2009), ao levar em conta que o aluno surdo apresenta uma condição linguística diferente, é preciso que os educadores estejam preparados para desenvolver estratégias assertivas, oportunizando que as diversas esferas simbólicas sejam utilizadas para a construção de um novo conhecimento a partir da Libras.

Importa também considerar que, para o ensino de língua portuguesa para surdos, Karnopp (2012) postula o seguinte:

Trata-se de enfatizar a língua de sinais como a primeira língua dos surdos, buscando práticas educacionais baseadas no ensino de segunda língua. Assim, a concepção de leitura, a análise e produção textual por sujeito surdos é tratada e concebida como prática social de linguagem, ligada aos aspectos cultural, social, histórico e ideológico. (Karnopp, 2012, p. 228)

A esse respeito, a língua de sinais confere significado às palavras escritas na língua portuguesa, contribuindo para a concepção da cultura e identidade surdas. À luz das reflexões de Skliar, citado por Silva e Vanzim (2001, p. 100), a identidade cultural surda se vincula à “forma como cada sujeito é inventado, traduzido, interpelado e interpretado no contexto no qual vive”. O ponto de partida é o entendimento da cultura surda como a maneira que o sujeito surdo entende e interage com o mundo a partir de suas percepções visuais, promovendo a inter-relação entre linguagem, cultura e identidade surda.

Diante de tal desafio, a mudança de pensamento frente a essa realidade inicia-se com uma mudança de postura dos professores mediadores do Aees que devem estar atentos às especificidades de cada aluno e à maneira como este lê o mundo, valorizando o conhecimento prévio e, desde os primeiros momentos, inserindo a prática do alfabetizar, letrando por meio de leituras que signifiquem o saber. Mas ao refletir sobre a educação dos alunos surdos a partir de uma aprendizagem mediada no contexto do Aees, é preciso levar em conta que o sujeito surdo se apropria dos conhecimentos por meio da experiência visual e da vivência com os seus pares (Gesueli, 2006).

Problematizando a questão da aprendizagem da leitura e da escrita pelo aluno surdo, Ferreira (2003) afirma que é preciso considerar a falta de domínio de uma língua durante a idade pré-escolar. Na mesma direção, Botelho (2002) esclarece sobre a relevância de se discutir o fato de a maioria dos surdos não ter domínio da língua portuguesa, aspecto indispensável para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Retomando Ferreira (2003), o conhecimento e uso dos princípios e regras são importantíssimos para uma pessoa que está aprendendo o português, seja ela surda ou ouvinte, a fim de que possa usar, de forma funcional, as estruturas dessa língua.

Segundo a autora, “essas habilidades, que fazem com que um usuário produza ou compreenda estruturas linguísticas de forma funcional, são bastante negligenciadas no ensino de Português como segunda língua” (Ferreira, 2003, p. 9). Em consonância com os aportes anteriores, entende-se que o ensino de língua portuguesa

como segunda língua para os alunos surdos não é algo simples. Trata-se de um fazer complexo, que exige do professor conhecimentos acerca da identidade linguística do aluno surdo. Diante disso, reitero a necessidade de formação adequada dos profissionais para atuar no Aees para surdos.

No contexto do processo de letramento dos alunos surdos, é preciso considerar de modo geral a prática da leitura como aspecto importante na formação de leitores críticos. Nesse viés, a escola é considerada como espaço principal para desenvolver as habilidades de leituras que capacitem os alunos a compreender a essência textual, estabelecendo relações e preenchendo lacunas que eventualmente possam surgir no ato de ler. No que tange aos surdos, esse processo compreende a perspectiva do letramento sob a ótica bilíngue, levando em conta a Libras como língua de instrução e a língua portuguesa como segunda língua.

Fundamentando a ação de formar leitores críticos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) defendem um ensino de língua portuguesa que promova a formação de alunos conscientes e autores na construção do seu próprio conhecimento. Ao conceber a leitura como exercício da cidadania em que o leitor interage com o autor por meio da maneira como lê o mundo e também as palavras, isso traz implicações para o ensino da leitura no contexto escolar em que o grande desafio que se forma é vivenciar, na sala de aula, as práticas sociais de leitura que ocorrem para além dos muros da escola.

Nessa direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) definem:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler e escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (Brasil, 1998, p. 19)

Nessa concepção do ensino da leitura, os professores são os agentes mediadores na conquista gradativa que acompanhará o leitor para toda a vida, seja lendo e relendo, interpretando e tecendo novos significados, criando um novo mundo de palavras e interagindo com a sociedade letrada da qual fazemos parte. Diante disso, a escola tem como uma de suas responsabilidades o desenvolvimento de habilidades que promovam o domínio da língua falada ao significar a língua escrita, utilizando a prática do letramento no cotidiano dos alunos e em suas relações sociais.

Quando pensamos no processo de letramento dos alunos surdos, é preciso considerar a surdez como uma diferença linguística. O acesso aos conhecimentos ocorre por meio da língua brasileira de sinais, a Libras, como língua natural dos surdos, com vistas a facilitar a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua, em sua modalidade escrita. A inserção dos alunos surdos no universo da linguagem escrita confere ao Aees um profícuo espaço para se desenvolver o processo de aprendizagem da língua portuguesa. Nesse viés, a Libras ocupa um lugar importante como primeira língua de instrução no processo de letramento de tais alunos.

Nesse contexto, Karnopp e Pereira (2004) defendem que é por meio da Libras que as pessoas surdas terão condições de comunicação, aprendizagem, socialização e de atuação na sociedade, dentre outros pressupostos para que uma pessoa seja considerada letrada. As autoras pontuam sobre o papel fundamental da língua de sinais na aquisição da leitura e da escrita no processo de letramento das pessoas surdas, uma vez que “é ela quem vai possibilitar em um primeiro momento, a constituição de conhecimento de mundo, tornando possível aos estudantes surdos entenderem o significado do que leem” (Karnopp; Pereira, 2004, p. 35).

No AEE de Libras, o documento que regula esse atendimento pontua que a organização didática da sala deve considerar as necessidades dos alunos surdos e dispor de recursos visuais e demais informações por meio de mapas, ilustrações, gravuras e demais estratégias que promovam a aquisição dos conteúdos abordados em

sala de aula. Tratando-se da relevância da aquisição da Libras enquanto primeira língua para os alunos surdos, Martins (2005) explica que da mesma maneira que a língua portuguesa fundamenta a aprendizagem da língua escrita para os alunos ouvintes, a Libras compreende tamanha importância para os alunos surdos.

Nessa perspectiva, quanto mais cedo a criança surda aprender a Libras, mais cedo também terá condições de desenvolver um bom desempenho ou proficiência na língua majoritária escrita. Em síntese, a aquisição da Libras, enquanto primeira língua, confere aos alunos surdos uma aprendizagem significativa na segunda língua, a língua portuguesa. Ao pensar na proposta de letramento para os alunos surdos e a relevância da Libras nesse processo, Quadros (2005, p. 33) postula que

A leitura e a escrita podem passar a ter outro significado social se as crianças surdas se apropriarem da leitura e da escrita de sinais, isso possibilitará a aquisição da leitura e da escrita do Português.

No processo de letramento dos alunos surdos envolvendo as duas línguas, é necessário um trabalho visual que contemple as especificidades desses aprendizes. Retomando o espaço do Aees e inserindo a discussão sobre a relevância da leitura na formação de sujeitos críticos, concordo com Cafiero (2010) ao afirmar que o leitor não usa sempre os mesmos modos de ler, já que cada texto pede uma leitura diferente. Tal afirmativa pressupõe o leitor enquanto indivíduo letrado, decidindo sobre quais estratégias devem ser utilizadas para interpretar cada gênero textual.

No sentido de efetivar a proposta do letramento, é necessário oferecer aos alunos surdos momentos oportunos para que estes desenvolvam a prática da leitura e da escrita. Nesse sentido, para uma leitura ser transformadora, é preciso que o leitor crie o seu próprio caminho para interpretá-la. Em se tratando de leitores surdos, reitero as condições linguísticas de tais sujeitos e a relevância de

materiais didáticos desenvolvidos de maneira a contemplar as suas necessidades educativas. Nessa ótica, o ambiente e as interações influenciam diretamente na aprendizagem do indivíduo.

O aluno surdo que tem contato com um ambiente literário, que interage com diversos tipos de leitura, que é motivado a ler, obviamente trará para a sua realidade em sala de aula um conhecimento prévio que significará o seu ensino. Assim, é preciso que o educador leve em conta que cada aluno é diferente do outro ao mesmo tempo em que todos estão inseridos no mesmo espaço. Nessa perspectiva, não é demais enfatizar que o Aees deve desenvolver um trabalho de assessoria à sala de aula comum, instrumentalizado com materiais e recursos visuais que atendem às necessidades linguísticas dos alunos surdos.

Godói (2019) esclarece que o ambiente do Aees deve ser organizado com diferentes recursos visuais, tais como, painéis de gravuras, mural de avisos, fotos contextualizadas com os temas das aulas, fichas das atividades, materiais visuais em formato de vídeo, dentre outros. Damázio e Alves (2010) também consideram que os recursos imagéticos e diferentes materiais podem favorecer a aprendizagem do aluno surdo no Aees. Ao encontro dessa afirmação, Moura (2015) conclui que tudo é construído de modo visual para a comunidade surda. De acordo com esse autor, até a poesia surda é expressa visualmente, com ritmo nos movimentos realizados harmonicamente.

Essas considerações permitem evidenciar que o processo de letramento dos alunos surdos no Aees apresenta desafios a serem superados não apenas pelos professores, mas por todos os que se encontram inseridos no contexto escolar. Diante de tal desafio, a mudança de pensamento frente a essa realidade inicia-se com uma mudança de postura dos professores mediadores do Aees que devem estar atentos às especificidades de cada aluno e à maneira como este lê o mundo, valorizando o conhecimento prévio. Assim, desde os primeiros momentos, inserindo a prática do alfabetizar, letrando por meio de leituras que signifiquem o saber e favoreçam uma aprendizagem pautada nas necessidades linguísticas dos surdos.

Sobre o letramento: quando a leitura de mundo precede a leitura da palavra

Os estudos de Soares (2004) e Goulart (2014) problematizam historicamente os conceitos de letramento e alfabetização que têm sido objeto de estudo na relação indissociável e, ao mesmo tempo, distinta, que ambos provocam na discussão do ensino da leitura e da escrita. Enquanto Goulart (2014) debate a relação político-pedagógica do conceito de letramento e o processo de alfabetização na perspectiva discursiva, Soares (2004) defende a especificidade e a indissociabilidade dos processos de alfabetização e letramento.

Nesse contexto, as autoras apresentam conceituações abrangentes e reflexões pontuais com o enfoque no ensino e aprendizagem da língua escrita, sintonizando essa temática com a escola básica e apresentando caminhos em torno de perspectivas socioculturais voltadas para o cotidiano escolar. Goulart (2014) entende a alfabetização como um processo de apropriação e o conceito de letramento à luz da teoria da enunciação de Bakhtin, na perspectiva de uma concepção de linguagem historicamente situada e culturalmente marcada.

Para a autora, o processo de alfabetização ultrapassa a dimensão linguística, uma vez que o conceito de letramento visa destacar a dimensão social desse processo. Com isso, entendemos que o conceito de letramento no contexto de outras dimensões do processo de alfabetização defendido por Goulart sofre influência da teoria da enunciação de Bakhtin no sentido de compreender a linguagem em uma perspectiva histórica, social e cultural. Uma linguagem viva, produzida por sujeitos vivos, inseridos em contextos diferentes. Para tanto, no intuito de promover a alfabetização enquanto um processo para além da leitura do mundo, a escola carece ser o espaço que propicia formas diferentes de olhar, falar e escrever o mundo.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, isto impacta significativamente o processo de alfabetização como ato político e prática de liberdade. Assim, a valorização do conhecimento de mundo está atrelada à valorização da leitura do mundo e,

consequentemente, a aprendizagem da escrita requer tais saberes. Nessa perspectiva, o processo de alfabetização é concebido também como um processo de ampliação da leitura do mundo. Para tanto, é importante considerar essa ampliação da leitura do mundo sob a ótica do letramento que considere os variados e diferentes contextos linguísticos e sociais.

Em posição análoga a de Goulart, Soares (2004) concorda na relação circunstancial da dupla alfabetização-letramento em que o termo alfabetização abrange as facetas linguística e social. Nesse caminho, chamamos atenção para os estudos de Brian Street que apontam para uma perspectiva mais ampla do letramento contemporâneo com enfoque na complexidade e variedade dos letramentos como práticas de letramento.

Em seus estudos, Street (2006) discorre sobre o modelo ideológico de letramento que reconhece a multiplicidade dos letramentos em que as práticas sociais variam de um contexto para outro, se transformando ao longo de momentos históricos determinados. Dessa maneira, não existe neutralidade nas práticas, uma vez que estão sempre associadas com relações de poder e ideologia. Ao contrário do modelo autônomo de letramento, a perspectiva ideológica não polariza a oralidade e a escrita, posto que os usos da língua oral e da língua escrita coexistem e se sobrepõem constantemente.

De modo geral, as contribuições teóricas de Street (2006) nos convidam a levar em conta os contextos culturais e ideológicos diversos inerentes às práticas de letramento. Nesse caminho, o autor chama atenção para a necessidade de clarificar e refinar os conceitos de letramento em que demanda o abandono da visão binária de “letramento” e “iletramento”. Para tanto, é preciso considerar a pluralidade cultural, a singularidade do contexto em que as pessoas se encontram inseridas e os usos culturais das práticas dos letramentos. Dessa maneira, será possível elaborar programas e campanhas que venham ao encontro dos interesses e das necessidades de tais pessoas, levando em conta as relações linguísticas deste entorno.

Para Street (2014), “A escolarização do letramento”, dentre outros aspectos, tece uma crítica à pedagogização do letramento, em que a escola toma como única a concepção do letramento já que a língua é tratada como algo externo, sem relação social, assumindo um caráter ritual e não semântico, com enfoque na gramática e no léxico. Nesse processo de objetificação da linguagem na escola, os alunos não são copartícipes na aprendizagem, posto que figuram como receptores. A linguagem é apresentada como uma coisa distante dos sujeitos, sendo imposta como regra e requisito externo. Street (2014, p. 131) observa nos contextos pesquisados que “as professoras pareciam tratar a língua como se fosse algo externo aos alunos e a si mesmas, como se tivesse qualidades autônomas, não sociais, que se impusessem aos seus usuários”.

Nesses termos, a lacuna entre os alunos e sua língua é sedimentada pela concepção de linguagem como algo distante e inalcançável, coisificada no âmbito externo em que a única possibilidade de aprender a língua era aceitar os saberes impostos na e pela escola. Os autores esclarecem que as ações de objetificar o uso da língua também se reafirmam no espaço familiar, em que língua compreende relações de hierarquia, controle e autoridade. Por esse prisma, é algo separado, solto, autônomo em relação aos sujeitos, em que todos devem submeter a essa autoridade externa como única prática possível.

Considerações finais

A fim de deflagrar ações socioeducativas inclusivas para as pessoas surdas, é preciso também reconhecer as aptidões, os interesses, as habilidades e os talentos, assegurando que as características desses sujeitos sejam consideradas também como representatividade social. As questões que envolvem o pressuposto de uma educação inclusiva que considere as necessidades educacionais de todos os alunos aparecem em diferentes estudos e pesquisas. O reconhecimento e o respeito às diferenças humanas exigem o envolvimento de toda a sociedade para a sua aceitação e, mais que isto, empenho para transformar o ambiente educacional para um público-alvo de múltiplas manifestações culturais, sociais e linguística.

Com efeito, é importante questionar o quão desafiador é o diálogo da diversidade no contexto escolar. Em qualquer processo educacional, as diferenças e o direito à inclusão precisam ser considerados. Quando se fala em diferenças, tudo se resolve pelo social. Contudo, a escola deve exercer o papel que lhe foi conferido, o de propiciar conhecimento, ensino e aprendizagem, considerando a particularidade de cada indivíduo, investindo sempre na formação contínua do seu professorado. Neste sentido, é fundamental que a escola compreenda e dissemine as peculiaridades das funções dos profissionais envolvidos no processo educacional dos alunos surdos, em que a centralidade do currículo passa a ser o sujeito, sua cultura e o seu ritmo de aprendizado.

É preciso contemplar e considerar todas as diferenças. A educação tem que estar voltada para o sucesso de todos os alunos. Compreendemos que não deve haver apenas um modo, técnica ou metodologia que consiga atender à diversidade existente no contexto escolar, e que o aspecto do multiletramento do surdo se encontra no cerne das questões culturais, identitárias e de educação. Uma receita única e absoluta imposta pela visão tecnicista de uma educação padronizada não contempla a heterogeneidade existente no sistema educativo. A fim de promover o acesso ao currículo pela singularidade, em se tratando da educação dos surdos, a legislação determina sobre a qualificação profissional daqueles que atuarão no atendimento educacional especializado nas salas de recurso e/ou classes de apoio, e também na sala regular de ensino, contudo, é o professor que definirá os rumos das ações e práticas de ensino no contexto da educação surda. Sendo assim, entendemos que o caminho do letramento como fim das ações de ensino e do multiletramento como contexto identitário do aluno surdo parece-nos a saída mais viável rumo à conquista da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem do aluno surdo, seja no contexto da sala de aula regular, seja no contexto da sala de aula especial em que se oferece o atendimento educacional especializado.

Referências

- BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611**, 17 de novembro de 2011. Brasília, DF, 2011.
- BRASIL. **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Brasília, DF, 2005.
- BRASIL. **Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Brasília, DF, 2002.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: 3.º e 4.º ciclos - língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.
- CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura. *In*: BRASIL. **Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2010.
- DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento educacional especializado para pessoas com surdez**. Brasília – DF: Seesp/Seed/MEC, 2007.
- FERNANDES, Sueli. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos**. 2007.
- FERNANDES, Sueli. Letramento na educação bilíngue de surdos. *In*: BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle; ANGELIS, Cristiane C. (org.). **Letramento**. São Paulo: Plexus, 2006. p. 117-144.
- FERREIRA, Lara. **Aquisição de Português Escrito por Surdos**. São Paulo: Unisantanna, 2003.
- GESUELI, Zilda Maria. Língua(gem) e identidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, 2006.
- GESUELI, Zilda Maria; MOURA, Lia de. Letramento e surdez. *Educação Temática Digital – ETD*. Campinas, v. 7, n. 2, p. 110-122, 2006.
- GODOI, Eliamar. Atendimento educacional especializado para estudantes surdos. *In*: PAVÃO, A. C. O; GODOI, Eliamar. FERREIRA, E. TAKAKURA, F. I. (orgs.). **Funcionamento histórico e ideológico das políticas públicas de inclusão...** Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2019.
- KARNOPP, Lodenir B. Língua de sinais e língua portuguesa. *In*: LODI, Ana C B.; MÉLO, Ana D. B.; FERNANDES, Eulalia. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KARNOPP, Lodenir B.; PEREIRA, M. C. C. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathrin M. P.; CAMPOS, Sandra R. L. (org.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 33-38.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos**: oficinas com surdos. 2004. 282p. Tese (Doutorado) – LAEL, PUCSP, São Paulo, 2004.

KRASHEN, Stephen D. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon, 1982.

MARTINS, Diléia A.; MACHADO, Vera Lúcia C. Educação bilíngue para surdos. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 234-254, jul./dez. 2009.

McLAUGHLIN, Barry. **Second-language acquisition in childhood**. New Jersey: Hillsdale, 1978.

MOURA, Débora Rodrigues. **Libras e leitura de Língua Portuguesa para surdos**. Curitiba: Appris, 2015.

NOGUEIRA, Aryane Santos. **“O surdo não ouve, mas tem olho vivo” – a leitura de imagens por alunos surdos em tempos de práticas multimodais**. Tese (Doutorado) - Unicamp, Campinas, 2015.

QUADROS, Ronice M. de. O bi do bilingüismo na educação de surdos. *In*: FERNANDES, Eulália. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005. v. 1, p. 26-36.

SKLIAR, Carlos. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. *In*: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (orgs). *Educação especial*. Mercado de Letras: Campinas, 2001.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filol. Linguíst. Port.*, n. 8, 2006.

STREET, Brian. *Letramentos sociais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.



TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC): RECURSOS DE AUDIODESCRIÇÃO E TEXTOS ALTERNATIVOS NA APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Eliamar Godoi

Heverton Rodrigues Fernandes

Waldemar dos Santos Cardoso Junior

Aspectos introdutórios

Muito se tem falado sobre a utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) no processo de ensino e aprendizagem dos chamados nativos digitais. As TDIC se referem a inúmeras tecnologias que permitem a criação, o armazenamento, o processamento e o compartilhamento de informações. Trata-se de ferramentas que, além de informar, divertir e entreter, podem ser um grande aliado no processo de escolarização dos alunos. A inclusão desses recursos, se bem utilizados, aumenta a comunicação entre alunos e professores e incentiva a maior participação dos alunos nas atividades. Pode-se perceber que as novas gerações possuem vários equipamentos tecnológicos inseridos em seu cotidiano, e a escola deve se adaptar a essa realidade. Além disso, os recursos digitais tornam-se cada vez mais fundamentais para a realização de quase todas as tarefas do dia a dia, podendo complementar e, em alguns casos, até substituir os materiais táteis nas aulas.

Contando sempre com materiais táteis e demais recursos de baixa tecnologia, que muitas vezes são desenvolvidos de modo artesanal e local pelos próprios professores; várias vezes, contando apenas com o braile como técnica de instrução e tecnologia e, ainda, como o único processo de escrita e leitura na sala de aula (comum ou especial), raramente se discute a utilização de TDIC

na escolarização das pessoas com deficiência visual. Essas pessoas, devido a suas limitações visuais e à falta de acesso e de acessibilidade ao conteúdo veiculado na sala de aula, encontram diversas barreiras para se alcançar o conhecimento. Desse modo, para criar um ambiente que propicie aprendizagem às pessoas com deficiência visual (cego e baixa visão), é imprescindível a implementação de recursos de acessibilidade, tais como o uso das TDIC, por exemplo.

Em termos de legislação, em 2 de julho de 2015 foi aprovada no Brasil a Lei nº 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Em seu título I, essa lei assegura o direito à educação em todos os níveis de aprendizado, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; em seu título III, assegura o direito à acessibilidade aos meios de informação e comunicação, inclusive de sistemas e tecnologias da informação e comunicação (Brasil, 2015). Segundo Lima e D'Ambroso (2018), uma sociedade genuinamente inclusiva não deve deixar de considerar os avanços tecnológicos e a necessidade de sua generalização de acesso a todas e todos, especialmente considerando que o direito humano à informação compreende, na atualidade, não só a mídia tradicional, mas também a advinda da internet.

Uma das principais barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência visual na utilização das TDIC no processo de ensino e aprendizagem e na navegação na internet é a ausência de audiodescrição ou textos alternativos dos conteúdos. A audiodescrição é um recurso de acessibilidade comunicacional essencial para que pessoas com deficiência visual consigam compreender recursos audiovisuais. Ela pode ser entendida como um recurso que traduz as informações visuais (expressões faciais, imagens, leitura de elementos textuais na tela, etc.) em palavras por meio da descrição de um narrador.

Tavares (2019) ressalta essa questão em seu trabalho quando diz que as pessoas com deficiência visual têm dificuldade em adquirir conhecimentos por meio de conteúdos audiovisuais disponíveis na internet, devido à linguagem não verbal (imagens, gestos, expressões faciais, etc.) que, por vezes, não dispõe de audiodescrição ou

qualquer tipo de acessibilidade às pessoas com deficiência visual. De acordo com Szesz Júnior, Mendes e Silva (2020), para compreender informações visuais presentes em mídias, computadores ou na internet, as pessoas com deficiência visual precisam, em grande parte dos casos, de formas auditivas bem detalhadas, baseadas nos conceitos de audiodescrição. Já os textos alternativos descrevem imagens em páginas *web* ou em redes sociais. Tais textos, diferentemente das legendas, têm como público-alvo pessoas que não conseguem ver as imagens. Enquanto as legendas são visualizadas por todas as pessoas, os textos alternativos geralmente são lidos por aplicativos leitores de tela utilizados por pessoas com deficiência visual.

Tendo em vista a importância do uso de TDIC no ambiente escolar e o fato de que todos devem ser incluídos nesse processo, este estudo assume como objetivo o de apresentar uma reflexão a respeito das potencialidades das TDIC nos processos de escolarização das pessoas com deficiência visual, estimulando sua autonomia e independência no acesso ao conhecimento disponibilizado, em especial, na internet. A proposição deste trabalho foi balizada pela seguinte questão-problema: como as TDIC, por meio da audiodescrição e de textos alternativos, podem contribuir para os processos de escolarização das pessoas com deficiência visual? A partir de uma pesquisa bibliográfica, este estudo apresenta o resultado de nossas leituras a respeito dos processos de escolarização da pessoa com deficiência visual mediados pelas TDIC, tendo a audiodescrição e os textos alternativos como recursos didáticos na sala de aula e como principais meios de acesso ao conhecimento veiculado em espaços eletrônicos

Recursos de baixa tecnologia e as tecnologias digitais da informação e comunicação

Devido à precariedade de recursos de alta tecnologia nas escolas públicas, urge a necessidade de se produzir recursos e estratégias em baixa tecnologia para apoio a alunos com deficiência, o que facilitaria bastante o acesso ao conhecimento veiculado na sala de aula, as-

sim como propiciaria a compreensão de espaço para os alunos cegos e/ou com baixa visão (Tedesco, 2019). A professora esclarece que os recursos de baixa tecnologia são todo e qualquer material didático que sirva de suporte ou meio para ensinar, não requerendo equipamentos tecnológicos específicos. Como exemplo de recursos de baixa tecnologia, Tedesco (2019, p. 126), cita a mesa sensorial, que é

organizada com objetos fixados sobre o tampo de uma mesa de plástico quadrada, permitindo que a aluna possa ir se deslocando sobre os quatro pontos diferentes da mesa, cada um com peças e materiais de variados tamanhos e texturas. Também há a possibilidade de trabalhar em grupo, inclusive com os alunos da sala nos momentos que o atendimento é articulado com a sala regular, ou seja, com a participação da turma toda.

O livro sensorial também aparece nos processos de escolarização de pessoas com deficiência visual como um recurso de baixa tecnologia. Nesse caso, o livro sensorial é um tipo de material físico produzido em relevo, sendo encontrado em vários formatos e materiais, tais como: o pano, o E.V.A e/ou o feltro. O objetivo do uso do livro é o de estimular a coordenação motora, a criatividade e contato dos seus usuários com as cores, letras, números e demais informações. Por ser composto em alto relevo, o livro sensorial pode ser usado para a escolarização de pessoas cegas e com baixa visão, no entanto, de acordo com Oliveira (2019), o diferencial desse tipo de material é que ele abrange alunos com deficiências diversas, como: alunos com deficiência intelectual, com paralisia cerebral ou com outras deficiências físicas que não comprometam o tato.

Contando quase que apenas com recursos de baixa tecnologia, os professores, por vezes, têm que lançar mão de muita criatividade e até destreza artística na produção desses materiais de baixa tecnologia que são funcionais, mas apenas no interior da sala de aula. Como são muitos materiais, os quais ficam na escola, o aluno com deficiência visual não pode contar com a estimulação e nem com os materiais

táteis quando se encontra em outros locais fora da instituição educacional. E outro aspecto que podemos observar é que os recursos de baixa tecnologia produzidos e deixados na escola são muito úteis no processo de escolarização, mas não preparam o aluno para a conquista da independência e autonomia na busca e acesso ao conhecimento, que, atualmente, se encontra na quase totalidade na internet.

Inúmeras pessoas com deficiência visual ainda não tiveram a oportunidade de aprender a manusear equipamentos eletrônicos, seja por falta de recursos financeiros da família, seja por falta de atualização das tecnologias assistivas das suas instituições escolares, seja por falta de profissionais qualificados que pudessem propiciar essa capacitação. Atualmente, muito se tem discutido sobre a inserção de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) no ambiente escolar, mas há, ainda, inúmeras barreiras a serem superadas. De todo modo, as TDIC trouxeram mudanças significativas em várias esferas da sociedade, e a educação não é exceção. Elas podem

proporcionar facilidades no meio educacional, se considerarmos que o uso das tecnologias pode contribuir para novas práticas pedagógicas, desde que baseadas em novas concepções de conhecimento, estudante e professor, transformando uma série de elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem. (Leite, 2020, p. 2)

As novas gerações possuem vários equipamentos tecnológicos inseridos em seu cotidiano. Além disso, os recursos digitais tornam-se cada vez mais fundamentais para a realização de quase todas as tarefas do dia a dia. Por esse motivo, o processo de ensino e aprendizagem deve se adequar a essa nova realidade e trazer as TDIC para o espaço escolar da sala de aula, desde a alfabetização e em todos os momentos da escolarização das pessoas com deficiência visual. Segundo Leão (2011), é importante perceber a necessidade de a escola se apropriar das tecnologias da informação e comunicação (TIC), integrando-as ao processo de ensino e aprendizagem por meio de seus protagonistas, alunos e professores.

No entanto, o autor ressalta que a mera utilização das TIC na educação não trará os resultados que esperam as pesquisas da área, se usadas de forma redutiva e inadequada. Para o sucesso de sua utilização, devem vir acompanhadas de uma profunda discussão e análise das estratégias metodológicas.

Já segundo Gewehr (2016, p. 18),

o benefício não está somente nos equipamentos, e sim na forma como cada professor faz uso das TDIC em suas aulas, se ele encontra meios a permitir que o aluno interaja, compartilhe dúvidas e descobertas, aprendendo coletivamente, ou se mantém a realidade das TDIC distante da sala de aula, como se não fizesse parte do atual contexto em que vivemos.

De todo modo, estamos caminhando para a utilização integral das tecnologias digitais (Afonso; Xavier, 2018). Sobre o acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, Ferreira (2019, p. 7) ressalta que, com as mudanças no cenário educacional,

o professor passa a encontrar em seu contexto de atuação diferentes desafios, que envolvem: sua relação com os conteúdos para ensino, com seus estudantes, com os pais e com a comunidade; a organização do seu trabalho pedagógico; a necessidade de execução de métodos de ensino diferenciados, utilizando Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC); e principalmente, a necessidade de garantir que TODOS os estudantes aprendam.

Ferreira (2019) ainda ressalta que os modos de articulação entre interesses individuais e coletivos na discussão sobre inclusão devem ser desenvolvidos tendo em vista sempre as possibilidades de equacionamento entre a autonomia individual e a garantia de direitos associados a identidades coletivas, comunitárias, sustentadas por vínculos sociais.

Nessa mesma linha de raciocínio, Leite e Meyer-Pflug (2016, p. 10) questionam:

será que podemos falar em liberdade e principalmente, em igualdade, se um usuário da *internet* não consegue acessar a web diariamente, em busca de acesso a informação, entretenimento, trabalho, educação, comércio, entre outras atividades devido a [sic] falta de tecnologia ou ferramentas que possibilitem o acesso amplo e irrestrito à informação digital?

No ambiente educacional não é diferente. Uma vez que as TDIC são utilizadas no âmbito educacional, é importante se pensar que as pessoas com deficiência também precisam estar incluídas nesse contexto.

De acordo com Campos (2017), a escola precisa se remodelar com o objetivo de desenvolver as habilidades e competências exigidas na contemporaneidade, preparando crianças, jovens e adultos para uma sociedade tecnológica e comunicacional. Isso precisa ser estendido à educação especial, que, por meio do serviço de atendimento educacional especializado, deve propor métodos, estratégias, técnicas e recursos específicos na educação formal de pessoas com deficiência, para que não haja mais um motivo de exclusão.

Tendo em vista a importância da utilização de TDIC no ambiente escolar e a necessidade de que todos os alunos sejam incluídos com igualdade, é importante a realização de mais estudos que analisem a aplicação de TDIC na escolarização de pessoas com deficiência, especialmente, de pessoas com deficiência visual. São poucos os estudos referentes à utilização de TDIC na escolarização de pessoas com deficiência visual, já são encontradas inúmeras barreiras nesse tipo de aprendizado. Desse modo, é imprescindível a implementação de recursos de acessibilidade, principalmente de TDIC.

Audiodescrição e os textos alternativos no contexto da acessibilidade

É sabido que uma das principais barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência visual (cegos e baixa visão) na utilização das TDIC no ambiente escolar é a ausência de audiodescrição ou textos alternativos dos conteúdos. Essa questão é ressaltada por Tavares (2019) ao afirmar que as pessoas com deficiência visual têm dificuldade em adquirir conhecimento por meio de conteúdos audiovisuais disponíveis na internet, como os vídeos disponibilizados nos diversos repositórios de conteúdo audiovisual (a exemplo do Youtube).

Isso ocorre devido à incidência de obstáculos para a plena compreensão da mensagem por estes espectadores, notadamente, a presença da linguagem não verbal (imagens, gestos, expressões faciais, etc.). Por outro lado, Szesz Júnior, Mendes e Silva (2020) defendem que para compreender informações visuais presentes em mídias, computadores ou na internet, as pessoas com deficiência visual precisam, em grande parte dos casos, de formas auditivas bem detalhadas, baseadas nos conceitos de audiodescrição.

De acordo com Motta e Romeu Filho (2010), a audiodescrição consiste na transformação de imagens em palavras para que informações-chave transmitidas visualmente não passem despercebidas e possam também ser acessadas por pessoas com deficiência visual. Esse recurso tem como objetivo tornar diversos conteúdos audiovisuais (peças de teatro, filmes, programas de TV, espetáculos de dança, etc.) acessíveis a pessoas com deficiência visual.

A audiodescrição é considerada uma modalidade de tradução audiovisual e está inclusa nos estudos de tradução. Nesse sentido, segundo Jakobson (1995), a tradução divide-se em três modalidades: tradução interlinguística, que é a tradução de textos de uma língua para outra; tradução intralinguística, que é a tradução dentro de uma mesma língua; e a tradução intersemiótica, que é a tradução de um texto do meio verbal para o não verbal e vice-versa. Desse modo, a audiodescrição pode ser considerada uma tradução intersemiótica, já que traduz linguagens não verbais em palavras.

Hernández Bartolomé e Mendiluce Cabrera (2005) consideram a audiodescrição como uma modalidade de tradução audiovisual, uma vez que a transferência realizada durante o processo da audiodescrição envolve os canais acústico e visual, os dois principais canais por meio dos quais os conteúdos audiovisuais são transmitidos. Além disso, os autores defendem que, em termos de tradução, a audiodescrição é uma prática muito rica, já que as três modalidades de tradução propostas por Jakobson podem estar presentes.

Ainda no contexto da audiodescrição, Costa (2014) entende que, dada a evolução tecnológica, a audiodescrição se torna um recurso imprescindível. Se a tendência das interfaces desenvolvidas é a de se tornarem cada vez mais dependentes do sentido da visão, será cada vez mais importante a preocupação com tecnologias e recursos para suprir as necessidades das pessoas que estão privadas desse sentido.

Ainda em defesa da audiodescrição como principal meio de acesso às informações circundantes do cotidiano das pessoas cegas e das com baixa visão, Gomes (2020) destaca que estudantes cegos podem ter dificuldades na aprendizagem quando lhes falta oportunidade de exploração do mundo ao seu redor (ações, objetos, movimentos do corpo, expressões faciais, etc.) por meio de outros canais perceptivos, como o tato, a audição e o olfato, além do uso da linguagem. Nesse caso, o professor carece de buscar meios alternativos para potencializar o ensino, tendo na audiodescrição o recurso ideal.

Nessa mesma direção, Camargo (2016 *apud* Gomes, 2020) defende que a exploração da multissensorialidade (tato, a audição, a visão, o paladar e o olfato) na sala de aula pode atuar como canais de entrada de informações importantes no contexto educacional. Para esse autor, a interpretação do meio ambiente e a observação científica requerem a exploração de todos os sentidos que um indivíduo possa pôr em funcionamento, em detrimento da soberania do sentido da visão.

Já para Motta e Romeu Filho (2010), a linguagem verbal juntamente com as imagens desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem, em que a audiodescrição torna-se uma ferramenta pedagógica basal no discurso escolar, permitindo a visualização, a leitura mais crítica dos elementos imagéticos e a consequente ampliação do repertório e conhecimento de mundo por parte dos estudantes.

No âmbito da TV, esses autores também defendem que a audiodescrição não só aumentaria a compreensão dos programas, como traria uma série de outros benefícios, pois auxilia na aquisição de conhecimentos sobre o mundo visual, especialmente aqueles ligados a normas de interação social (linguagem corporal, estilos de roupa, etc.). Isso tornaria a experiência comunicativa mais agradável e educativa, proporcionando um sentimento de maior independência, igualdade e inclusão, além de desobrigar familiares e amigos da tarefa de descrever tudo. A audiodescrição poderia também deixar o público com deficiência visual mais confortável para conversar com pessoas das suas relações sobre os programas assistidos.

Machado (2010, p. 149) chama a atenção para que se deve perceber que

as pessoas com deficiência visual constroem seu conhecimento a partir dos mesmos conceitos e referências visuais daqueles que veem, mas o fazem de modo próprio: com suas experiências, através de todos os sentidos que possuem, como o tato, o olfato, a audição etc. As dificuldades para a pessoa com deficiência visual apreender o que está sendo exibido não decorrem da falta de referências visuais, mas da maneira pela qual estas lhes foram transmitidas de modo a formar seus conceitos. É a falta de conceitos suficientemente elaborados que pode dificultar a apreensão dos elementos fílmicos, assim como das ideias de um modo geral. Essa falta, aliás, pode comprometer do mesmo modo a compreensão de uma pessoa que enxerga.

Nesse contexto, entendemos com Motta e Romeu Filho (2010) que a audiodescrição complementa e agrega possibilidades de pertencimento das pessoas com deficiência visual e as que não possuem dificuldades de ordem visual, defendendo que tudo o que é visto pode também ser audiodescrito.

Nesse caso, ao versar sobre a audiodescrição como uma linguagem lúdica, trazendo-a como uma proposta inclusiva, Carvalho

(2020) vem defender a construção de um conhecimento em parceria com o educando com deficiência visual, sendo que a eficácia do processo de ensino e aprendizagem depende da relevância que o educador dá ao contexto social, neste caso, ao mundo do trabalho, da reconstrução de um perfil profissional e estímulo da autonomia e protagonismo. Nessa direção, Gomes (2020) constata que a audiodescrição extrapola a função de recurso de acessibilidade, atingindo o status de um direito. Tornando-se uma aliada da arena da educação, a audiodescrição rompe com a invisibilidade histórica das pessoas com deficiência visual nos debates da sociedade.

Sendo assim, a audiodescrição representa um meio eficaz de descrever e reescrever os elementos experienciados *in loco* e captados nas imagens fotográficas, permitindo que os professores vivenciem dinâmicas interativas e se sintam estimulados a produzirem materiais didáticos alternativos a serem reelaborados significativamente em sala de aula por quem tem deficiência visual (Queiroz, 2020).

Em um estudo, cujo resultado evidenciou grande necessidade de pesquisas, material didático adaptado, mas, também, investimento em formação e capacitação de profissionais para atuarem na docência de alunos com deficiência visual, Godoi e Almeida (2020) apontam a busca por desenvolvimento e aprimoramento das pesquisas envolvendo tanto as necessidades das pessoas com deficiência visual, quanto sobre o uso e eficácia do mecanismo da audiodescrição nos veículos de informação, incluindo a internet, medidos por elas.

As autoras ressaltam que a luta deve ser no sentido de propiciar o treinamento de profissionais por meio de cursos de curta duração ministrados por audiodescritores com experiência de mercado. Deve-se haver “treinamento em serviço promovido por empresas que trabalham com audiodescrição, além da busca pela formação acadêmica, ou cursos certificados em nível de extensão e até de graduação” (Godoi; Almeida, 2020, p. 31).

Segundo Alves e Teles (2017), a audiodescrição, bem como outras formas de tradução audiovisual, desempenha papel fundamental na promoção da acessibilidade, já que é uma ferramenta de tecnologia assistiva imprescindível para desenvolvimento social. No

entanto, para a consolidação satisfatória da aplicação da audiodescrição no país, são necessárias pesquisas que abordem essa mediação tradutória em diferentes ambientes.

Versando sobre questões envolvendo a deficiência visual e a prática docente, Godoi, Silva e Cabral (2019) pontuam algumas ações e tecnologias assistivas que são fundamentais no atendimento educacional especializado. Na sala de aula, para acessibilizar o conteúdo para os estudantes com deficiência visual, essas autoras apontam recursos de acesso à informação veiculada na modalidade escrita e utilizados nos processos de ensino e aprendizagem de pessoas cegas ou com baixa visão, como os leitores de tela, a audiodescrição e aspectos da orientação e mobilidade, entre outras.

De um modo geral, Godoi, Silva e Cabral (2019) asseveram que

Considerando que a diversidade de problemas visuais que pode acometer as pessoas sempre exigem estratégias de mediação diversas, defendemos que esse contexto de atendimento requer ação de intervenção por meio de práticas educacionais inclusivas que atendam os alunos com deficiência visual considerando a sua especificidade. Na escola regular, esse serviço contextualizado à necessidade do aluno com deficiência é realizado na oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE que complementa as ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas na sala regular de ensino, compondo, assim, uma rede de apoio à inclusão. Nesse caso, a oferta do AEE instrumentaliza o estudante com deficiência visual para o acompanhamento das ações de ensino e acesso às informações veiculadas na sala inclusiva.

Para essas autoras, as ações do professor ultrapassam as questões de assessoramento à sala regular de ensino, uma vez que, para os estudantes com deficiência visual, tais ações devem primar pela estimulação da independência e da autonomia do estudante cego ou com baixa visão, sendo imprescindíveis para isso os trabalhos envolvendo ações de orientação e mobilidade pautados na audiodescrição e apoiados pelas TDIC.

Sendo assim, na atuação com o estudante com deficiência visual, seguindo algumas etapas no processo de atendimento, o professor pode primeiramente identificar as necessidades de alunos com deficiência e, a partir da especificidade dessa deficiência visual, o professor deve elaborar plano de atuação de AEE, propondo serviços de acessibilidade adequados.

O professor pode também produzir um material acessível para esse aluno, além de adquirir e identificar materiais de apoio, como software, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliário, recursos ópticos, dicionários e outros, e ainda acompanhar o uso dos materiais na sala de aula do ensino regular. Sempre que possível, o professor do estudante com deficiência visual deve buscar orientar professores do ensino regular e as famílias dos alunos sobre como utilizar materiais e recursos e também promover a formação continuada para os professores do AEE e do ensino comum, bem como para a comunidade escolar geral (Rodrigues, 2018 *apud* Godoi; Silva; Cabral, 2019).

No caso da exibição de filmes ou exposição de painéis, a audiodescrição deve ser oferecida. Ainda de acordo com Godoi, Silva e Cabral (2019, p. 80),

Na sala de recursos multifuncionais, o AEE³⁵ para os estudantes com deficiência visual inclui o acesso às informações por meio de programas leitores de tela e a audiodescrição, podendo ser voltados e ensinados também para os estudantes com baixa visão que ainda não domine a tecnologia dos leitores de tela.

Além da audiodescrição, atualmente também pode ser utilizado o recurso de textos alternativos, que descrevem imagens em páginas web ou em redes sociais. Nas TDIC, os textos alternativos, diferentemente das legendas, têm como público-alvo pessoas que não conseguem ver as imagens. Enquanto as legendas são visualizadas por todas as pessoas, os textos alternativos geralmente são lidos por

35. Sigla para: Atendimento Educacional Especializado.

aplicativos leitores de tela utilizados por pessoas com deficiência visual. Atendendo à acessibilidade de pessoas com deficiência visual, os textos alternativos também contemplam as necessidades das pessoas surdocegas, uma vez que elas conseguem ler através do *display* Brille, suprindo algumas das suas necessidades de acessibilização.

Segundo o Blog Nerdweb³⁶ (2020), desde o

princípio da *internet*, o recurso de incluir texto alternativo às imagens está presente. A ideia era de que os sistemas de buscas pudessem localizar esse tipo de arquivo com mais facilidade a partir de uma descrição textual.

Para esclarecer do que se trata os chamados “textos alternativos”, o Nerdweb (2020) pontua que

Muitas pessoas com problemas de visão utilizam softwares para leitura de tela. São aplicativos que “varrem” as páginas e descrevem em áudio os textos que estão sendo exibidos. Quando não há uma *meta tag* de descrição de texto alternativo, esses sistemas “pulam” as imagens, fazendo com que o usuário não tenha uma experiência completa. Isso também se aplica a campanhas que são enviadas por e-mail. Alguns softwares não carregam as imagens por padrão, como forma de exibir os e-mails mais rapidamente. Muitas vezes, sem a descrição adequada das imagens, o usuário não consegue adivinhar do que trata a mensagem em questão e acaba descartando o correio eletrônico.

Entendendo o texto alternativo como uma descrição da imagem, algo que permite a um usuário entender o que é uma foto ou imagem em questão, mesmo que ele não a esteja vendo, o Blog Nerdweb (2020) orienta que uma boa descrição das fotos e imagens deve ter:

36. Mais informações acesse: <http://bit.ly/2OZuIwh>.

- Linguagem objetiva: vá direto ao ponto e descreva exatamente o que está sendo visto. Por exemplo: na foto, uma pessoa em pé espera um ônibus em um ponto de ônibus.
- Evita julgamento pessoais: conceitos imprecisos não ajudam em um texto alternativo. Por exemplo: dizer que uma pessoa é bonita ou feia é impreciso, pois cada um tem um conceito pessoal de beleza.
- Inclua o texto da imagem: se a imagem em questão apresentar algum texto, inclua-o na descrição. Por exemplo: na foto, um homem segura um cartaz escrito “preciso de ajuda”.
- Descreva a imagem em ordem lógica: algumas imagens podem requerer descrições mais longas, então atente-se para a ordem lógica de descrição. Tente partir da situação “macro” para depois descrever detalhes. Por exemplo: em uma rua do Rio de Janeiro, homem sem camisa corre em meio aos carros.

Quanto ao texto alternativo nas redes sociais, o Blog Nerdweb pontua que se deve publicar sempre imagens e fotos acessibilizadas com texto alternativo, mas, também, promover a acessibilidade por meio de recursos específicos, ao publicar em redes sociais como Facebook, Instagram e LinkedIn. O blog ressalta, no entanto, que em especial no Instagram (Facebook e Twitter também contam com recursos similares), em que as fotos predominam, a plataforma oferece um recurso para que os usuários possam incluir textos alternativos às suas imagens. Assim, ao postar uma foto, o usuário pode clicar em “Configurações avançadas” e escolher a opção “Escrever texto alternativo”, depois clicar em “Salvar”.

O Nerdweb ressalta ainda que há outra solução possível para se incluir texto alternativo nas fotos e imagens no Instagram e no Facebook, que é incluir as hashtags #pracegover ou #pratodosverem nas postagens, seguidas de uma descrição da imagem. De acordo com o Blog Nerdweb, essa ação de incluir o texto alternativo para cada imagem e/ou foto permite que os softwares de leitura identifiquem as mensagens e as leiam e voz alta para os usuários, sendo for-

mas simples e práticas de promover a inclusão e permitir que mais pessoas tenham acesso aos conteúdos publicados nas redes sociais. De acordo com o blog,

com o passar do tempo, o texto alternativo se tornou um recurso muito útil também para pessoas com problemas de visão ou audição. Imagens e vídeos que tenham descrições textuais sobre aquilo que representam ou apresentam são uma forma de boas práticas em termos de acessibilidade, e é importante que as ...páginas ou publicações em redes sociais contem também com esse recurso.

Também o Blog Tanda Interativa³⁷ indica sempre fazer prática de inserir textos que descrevem a imagem, o *alt text*. Para esse blog, todo usuário das redes sociais deve inserir textos alternativos (*Alt text*) nas imagens nas redes sociais, embora essa ação represente um trabalho a mais na hora de realizar um post. Nesse caso, segundo o Blog Tanda Interativa, inserir um texto alternativo em um post é responsabilidade social, já que essa prática estimula inclusão digital para pessoas com alguma deficiência visual. Além disso, as empresas que pensam em acessibilidade digital têm investido bilhões de euros nesse segmento.

De acordo com Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2015), acessibilidade das imagens é muito importante, pois ajuda na transmissão do significado das informações e na construção do conhecimento. Para que as imagens sejam úteis para todos, a entrada visual deve ser apresentada por meio de uma descrição adicional da informação. A principal tarefa para tornar as imagens acessíveis é atribuir-lhes um texto alternativo. Por se tratar de um recurso de acessibilidade relativamente novo, as pesquisas relacionadas a textos alternativos são escassas.

Considerando-se o fato de que as TDIC, com o potencial que tem no processo de ensino e aprendizagem, precisam ser adotadas

37. Maiores informações, acesse: <https://bit.ly/3so0zoK>.

no âmbito educacional de maneira adequada e que os recursos de acessibilidade comunicacional precisam ser estudados em diversos ambientes, fazem-se necessários ainda mais estudos que abordem a utilização das TDIC na escolarização de pessoas com deficiência visual e a implementação dos recursos de audiodescrição e textos alternativos nesse processo.

Considerações finais

Com o propósito primeiro de tecer uma reflexão a respeito das potencialidades das TDIC nos processos de escolarização das pessoas com deficiência visual, esse estudo buscou responder como as TDIC, por meio da audiodescrição e de textos alternativos, podem contribuir para viabilizar aprendizagem na sala de aula e acessibilidade ao conhecimento veiculado na internet, promovendo autonomia e independência.

Ao se considerar a importância do uso de TDIC no ambiente escolar, deve-se refletir que o uso dessas tecnologias na escolarização de pessoas com deficiência visual, ao serem adotadas no processo de ensino e aprendizagem, potencializa a aprendizagem, estimula e promove a autonomia e independência dos alunos. No entanto, as nossas leituras mostraram que os recursos de acessibilidade comunicacional (audiodescrição e textos alternativos) são pouco conhecidos e, na prática, eles quase nunca são implementados nesse processo de ensino e aprendizagem. Embora esses mecanismos sejam capazes de promover a acessibilidade, autonomia, independência e potencializar a aprendizagem, seja na sala de aula, seja na busca na internet, pouco se vê na prática. As escolas ainda contam muito com os recursos de baixa tecnologia (livros e mesas sensoriais e materiais artesanais e adaptados). Nesse caso, urge a necessidade de aquisição de equipamentos e tecnologias assistivas novas, como forma de atualização nos equipamentos e tecnologia assistivas (ultrapassados) das escolas e centros educacionais brasileiros que recebem estudantes com deficiência visual.

O resultado das leituras mostrou ainda que a adoção das TDIC tem encontrado diversas e inúmeras barreiras a serem consideradas para a implementação do seu uso nos processos de escolarização das pessoas com deficiência visual, dentre elas destacamos: a falta de equipamentos tecnológicos que funcionem nas escolas, a falta de profissionais qualificados e a falta de capacitação das próprias pessoas com deficiência visual que, por vezes, não aprenderam a manipular os equipamentos eletrônicos adaptados. Todos esses fatores têm levado muitas pessoas cegas e com baixa visão à exclusão digital e ao isolamento, assunto a ser debatido em um outro espaço.

De todo modo, uma vez que a audiodescrição e os textos alternativos são ferramentas de tecnologia assistiva indispensáveis à vida de pessoas com deficiência visual, entendemos ser relevante tratar, nesse estudo, sobre como esses mecanismos de acessibilidade exercem papel fundamental na promoção da aprendizagem e da acessibilidade à pessoa com deficiência visual. Além disso, entendemos que as TDIC podem aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, remontando um ambiente propício tanto à aprendizagem quanto estimulador da autonomia e independência das pessoas cegas e das pessoas com baixa visão em seus diferentes contextos.

Se, por um lado, todas as pessoas que possuem algum tipo de deficiência visual precisam também estar inseridas no meio tecnológico, e se apropriar da melhor maneira dos recursos digitais que as TDIC podem propiciar, por outro, isso amenizaria bastante os problemas que enfrentam, seja de inclusão, seja de falta de acessibilidade, seja na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. Uma sociedade verdadeiramente inclusiva não deve desconsiderar os avanços tecnológicos e a necessidade de sua generalização de acesso a todas as pessoas, especialmente considerando que o direito humano à informação compreende, na atualidade, não só a mídia tradicional e na escola, mas também a advinda da internet.

Referências

ADERALDO, Marisa Ferreira. Arte visual, multimodalidade e acessibilidade: uma proposta de audiodescrição. **Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 3, n. 5, p. 97-113, jul./dez. 2011.

AFONSO, Josimar Vieira; XAVIER, Antônio Roberto. TDICS na educação inclusiva: da acessibilidade através das tecnologias ao mau uso e inatibilidade financeira dos equipamentos. *In*: XAVIER, Antônio Roberto; LIMA, Maria Dalva Barros de; LIMA, Maria Vândia (org.). *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO INSTITUTO DOMINUS (II CEID): EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS, 2., 2018, Viçosa. **Anais [...]** Viçosa, CE: Imprece, 2018. p. 265-279.

AGÊNCIA EUROPEIA PARA AS NECESSIDADES ESPECIAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Linhas de orientação para informação acessível**. 2015. 38 p. Disponível em: <https://bit.ly/37IK1zY>. Acesso em: 11 out. 2020.

ALVES, Soraya Ferreira; TELES, Veryanne Couto. Audiodescrição simultânea: propostas metodológicas e práticas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 56, n. 2, p. 417-441, maio/ago. 2017.

ALVES, Soraya Ferreira; TELES, Veryanne Couto; PEREIRA, Tomás. Proposta para um modelo brasileiro de audiodescrição para deficientes visuais. **Tradução & Comunicação**, Londrina, n. 22, p. 9-29, jul./dez. 2011.

BRASIL. Secretaria-Geral. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

CARVALHO, Manoela K. Audiodescrição: lúdica linguagem, uma proposta inclusiva. *In*: FERREIRA, Eliana L.; VIANNA, Rodrigo M. V. (orgs.). **Práticas inclusivas: a audiodescrição como ferramenta pedagógica**. Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2020.

CAMPOS, Marlise Viana da Nóbrega. As tecnologias da informação e comunicação na formação escolar do aluno com deficiência visual no Ins-

tituto Benjamin Constant. **Revista do Seminário Mídias & Educação**, v. 3, p. 1-7, jul./dez. 2017.

COSTA, Ana Margarete. **A tradução audiovisual: os desafios da áudio-descrição**. 2014. 76 f. Dissertação (Mestrado em Tradução e Interpretação Especializadas) – Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2014.

FERREIRA, Eliana L. Acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência. *In*: FERREIRA, Eliana L.; TAKAKURA, F. I.; VIANNA, Rodrigo M. (Orgs.). **Desafios e perspectivas para equidade educacional**. Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2019.

GEWEHR, Diógenes. **Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICS) na escola e em ambientes não escolares**. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Univates, Lajeado, 2016.

GODOI, Eliamar; ALMEIDA, Késia Pontes de. A trajetória da luta pela legalização da audiodescrição no brasil: entre a legalidade e a legitimidade. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 10, n. 28, p. 22-33, jan./abr. 2020.

GODOI, Eliamar; SILVA, E. C.; CABRAL, B. T. Deficiência visual e prática docente: ações e tecnologias assistivas no atendimento educacional especializado. *In*: PAVÃO, A. C. O; GODOI, Eliamar; FERREIRA, Eliana; TAKAKURA, F. I. (orgs.). **Funcionamento histórico e ideológico das políticas públicas de inclusão em confronto com as políticas educacionais para a diversidade social**. Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2019.

GOMES, G. R. N. S. Audiodescrição e as produções científicas sobre mudança climática: um “clima” de mudança na ciência. *In*: FERREIRA, Eliana L.; VIANNA, Rodrigo M. V. (orgs.). **Práticas inclusivas: a audiodescrição como ferramenta pedagógica**. Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2020.

HERNÁNDEZ BARTOLOMÉ, Ana I.; MENDILUCE CABRERA, Gustavo. La semiótica de la traducción audiovisual para invidentes. **Signa**, Madrid, n. 14, p. 239-254, 2005. Disponível em: <http://bit.ly/3dztW3w>. Acesso em: 8 out. 2020.

JAKOBSON, Roman. Aspectos linguísticos da tradução. 20. ed. *In*: JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1995.

LEÃO, Marcelo B. C. **Tecnologias na educação**: uma abordagem crítica para uma atuação prática. Recife: EDUFRPE, 2011.

LEITE, Bruno Silva. Tecnologias digitais e metodologias ativas no ensino de química: análise das publicações por meio do corpus latente. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, Itapetininga, v. 1, e020003, p. 1-19, 2020.

LEITE, Flávia Piva Almeida; MEYER-PFLUG, Samantha Ribeiro. Acessibilidade Digital: Direito Fundamental para as pessoas com deficiência. **Revista Brasileira de Direitos e Garantias Fundamentais**, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 133-153, jul./dez. 2016.

LIMA, Luciana F.; D'AMBROSO, Marcelo J. F. Acesso à informação e à comunicação como direito humano da pessoa com deficiência e a tutela na ordem jurídica brasileira. **Revista de Direitos Humanos e Efetividade**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 52-72, jul./dez. 2018.

MACHADO, Bell. ponto de cultura cinema em palavras – a filosofia no projeto de inclusão social e digital. *In*: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; ROMEU FILHO, Paulo (org.) **Audiodescrição**: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; ROMEU FILHO, Paulo (org.) **Audiodescrição**: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

NERDWEB. **Acessibilidade**: por que você deve incluir texto alternativo em fotos e vídeos. Fev. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2OZuIwh>. Acesso em: 13 dez. 2020.

OLIVEIRA, A. A. R. O livro sensorial como grande aliado para além das salas de recursos. *In*: FERREIRA, Eliana L.; TAKAKURA, F. I.; VIANNA, Rodrigo M. (orgs.). **Desafios e perspectivas para equidade educacional**. Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2019.

QUEIROZ, Marco Antonio de. Audiodescrição de fotografias para o estudo da paisagem por pessoas com deficiência visual nas aulas de geografias. *In*: FERREIRA, Eliana L.; VIANNA, Rodrigo M. (orgs.). **Práticas inclusivas: a audiodescrição como ferramenta pedagógica**. Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2020.

SZESZ JÚNIOR, Albino; MENDES, Lucas Ribeiro; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da. **Math2Text**: software para geração e conversão de equações matemáticas em texto: limitações e possibilidades de inclusão. **RISTI**, Porto, n. 37, p. 99-115, jun. 2020.

TAVARES, Daniela C. **Vídeos mediadores do conhecimento**. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, 2019. Disponível em: <http://bit.ly/2OWhFf4>. Acesso em: 10 out. 2020.

TEDESCO, S. A produção de recursos e estratégias em baixa tecnologia para apoio a alunos. *In*: FERREIRA, Eliana L.; TAKAKURA, F. I.; VIANNA, Rodrigo M. (orgs.). **Desafios e perspectivas para equidade educacional**. Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2019.

PACO
EDITORIAL

METODOLOGIAS DE ENSINO DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Guilherme Saramago de Oliveira

Livia Rezende Miranda Campos

Núbia dos Santos Saad

Ideias iniciais

A Matemática é uma área fundamental para viver e sobreviver em um mundo em constante transformação, repleto de informações e cada vez mais influenciado pelos avanços tecnológicos. A aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades matemáticas contribuem para a formação do cidadão, uma vez que, ainda que seja uma ciência formal, é também uma atividade humana à medida que, por meio dela, estabelecemos relações entre os objetos do nosso cotidiano, medindo, somando, comparando, classificando, dividindo.

No entanto, em sala de aula, os alunos têm apresentado muitas dificuldades na aprendizagem da matemática, sendo muito frequentes queixas e relatos insatisfatórios relacionados ao ensino dos conteúdos matemáticos nas instituições escolares. Os baixos índices de aproveitamento apontados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) expõem o insucesso da aprendizagem da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com Oliveira (2009), vários são os motivos que provocam esta situação, dentre eles os modelos didáticos e metodológicos que norteiam as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

D'Ambrosio (1989), Fiorentini (1995), Schliemann, Carraher e Carraher (1995), Micotti (1999), Floriani (2000), Lorenzato (2009), Oliveira (2009), D'Ambrosio (2005, 2009), entre outros, apontam que o ensino da matemática tem priorizado no trabalho pedagógico a transmissão de conteúdo, o verbalismo, com práticas de repetição

de exercícios padronizados totalmente descontextualizados. Nesse contexto, o professor se coloca como aquele que domina o processo de ensino-aprendizagem, ao passo que o aluno é o receptor, aquele que repete e reproduz mecanicamente o que lhe foi transmitido. Tais práticas têm ocasionado problemas na aprendizagem dos alunos e consequente aversão à matemática nas escolas.

As dificuldades supramencionadas permeiam o cotidiano das escolas regulares no país e abrangem o contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. Levando essas questões para o campo das pessoas com deficiências, quais seriam os problemas do ensino e da aprendizagem da matemática para alunos deficientes nos primeiros anos do ensino fundamental? Em outras palavras, considerando as especificidades da aprendizagem dos deficientes, os desafios do ensino da matemática seriam potencializados?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, já apontavam que há necessidade e urgência em reconhecer os problemas inerentes à prática pedagógica em matemática nos anos iniciais, assim como reverter o ensino embasado em procedimentos mecânicos, rever conteúdos e buscar metodologias que promovam transformações e contribuam efetivamente para uma prática assentada no protagonismo do aluno.

Assim, o ensino da matemática, nos anos iniciais, deve buscar metodologias numa abordagem que insira o aluno no centro do processo educativo, reconhecendo-o como um ser ativo no processo de construção de seu conhecimento. Pensando no contexto das pessoas com deficiência, quais metodologias seriam apropriadas para ensinar e aprender matemática nos anos iniciais do ensino fundamental? Ou ainda, quais metodologias poderiam aprimorar o ensino-aprendizagem da matemática pelas pessoas com deficiência nessa etapa escolar?

O ensino de matemática no contexto atual

Conforme os estudos realizados por Moreira (2015), muitas lacunas ainda são encontradas no ensino e aprendizagem da matemática no contexto escolar, sobretudo no que diz respeito à necessidade de

promover as políticas de inclusão e atender aos objetivos educacionais, principalmente aqueles que visam possibilitar a todos os estudantes um aprendizado significativo dos saberes historicamente produzidos.

Desde tenra idade, as pessoas possuem contato com o mundo da matemática. Muito antes da escolarização, apreendem conceitos e desenvolvem habilidades matemáticas não formais que são frequentemente aplicadas nas atividades corriqueiras do dia a dia. Ao ingressar na escola, no início do ensino fundamental, os alunos já detêm alguns saberes matemáticos, como, por exemplo: conhecem os números e estabelecem relações de quantidades, separam, ordenam, classificam, comparam, identificam objetos quanto à cor, forma, tamanho, e até realizam operações mentais, dentre outros muitos conhecimentos matemáticos que podem possuir nessa fase. Tais conhecimentos são adquiridos pela vivência, pela convivência com outras pessoas, de forma natural, espontânea.

No entanto, dentro das escolas, mesmo nos primeiros anos escolares, a matemática tem sido estigmatizada pelos alunos como um componente curricular difícil, entediante e incompreensível, dentre outros adjetivos igualmente negativos. É comum ouvir, nas salas de aula e nos corredores das escolas, comentários que endossam as dificuldades relacionadas a essa disciplina, sinalizando que a rejeição à matemática é praticamente unanimidade entre os alunos. Sendo assim, por que a matemática adquire esse caráter negativo na escola?

Schliemann, Carraher e Carraher (1995) apontam que o ensino da matemática tem ignorado o que o aluno já sabe, todo o conhecimento que traz consigo assim que chega à escola. Para os autores, ao não resgatar e considerar como ponto de partida o que o aluno já conhece, as atividades realizadas em sala de aula se distanciam da realidade do estudante e perdem o significado:

O problema perde o significado porque a resolução de problemas na escola tem objetivos que diferem daqueles que nos movem para resolver problemas de Matemática fora da sala de aula. Perde o significado também porque na sala de aula não estamos preocupados com situações particulares, mas

com regras gerais, que tendem a esvaziar o significado das situações. Perde o significado também porque o que interessa à professora não é o esforço de resolução do problema por um aluno, mas a aplicação de uma fórmula, de um algoritmo, de uma operação, predeterminados pelo capítulo em que o problema se insere ou pela série escolar que a criança frequenta. (Schliemann; Carraher; Carraher, 1995, p. 22)

Como explica Freire (1996), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Ao chegar à escola, o aluno apresenta saberes prévios que devem ser reconhecidos e valorizados. Ao desrespeitar a leitura de mundo do aluno, ou seja, tudo aquilo que ele já sabe sobre determinado assunto, o educador revela sua forma arrogante e autoritária de educar. Assim, o educador, “[...] não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados” (Freire, 1996, p. 123).

De fato, a prática pedagógica cotidiana em matemática, de maneira geral, tem se restringido a aulas desinteressantes e desmotivadoras, com o ensino centrado no docente, aquele que seleciona, expõe e transmite os conteúdos, enquanto, aos alunos, cabe a função de reproduzir e memorizar as explicações do professor.

Esse tipo de ensino, o qual privilegia as aulas expositivas e coloca o professor como centro do processo, é o ensino tradicional, caracterizado por práticas baseadas na transmissão de conteúdos, quase sempre restritas ao método expositivo, com o docente no papel de detentor do conhecimento e o aluno como receptor, no papel de receber e reproduzir as informações transmitidas pelo professor.

De acordo com Micotti,

Este ensino acentua a transmissão do saber já construído, estruturado pelo professor; a aprendizagem é vista como impressão, na mente dos alunos, das informações apresentadas nas aulas. O trabalho didático escolhe um trajeto “simples” – transferir para o aprendiz os elementos extraídos do saber criado e sistematizado, ao longo da história das ciências, fruto do trabalho de pesquisadores. As aulas

consistem, sobretudo, em explicações sobre temas do programa; entende-se que basta o professor dominar a matéria que leciona para ensinar bem. (Micotti, 1999, p. 156)

Nos primeiros anos do ensino fundamental, as aulas de Matemática acabam se resumindo em exercícios de fixação de conteúdo, cópias e memorização, atividades que tolhem o raciocínio original da criança e a induz a pensar da maneira que o professor demonstra ser correto. Assim, o aluno reproduz, copia e repete, ao passo que o fundamental seria criar, elaborar e construir caminhos próprios do pensamento matemático.

Nesse contexto do ensino tradicional, o aluno pode até apresentar aparente sucesso, uma vez que ao memorizar o passo a passo, ao reproduzir determinado raciocínio, pode chegar à resposta correta. Entretanto, Micotti (1999) ressalta que apresentar informações corretas nem sempre assegura o acesso ao saber.

A memorização pode ocorrer sem compreensão. A falta de compreensão pode chegar a ponto de impedir que a informação tenha algum significado para o aluno e de comprometer sua transformação em conhecimento. (Micotti, 1999, p. 157)

Floriani (2000) explica que, ao repetir exercícios exaustivamente, o aluno, aos poucos, alcança as respostas pretendidas, no entanto, muitas vezes sequer compreende como as conseguiu. O autor denomina esse processo de reprodução e repetição do exercício, até que se atinja o resultado desejado, de “ensaio e erro”:

Por exemplo: seja resolver a equação (nos reais) $x + 5,49 = 17,48$. Se o aluno percebe que se deseja determinar o número que somado a 5,49 produz 17,48, passará a fazer a subtração conveniente, como forma correta de obter a solução. Mas depois de aulas expositivas, o aluno, na maioria das vezes, não percebe que está acontecendo e acabará achando que o 5,49 passou “efetivamente” para o outro lado,

mudando “efetivamente” de sinal. Bastará apresentar outra equação um pouco diferente, para que a imitação efetiva não se dê e o aluno passe a “chutar”, isto é, a usar tentativamente o processo de “ensaio e erro”. (Floriani, 2000, p. 69)

Imerso nesse modelo de ensino-aprendizagem, o aluno pode até fornecer a resposta correta, no entanto, será sob a perspectiva e a lógica do professor, logo, possivelmente, sem compreensão e significado.

Ocorre que, muitas vezes, o aluno sequer compreende a lógica do professor. Nesse caso, a não aprendizagem se instaura com o agravante de o aluno não conseguir reproduzir os exercícios e, em decorrência disso, não atingir o resultado esperado. No momento avaliativo, no intuito de verificar o conteúdo retido, o rendimento do aluno se revela insatisfatório.

Importante evidenciar que as avaliações, aplicadas nesse contexto do ensino tradicional, são classificatórias, sentenciosas e excludentes, uma “[...] prática de julgamento de resultados alcançados pelo aluno e definidos como ideais pelo professor” (Hoffmann, 1994, p. 51).

Para Hoffmann (1994, p. 57),

[...] se o aluno é considerado um receptor passivo dos conteúdos que o docente sistematiza suas falhas, seus argumentos incompletos e inconsistentes não são considerados senão algo indesejável e digno de um dado de reprovação.

Nessa mesma perspectiva, Kenski (2004) explica que

[...] o professor realiza a “avaliação” sem se preocupar com a perspectiva e o esforço do aluno, mas considerando apenas a maneira como o aluno corresponde às suas expectativas, em relação ao desempenho dele. O que é certo ou não, o que o aluno sabe sobre determinado assunto, é avaliado com base na ótica, na opinião e no posicionamento do docente, nem sempre muito claros para quem está sendo avaliado. (Kenski, 2004, p. 138)

Desse modo, a aplicação desse modelo avaliativo, aliado ao ensino expositivo e treinativo predominante, endossa o caráter negativo da matemática, além de contribuir para o afastamento de muitos alunos da escola por meio da reprovação continuada (Hoffmann, 1994). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a propósito, revelam que a matemática tem sido apontada com frequência como uma disciplina que contribui significativamente no aumento da taxa de retenção dos alunos nas escolas, se configurando muitas vezes com a área de estudo mais indesejada pelos estudantes.

A pesquisa de Oliveira (2009) sinaliza que as práticas pedagógicas rotineiras em matemática, desenvolvidas nas escolas, não têm contribuído para reverter esses baixos resultados. Mundim (2015) constata que os baixos índices de rendimento nas avaliações do Saeb decorrem de problemas inerentes ao ensino, à formação docente, como também à escolha das práticas pedagógicas.

Diante desse quadro, considerando o baixo desempenho dos alunos nas avaliações e toda essa negatividade que envolve a matemática nos anos iniciais, é necessária a adoção de uma nova postura educacional, isto é, a substituição desse paradigma desgastado de ensino-aprendizagem há tanto tempo instaurado na educação, por outro que estimule o desenvolvimento da criatividade, reconhecendo que “[...] o indivíduo é um todo integral e integrado, e que suas práticas cognitivas e organizativas não são desvinculadas do contexto histórico no qual o processo se dá, contexto esse em permanente evolução” (D’ambrosio, 2005, p. 118).

Partindo do pressuposto que o conhecimento é dinâmico, renovações no ensino são cruciais à medida que a sociedade sofre transformações no decorrer do tempo e, conseqüentemente, gera novas demandas. Assim sendo, concepções de ensino e aprendizagem que consideram o professor como detentor do saber e o aluno como mero receptor do conhecimento não se justificam mais nos tempos atuais.

A organização do currículo numa perspectiva inclusiva

Os professores costumam ouvir, com frequência, a seguinte questão formulada pelos alunos: por que preciso aprender matemática? Ou ainda: qual a importância da matemática para a minha vida?

Segundo Floriani,

[...] a Matemática é mantida universalmente nas salas de aulas porque é um corpo utilitário de técnicas e habilidades, pensado e desenhado para satisfazer as necessidades da vida social e, ainda, porque é um corpo de modelos do pensamento e da linguagem para simular os fenômenos, funcionando como amplificador cultural para a mente, algo como o telescópio para os olhos do astrônomo. (Floriani, 2000, p. 59)

Para Micotti,

[...] o saber matemático compreende o domínio do sistema de representação e também das regras que regem ações abstratas. A leitura (compreensão) de escritas Matemáticas requer o conhecimento do sistema de notação. Sem este conhecimento, torna-se difícil ligar as expressões simbólicas com os seus significados. Tais características exigem do ensino medidas específicas para que as informações veiculadas nas aulas se transformem em conhecimento. (Micotti, 1999, p. 162)

De acordo com Schliemann, Carraher e Carraher,

[...] a aprendizagem de Matemática na sala de aula é um momento de interação entre a Matemática organizada pela comunidade científica, ou seja, a Matemática formal, e a Matemática como atividade humana. [...] Enquanto atividade humana, a Matemática é uma forma particular de organizarmos os objetos e eventos no mundo. (Schliemann; Carraher; Carraher, 1995, p. 12-13)

Considerando a relevância da matemática para a vida, a aprendizagem de conceitos e o desenvolvimento de habilidades matemáticas contribuem para a formação do futuro cidadão, sobretudo no desenvolvimento da consciência crítica para engajamento no mundo do trabalho e envolvimento nas questões sociais, culturais e políticas.

Ocorre que o caráter abstrato do saber matemático pode oferecer dificuldades à compreensão do aprendiz, especialmente aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental que, em diversas situações de resoluções de problemas e desenvolvimento do raciocínio, ainda requerem a manipulação do concreto para posterior assimilação do abstrato.

Assim, para apropriação desse saber pelo aluno, a mediação do professor é essencial para possibilitar a conexão entre a complexidade da matemática formal e a matemática enquanto atividade humana.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a prática educativa em matemática deve considerar o que o aluno já sabe:

[...] a importância de se levar em conta o “conhecimento prévio” dos alunos na construção de significados, geralmente, é desconsiderada. Na maioria das vezes, subestimam-se os conceitos desenvolvidos no decorrer da atividade prática da criança, de suas interações sociais imediatas, e parte-se para o tratamento escolar, de forma esquemática, privando os alunos da riqueza de conteúdo proveniente da experiência pessoal. (Brasil, 1997, p. 22)

De acordo com Lorenzato (2009), os alunos, antes do estudo da matemática formal, possuem o que ele denomina “percepção matemática ou senso matemático”, o saber decorrente das experiências, uma vez que,

[...] antes e fora da escola, as crianças convivem com formas, grandezas, quantidades, tabelas, gráficos, representações, símbolos, regularidades, regras etc. Portanto, é natural começar o ensino, com vistas à futura Matemática,

aproveitando os conhecimentos e as habilidades já adquiridos. E não se trata de uma questão apenas de conveniência didática; mais que isso, é também uma questão de bom senso e, acima de tudo, de atendimento a uma exigência de ordem cognitiva; significa partir de onde as crianças estão, significa dar continuidade ao seu processo de evolução, sem omitir etapas. (Lorenzato, 2009, p. 3)

Partindo do entendimento que o conhecimento é mais significativo para o aluno quando tem proximidade com o seu contexto, quando faz parte de sua vida, a realidade sociocultural dos alunos constitui-se como ponto de partida para o desenvolvimento da prática pedagógica. Na prática, isso significa levar a matemática do cotidiano para as aulas, evidenciando a importância da matemática para a vida, ressaltando sua presença na economia, na política, na sociedade como um todo e em diversos aspectos do cotidiano.

Segundo Schliemann, Carraher e Carraher (1995), as crianças das camadas mais pobres da população, desde bem cedo, envolvem-se em atividades do setor informal da economia (venda de produtos, pequenos trabalhos remunerados) com o objetivo de ajudarem os pais no sustento da família. Essa necessidade permite que as crianças se envolvam com a matemática nessas situações, desenvolvendo habilidades para resolver problemas, efetuando operações mentais e criando estratégias de raciocínio em situações que envolvem a matemática. Contudo, essas mesmas crianças fracassam na escola.

Na escola, geralmente os saberes já dominados pelos estudantes não são considerados, organiza-se um processo didático muito formal que não valoriza o conhecimento prévio, as experiências vividas. Assim,

A Matemática “aprendida” elimina a assim chamada Matemática “espontânea”. Um indivíduo que lida perfeitamente bem com números, operações, formas e noções geométricas, quando enfrenta uma abordagem completamente nova e formal para os mesmos fatos e necessidades, cria

uma barreira psicológica, que cresce como uma barreira entre os diferentes modos de pensamento numérico e geométrico (D'Ambrosio, 1985 *apud* Skovsmose, 2001, p. 48)

A abordagem dos conteúdos matemáticos em sala de aula deve conectar essas “duas matemáticas”, enfatizando a relevância da matemática enquanto ciência, mas também a relacionando com a vivência dos alunos, valorizando a realidade que os cerca, permitindo, assim, que reconheçam o valor dessa área do saber na construção da cidadania, bem como sua importância na ciência e tecnologias modernas.

Conforme as ideias expressas por D'Ambrosio (2005, 2009) e outros estudiosos, a matemática é um conhecimento produzido socialmente, fundamental para a vida social, uma vez que está presente em nossas vidas desde o momento que acordamos, olhamos no relógio e calculamos quanto tempo temos para realizar nossas diversas atividades. É necessário, pois, que o ensino dos conteúdos considere como ponto de partida a realidade social dos educandos. Por outro lado, considerar o contexto do aluno não significa trabalhar apenas com o que se identifica como parte de sua realidade, ou compreendê-la como um objetivo final, mas como um meio que reconhecerá os conhecimentos matemáticos já adquiridos e aqueles que fazem parte do cotidiano para, a partir daí, enriquecer o processo de ensino-aprendizagem com novos conhecimentos, criando possibilidades de ambientes de aprendizagem significativos.

D'Ambrosio (2009) propõe um enfoque voltado às situações mais imediatas. O jovem aluno necessita e é motivado por percepções materiais e intelectuais mais imediatas. No entanto, a educação matemática não se esgota nesse caráter imediatista. De igual modo, direcionar o ensino-aprendizagem às questões imediatas não significa ater-se apenas ao utilitarismo. Enfatizando o que já foi explicado, é essencial um equilíbrio entre a parte mais formal e a mais pragmática.

De acordo com Freire (1995), o ensino dos conteúdos não deve prescindir do crítico conhecimento das condições sociais, culturais e econômicas do contexto dos educandos. Os tempos atuais exigem um ensino crítico, contextualizado, de modo que a construção do conhe-

cimento seja significativa e, assim, os alunos sejam capazes de atuar no mundo com criticidade e transformar a realidade em que vivem.

Conforme D'Ambrosio (2009, p. 80), “[...] é essencial para a escola estimular a aquisição, a organização, a geração e a difusão do conhecimento vivo, integrado nos valores e expectativas da sociedade”.

Nesse sentido, o ensino da matemática deve se comprometer a

[...] priorizar a formação de estruturas básicas de pensamento que permitam ao estudante agir, buscar e refletir sobre o conhecimento e pela ampliação, aprofundamento e extensão desse conhecimento a todas as áreas de sua vida [...]. (Oliveira, 2009, p. 181)

Apesar de o conhecimento ser cumulativo, de a matemática do passado ser a base para a matemática atual, a natureza viva do conhecimento deve ser ressaltada (D'Ambrosio, 2009). Nesse sentido, não se justifica, nas escolas, a manutenção de um currículo obsoleto, engessado e fora da realidade social dos alunos.

No entendimento de D'Ambrosio (2009, p. 88):

O currículo cartesiano, tradicional, baseado nos componentes objetivos, conteúdos e métodos, obedece a definições obsoletas de objetivos de uma sociedade conservadora. Nessas condições, ensinam-se conteúdos que num determinado momento histórico tiveram sua importância e que são transmitidos segundo uma metodologia definida a priori, sem conhecer os alunos.

Nessa perspectiva, o currículo deve ser dinâmico, contextualizado, considerar as necessidades da realidade educativa e as condições socioeconômicas e culturais dos alunos. “O currículo dinâmico reconhece que nas sociedades modernas as classes são heterogêneas, reconhecendo-se entre os alunos interesses variados e enorme gama de conhecimentos prévios” (D'Ambrosio, 2009, p. 89).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino da Matemática (Brasil, 1997) assumem que os conteúdos programáticos devem nortear o trabalho pedagógico, apresentando-os de forma seriada e divididos em blocos temáticos, no entanto, reconhecem que

[...] em função da própria diversidade das experiências vivenciadas pelas crianças, também não é possível definir, de forma única, uma sequência em que conteúdos matemáticos serão trabalhados, nem mesmo o nível de aprofundamento que lhes será dado. (Brasil, 1997, p. 48)

De igual modo, a Base Nacional Comum Curricular dispõe os conteúdos em unidades temáticas e divididos por ano (série) escolar, com o foco voltado às aprendizagens denominadas essenciais e ao desenvolvimento de competências. Propõe, contudo, a superação da fragmentação disciplinar do conhecimento, ao mesmo tempo em que estimula a aplicação deste na vida real, destacando a importância de se considerar o contexto para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. É necessário

contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas. (Brasil, 2018, p. 16)

Em face do que os documentos oficiais que referenciam o currículo da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental apresentam, é importante compreender que eles devem ser utilizados como auxiliares na constituição do currículo escolar, assim como tantos outros materiais existentes que podem embasar sua construção. Imprescindível é levar em consideração sempre o contexto, a realidade sociocultural na qual estão inseridos os sujeitos do processo educativo.

Ademais, a organização do currículo, de forma a atender aos interesses e às necessidades dos alunos mediante o contexto, só pode ser alcançada se realizada numa perspectiva teórico-prática e dialógica, envolvendo os sujeitos participantes do processo educativo. Concordando com Martins (2004),

[...] a concepção de educação não pode se limitar à questão da distribuição de conteúdos, logicamente estruturados pelo professor, nem à organização de temas segundo interesses individuais dos alunos, mas ela deve incluir a sistematização coletiva de conteúdos, a qual envolve a coletivização da prática social dos alunos que, problematizada, vai gerar as questões a serem estudadas durante o curso. Então, em vez de transmitir um conteúdo que seria definido a priori por grupo de especialistas, o conteúdo a ser trabalhado é definido a partir das necessidades colocadas pelas práticas sociais. (Martins, 2004, p. 87)

Assim sendo, a construção de um currículo de forma coletiva pressupõe compreender a ação educativa como prática social, embasada na troca de informações e conhecimentos entre alunos e professor, num processo constante de diálogo e escuta atenta.

É nessa perspectiva que D'Ambrosio (2005, p. 119) propõe outro modelo de currículo, baseado em literacia, materacia e tecnocracia.

Literacia é a capacidade de processar informação escrita e falada, o que inclui leitura, escritura, cálculo, diálogo, ecálogo, mídia, internet na vida cotidiana (instrumentos comunicativos); materacia é a capacidade de interpretar e analisar sinais e códigos, de propor e utilizar modelos e simulações na vida cotidiana, de elaborar abstrações sobre representações do real (instrumentos intelectuais); tecnocracia é a capacidade de usar e combinar instrumentos, simples ou complexos, inclusive o próprio corpo, avaliando suas possibilidades e suas limitações e a sua adequação a necessidades e situações diversas (instrumentos materiais).

Segundo D'Ambrosio (2005), os tempos atuais exigem da escola muito mais que seguir um escopo de conteúdos previamente definidos; é preciso oferecer aos estudantes “[...] uma visão crítica dos instrumentos comunicativos, intelectuais e materiais que eles deverão dominar para que possam viver na civilização que se descortina [...]” (D'Ambrosio, 2005, p. 119).

Um currículo construído nesse entendimento é visto como estratégia de ação educativa (D'Ambrosio, 2009, 2005), que permite a troca de conhecimentos aluno-aluno e professor-aluno, envidando esforços rumo a um objetivo em comum.

Um currículo estruturado nessa abordagem permitirá ao aluno compreender a necessidade e a importância da matemática para a vida, dado que, nessa perspectiva, o conhecimento adquira sentido para o aluno, posto que será respeitado, ouvido e considerado no processo de construção do conhecimento. “Ao se apropriar do conhecimento como instrumento crítico e consciente de sua formação intelectual e social, o aluno oportuniza agregar significado ao referido conhecimento” (Reis, 2010, p. 21).

A aprendizagem da matemática à luz da teoria construtivista

Como já foi abordado neste trabalho, o ensino da matemática comumente praticado nas escolas é o tradicional, aquele que privilegia a exposição e transmissão dos conteúdos pelo professor, detentor do conhecimento, ao passo que ao aluno resta a condição passiva de receptor e reprodutor das informações transmitidas.

Esse tipo de ensino tem suas raízes epistemológicas no empirismo, concepção que compreende o ser humano como tábula rasa, folha em branco, passível de ser preenchida. Dentro desse prisma, o aluno é concebido como um ser passivo, submisso às ordens do professor, sendo este último autoritário e dominador do processo de ensino-aprendizagem.

O construtivismo ofereceu à educação uma nova forma de olhar os processos de ensinar e aprender. Nessa abordagem, o professor, an-

tes apenas transmissor de conteúdos, deixa de ser o centro do processo e passa a estabelecer uma relação de parceria com o aluno, organizando a aprendizagem e possibilitando-lhe ser o protagonista de seu aprendizado. Logo, a prática pedagógica em matemática fundamentada no construtivismo significa, primordialmente, compreender o aluno como agente construtor do próprio pensamento, por conseguinte, detentor de um papel ativo na construção do seu conhecimento.

Apesar de a prática pedagógica não ter sido objeto de estudo de Piaget, as contribuições de suas pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo são inegáveis e significativas para o campo da educação. Sob a influência da teoria piagetiana, ter conhecimento dos estágios de desenvolvimento cognitivo pelos quais o ser humano passa possibilita que os professores ofereçam estímulos adequados a um maior desenvolvimento do indivíduo.

O conhecimento lógico matemático, para Piaget, é construído a partir da ação mental do indivíduo sobre o mundo, estruturado nas relações que estabelece com o meio enquanto ser pensante e, desse modo, é algo que acontece de dentro para fora e não pode ser transmitido ou ensinado mecanicamente (Piaget; Inhelder, 1978).

À luz da teoria de Vygotsky, o professor se reconhece no papel de mediador que possibilite a zona de desenvolvimento proximal, compreendendo o curso interno do desenvolvimento do aluno, identificando o que já foi consolidado e o que ainda está em processo, auxiliando-o, assim, na busca do saber.

É perceptível que os contributos teóricos de Piaget e Vygotsky apresentam pontos divergentes, no entanto, também têm pontos convergentes, ainda que analisados por eles sob perspectivas diferenciadas. Piaget destacou a necessidade de se considerar os conhecimentos prévios, posto que, para que o processo de desenvolvimento cognitivo avance e passe por sucessivas fases, a aquisição de um conhecimento mais complexo exige um outro mais simples adquirido anteriormente. Para Vygotsky, a criança aprende desde o nascimento, bem antes de ingressar na escola, assim, deve-se sempre considerar o conhecimento que a criança já possui para, a partir dele, dar continuidade ao aprendizado. A valorização dos

conhecimentos já obtidos pelo aluno tem sido corroborada por muitos autores (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980; Freire, 1995, 1996), inclusive, pesquisadores da área da educação matemática, como Schliemann, Carraher e Carraher (1995), D'Ambrosio (2009), Skovsmose (2001), Lorenzato (2009), dentre outros.

Assim, o conhecimento das teorias de Piaget e Vygotsky sustenta e solidifica teoricamente a prática pedagógica do professor, uma vez que conhecer como o aluno pensa é condição para saber intervir de forma efetiva, selecionando o melhor instrumento, o melhor método, o caminho mais apropriado, ou seja, a interferência adequada a ser feita em determinada situação de aprendizagem.

Importante acrescentar que, à medida que o processo da aprendizagem passa a ser compreendido sob a abordagem construtivista, o papel do professor e do ensino, conseqüentemente, é ressignificado.

Conforme os PCN (Brasil, 1997) apontam,

Numa perspectiva de trabalho em que se considere a criança como protagonista da construção de sua aprendizagem, o papel do professor ganha novas dimensões. Uma faceta desse papel é a de organizador da aprendizagem; para desempenhá-la, além de conhecer as condições socioculturais, expectativas e competência cognitiva dos alunos, precisará escolher o(s) problema(s) que possibilita(m) a construção de conceitos/procedimentos e alimentar o processo de resolução, sempre tendo em vista os objetivos a que se propõe atingir. (Brasil, 1997, p. 31)

Assim, um ensino da matemática verdadeiramente consolidado no construtivismo é aquele que disponibiliza ambientes de aprendizagem que ofereçam ao aluno condições para criar, elaborar, refletir, comparar, sugerir, questionar, trocar ideias, problematizar, enfim, situações que tornem possível a exploração de todas as potencialidades do aprendiz.

De acordo com Micotti (1999), o ensino de matemática deve ser fundamentado na atividade intelectual do aprendiz. Isso significa

[...] respeitar as suas possibilidades de raciocínio e organizar situações que propiciem o aperfeiçoamento desse raciocínio; significa estabelecer relações entre conteúdo, método e processos cognitivos. Esse procedimento requer do professor: o domínio da matéria de estudo; a realização do mapeamento conceitual do conteúdo (reconhecimento dos conceitos básicos de assunto em pauta e das relações que se estabelecem entre eles). Requer também a identificação das modalidades de recursos cognitivos e dos conceitos cujo domínio os alunos manifestam em suas atividades. Este exame permite organizar as situações de aprendizagem como mediação para o saber matemático. (Micotti, 1999, p. 165)

No que tange aos anos iniciais do ensino fundamental, Lorenzato (2009) explica que

Para que o professor tenha sucesso na organização de situações que propiciem a exploração Matemática pelas crianças, é também fundamental que ele conheça os sete processos mentais básicos para aprendizagem da Matemática: correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação, inclusão e conservação. (Lorenzato, 2009, p. 4)

Correspondência é o ato de estabelecer a relação de um a um ou um a muitos, por exemplo. Comparar é reconhecer diferenças ou semelhanças. Classificar é separar em categorias, conforme semelhanças ou diferenças. Sequenciação é suceder, a cada elemento, outro, sem considerar a ordem entre os elementos. Seriação é ordenar uma sequência de acordo com algum critério estabelecido. Inclusão é englobar um conjunto por outro, considerando características semelhantes em conjuntos de coisas distintas; e conservação é compreender que a quantidade não depende da forma ou da posição (Lorenzato, 2009).

O professor, no seu papel de mediador, deve estar atento e acompanhar o desenvolvimento desses processos mentais nos primeiros anos escolares, uma vez que eles são fulcrais para a formação de conceitos e noções matemáticas.

Assim, conceber a aprendizagem da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental numa perspectiva construtivista significa acreditar na autonomia do aluno perante sua própria aprendizagem; significa compreender a aprendizagem como um processo de construção estruturado nas trocas aluno-aluno e aluno-professor. É oferecer condições, propiciar situações que oportunizem e ajudem o aluno a construir seu raciocínio lógico-matemático.

Para que isso aconteça, é necessário, primeiramente, romper com a concepção empirista, representada pelo ensino tradicional, que tem o professor como dominador do processo de ensino, que treina o aluno com práticas de exercícios mecânicos e reprodutores. Concordando com os dizeres de Micotti (1999, p. 164), esse movimento “compreende uma reviravolta do ensino e revisão de muitos mitos ou preconceitos”. Entretanto,

[...] a renovação do ensino não consiste, apenas, em mudança de atitude diante do saber científico, mas, ainda e especialmente, diante do conhecimento do aluno: é preciso compreender como ele compreende, constrói e organiza o conhecimento. (Micotti, 1999, p. 164)

Alternativas de metodologias de ensino da matemática inclusivas

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), para desenvolver uma prática pedagógica que de fato atenda às necessidades formativas e as diferentes formas de pensar e agir dos estudantes, é fundamental que os professores busquem diversificar suas ações educativas. Os PCN (Brasil, 1997) apontam algumas possibilidades metodológicas que podem contribuir efetivamente com a aprendizagem de todos. Dentre elas, a resolução de problemas e a história da matemática.

A resolução de problemas é uma possibilidade metodológica alternativa que pode contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas escolares relacionadas ao ensino de matemática, estimulando o envolvimento do estudante no processo educativo, favorecendo a aquisição e domínio dos saberes matemáticos de forma significativa.

A respeito da resolução de problemas, Sadovsky (2007) considera que essa perspectiva metodológica favorece o aprendizado de todos os estudantes, motiva, favorece a participação ativa e a aplicabilidade dos saberes estudados.

[...] de acordo com uma frase muito conhecida, a Matemática avança à custa de resolver problemas. Estamos de acordo com essa perspectiva, claro, mas sabemos que é necessário contornar determinadas condições para recuperar, para a aula, o papel produtor que têm os problemas. (Sadovsky, 2007, p. 38)

Para Pozo (1998), a resolução de problemas é uma metodologia de trabalho que tem grande vínculo com a área de Matemática e é historicamente assim concebida, ou seja, quando se fala geralmente em problemas, rapidamente se faz ligação com o ensino dos conteúdos matemáticos.

Durante muito tempo, quando um estudante afirmava que estava solucionando um problema, entendia-se que estava trabalhando em uma tarefa relacionada à Matemática. Essa relação entre Matemática e solução de problemas parece estar implícita tanto nas crenças populares como em determinadas teorias filosóficas, psicológicas e em determinados modelos pedagógicos. Entretanto ela se torna particularmente evidente a partir dos anos oitenta. Desde essa época, o objetivo fundamental do ensino de Matemática na maioria dos currículos ocidentais parece ser que o aluno se transforme em um solucionador competente de problemas. (Pozo, 1998, p. 43)

Todos os seres humanos, diariamente, se deparam com várias situações que fazem parte da vida social, simples ou complexas, que exigem formas de pensar próprias da matemática. Essas situações colocam os indivíduos para raciocinar e buscar a solução, exigindo a utilização e produção de novos conhecimentos. Portanto, resolver problemas faz parte naturalmente da vida das pessoas.

Assim sendo, é de fundamental importância os professores adotarem procedimentos didáticos com fundamento na resolução de problemas, possibilitando, desta forma, a articulação entre a realidade vivida e o trabalho pedagógico a ser realizado, efetivando um ensino contextualizado.

Ensinar matemática é, para Lerner (1995, p. 120),

[...] colocar problemas a partir dos quais seja possível reelaborar os conteúdos escolares e também fornecer toda a informação necessária para as crianças poderem avançar na reconstrução desses conteúdos. [...] é promover a discussão sobre os problemas colocados, e oferecer a oportunidade de coordenar diferentes pontos de vista, é orientar para a resolução cooperativa das situações problemáticas. [...] é incentivar a formulação de conceitualizações necessárias para o progresso no domínio do objeto de conhecimento, é propiciar redefinições sucessivas até atingir um conhecimento próximo ao saber socialmente estabelecido. [...] fazer com que as crianças coloquem novos problemas que não teriam levantado fora da escola.

Para Oliveira (2009), parte significativa dos professores que ensinam matemática para estudantes dos anos iniciais concebem a resolução de problemas como a principal estratégia metodológica que possibilita o alcance de um dos objetivos principais do ensino de matemática nas instituições escolares, ou seja, o desenvolvimento de habilidades e hábitos de pensar.

A resolução de um problema, para Duhalde e Cuberes,

[...] implica colocar em jogo as propensões, os conhecimentos e as experiências prévias, bem como sua relação com as situações contextuais nas tais problemas se apresenta. Isso nos conduz a analisar os problemas a partir de diferentes enfoques: psicológico, curricular, didático e, naturalmente, a perspectiva matemática. Assim vemos que todo problema e problema de um sujeito que pensa; mas, além disso,

há que considerar o lugar que ocupam os problemas no desenho curricular e, por último, prever como se ensina a resolvê-los (Duhalde; Cuberes, 1998, p. 88)

A resolução de problemas, assim pensada, possibilita, então, que o estudante tenha a oportunidade de trabalhar com informações diversas, comparando, analisando, deduzindo, compreendendo, enfim, desenvolvendo habilidades cognitivas que irão possibilitar a resolução de novos problemas assemelhados ou não.

No desenvolvimento da prática pedagógica em matemática, quando se organiza o trabalho docente a partir resolução de problemas, pretende-se efetivar uma proposta educativa que apresenta como princípios, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais abaixo:

[...] No processo de ensino e aprendizagem, conceitos, ideias e métodos matemáticos devem ser abordados mediante a exploração de problemas, ou seja, de situações em que os alunos precisem desenvolver o ponto de partida da atividade Matemática não é a definição, mas o algum tipo de estratégia para resolvê-las; o problema certamente não é um exercício em que o aluno aplica, de forma quase mecânica, uma fórmula ou um processo operatório. Só há problema se o aluno for levado a interpretar o enunciado da questão que lhe é posta e a estruturar a situação que lhe é apresentada; aproximações sucessivas ao conceito não construídas para resolver um certo tipo de problema; num outro momento, o aluno utiliza o que aprendeu para resolver outros, o que exige transferências, retificações, rupturas, segundo um processo análogo ao que se pode observar na história da Matemática; o aluno não constrói um conceito em resposta a um problema, mas constrói um campo de conceitos que tomam sentido num campo de problemas. Um conceito matemático se constrói articulado com outros conceitos, por meio de uma série de retificações e generalizações; a resolução de problemas não é uma atividade para ser desenvolvida em paralelo

ou como aplicação de aprendizagem, mas uma orientação para a aprendizagem, pois proporciona o contexto em que se pode aprender conceitos, procedimentos e atitudes Matemáticas. (Brasil, 1997, p. 43-44)

Considerar esses princípios expressos nos PCN (Brasil, 1997) na organização do processo de ensinar e aprender matemática pode, de fato, contribuir para que os estudantes, independente das suas condições diferentes para o aprendizado, tenham a oportunidade de se envolverem devidamente motivados com as ações educativas, ampliando, assim, as possibilidades de uma aquisição significativa dos conteúdos matemáticos.

Para a devida organização e desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da matemática por meio de um processo adequado aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, o professor pode fazer uso, inclusive, de experiências educativas desenvolvidas no passado que podem fornecer subsídios teóricos e práticos importantes, como, por exemplo, o trabalho realizado por Arquimedes:

[...] se já não interessam as apresentações tradicionais (com ameaça, autoritarismo, castigo ou pressão) ou as apresentações liberais, só restam, então, atividade lúdica, de desafio e de mistério. [...] Arquimedes gostava de pesquisar ideias Matemáticas, mas não o fazia como os demais gregos que amavam a abstração. Ele utilizava instrumentos, aparelhos, materiais que estivessem ao seu alcance, como argila, madeira, etc. (Minas Gerais, 1995, p. 52)

No quadro a seguir, encontra-se a representação de uma proposta de ensino que atende adequadamente a todos os alunos dos anos iniciais fundamentado no pensamento do grande matemático Arquimedes.

Quadro 10. Proposta de ensino de matemática para o ensino fundamental

PROPOSTA DE ENSINO DE MATEMÁTICA (SEGUINDO UM CAMINHO ARQUIMEDIANO)	
DESAFIO	AÇÃO DO PROFESSOR
SITUAÇÃO-PROBLEMA (UMA SITUAÇÃO PROBLEMÁTICA) QUE DESAFIE O ALUNO)	Propor desafios através de perguntas adequadas, exigir do aluno a solução, a verbalização, o debate e o registro dos resultados.
PROBLEMAS DE SITUAÇÃO (NÃO REPETITIVOS) EM TEXTOS	Trabalhar sobre a leitura (para que tenha ritmo e entonação), exigir do aluno a solução, a verbalização e o debate dos resultados.
MANIPULAÇÃO DE SÍMBOLOS	Exigir do aluno a solução, a verbalização e o debate dos resultados.
ORGANIZAÇÃO DO APRENDIDO	Ajudar o aluno na esquematização da organização.
Jamais o professor: - dará modelos de solução para o aluno; - resolverá as questões para o aluno (mas fará perguntas para que ele se oriente).	

Fonte: Minas Gerais, 1995, p. 54.

A utilização das experiências do passado como referência na organização da prática pedagógica possibilita o desenvolvimento da resolução de problemas articulada à história da matemática. Mendes (2001) a esse respeito esclarece:

[...] o conhecimento partilhado por nós hoje, provém de diferentes grupos sócio-culturais que se organizaram e se desenvolveram intelectualmente de acordo com suas necessidades, interesses e condições de sobrevivência, levados pela mobilidade característica da sociedade humana. Importante também é percebermos como a informação histórica pode contribuir para a disseminação desse conhecimento. (Mendes, 2001, p. 18)

Portanto, a história da matemática nos oferece informações que podem nos ajudar a entender determinados conteúdos e favorecer a compreensão de como se dá a construção do conhecimento matemático, a evolução das suas teorias e práticas, desenvolvidas e utilizadas num determinado contexto histórico.

A história da matemática como uma das propostas para melhor desenvolver a prática pedagógica em matemática é uma ferramenta que possibilita ao professor, segundo Della Nina *et al.* (2005),

[...] desenvolver atitudes e valores positivos frente ao conhecimento matemático. O aluno reconhecerá a Matemática como uma criação humana, que surgiu a partir da busca de soluções para resolver problemas do cotidiano. Conhecerá as preocupações dos vários povos em diferentes momentos históricos identificando a utilização da Matemática em cada um deles e estabelecerá comparações entre os conceitos e processos matemáticos do passado e do presente. (Della Nina *et al.*, 2005, p. 73)

De fato, o conhecimento da matemática produzido no passado poderá contribuir para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de forma mais significativa. No entanto, o professor precisa ter a devida compreensão da necessidade de realizar a devida transposição didática, uma vez que aquilo que ocorreu no passado e a realidade atual são muito distintos.

A História da Matemática, mediante um processo de transposição didática e juntamente com outros recursos didáticos e metodológicos, pode oferecer uma importante contribuição ao processo de ensino e aprendizagem em Matemática. Ao revelar a Matemática como uma criação humana, ao mostrar necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, ao estabelecer comparações entre os conceitos e processos matemáticos do passado e do presente, o professor tem a possibilidade de desenvolver atitudes e valores mais favoráveis do aluno diante do conhecimento matemático. Além disso, conceitos abordados em conexão com sua história constituem-se veículos de informação cultural, sociológica e antropológica de grande valor formativo. (Brasil, 1997, p. 45-46)

Os saberes matemáticos produzidos no passado, segundo Oliveira (2009), são importantes para o estudante compreender os conteúdos e fato aprendê-los, uma vez que a produção historicamente acumulada do conhecimento é muitas vezes determinante na compreensão de vários conteúdos a serem ensinados nas instituições escolares.

A matemática, afirma Mendes (2001),

[...] como qualquer área do conhecimento humano, tem seu desenrolar evolutivo capaz de caracterizá-la como uma ciência que também se desenvolve a partir da sua própria história. Desse modo podemos buscar nessa história fatos, descobertas e revoluções que nos mostrem o caráter criativo do homem quando se dispõe a elaborar e disseminar a ciência matemática no seu meio sócio-cultural. Cabe-nos, entretanto, o cuidado de saber buscar na história da matemática a medida certa para nos tornarmos capazes de adquirir o espírito presente nesse conhecimento. (Mendes, 2001, p. 18)

Assim, é fundamental que o professor no desenvolvimento da prática pedagógica, implemente um programa de ensino dinâmico e diversificado, relacionando os conteúdos escolares que envolvam saberes matemáticos históricos à ciência de hoje, mediante as necessidades de formação e os interesses de aprendizagem dos alunos, dentro de uma fundamentação teórica e prática que favoreça a real aprendizagem de todos os estudantes.

O conhecimento matemático formalizado e sistematizado, quando do seu ensino em sala de aula, precisa, na verdade,

[...] ser transformado para se tornar passível de ser ensinado/aprendido; ou seja, a obra e o pensamento do matemático teórico não são passíveis de comunicação direta aos alunos. Essa consideração implica rever a ideia, que persiste na escola, de ver nos objetos de ensino cópias fiéis dos objetos da ciência. (Brasil, 1997, p. 39)

Enfim, utilizar a história da matemática no desenvolvimento das aulas motiva a aprendizagem para novos conhecimentos e estimula o entendimento dos saberes matemáticos, e, de acordo com Oliveira (2009), possibilita a todos os estudantes aprender de forma significativa, contextualizada, além de permitir a constatação de que a matemática não é uma ciência isolada das demais e está permanentemente em evolução.

Nesse sentido, a história da matemática, de acordo com os PCN (Brasil, 1997),

[...] é um instrumento de resgate da própria identidade cultural. Em muitas situações, o recurso à História da Matemática pode esclarecer ideias Matemáticas que estão sendo construídas pelo aluno, especialmente para dar respostas a alguns “porquês” e, desse modo, contribuir para a constituição de um olhar mais crítico sobre os objetos de conhecimento. (Brasil, 1997, p. 46)

Concluindo

Para que de fato, seja possível, oferecer um ensino de matemática de qualidade para todos os estudantes, em que todos, sem exceção, tenham o seu direito de aprendizado assegurado, faz-se necessária a implantação de novas práticas educativas que superem o modelo de trabalho pedagógico, lamentavelmente ainda muito comum, em que prevalece formas de ensinar que enfatizam, principalmente, a exposição oral dos conteúdos, a proposição de exercícios de repetição e atividades avaliativas que exigem a mera reprodução do que foi dito e treinado.

Os professores que ensinam matemática, assevera Rabelo (1996, p. 55),

[...] adotam um ensino centrado no conteúdo, com quase somente aulas expositivas, apresentando, dentro de uma sequência exclusivamente lógica, o assunto de forma rigorosa, em que procuram via de regra, realçar a beleza do estilo matemático.

Prevalece, assim, segundo D'Ambrosio (1993),

[...] um ensino em que o professor expõe o conteúdo, mostra como resolver alguns exemplos e pede que os alunos resolvam inúmeros problemas semelhantes. Nessa visão de ensino o aluno recebe instrução passivamente e imita os passos do professor na resolução de problemas ligeiramente diferentes dos exemplos. Predomina o sucesso por memória e repetição. (D' Ambrosio, 1993, p. 38)

É evidente que esse modelo é excludente, beneficiando apenas alguns estudantes que possuem habilidades de memorizar e repetir. Aqueles estudantes que necessitam de práticas diversificadas, onde tenham a oportunidade de experimentar, comparar e aplicar saberes e assim compreendê-los, não alcançarão o desenvolvimento necessário. Para que haja, de fato condições efetivas de aprendizado dos saberes matemáticos por parte de todos os estudantes, é necessário que o processo didático não se limite à mera aquisição de automatismos, adquiridos pelo uso constante de técnicas e estratégias padronizadas que visam à repetição de conceitos e definições sem a devida preocupação com sua contextualização e sua aplicabilidade social.

Assim, é importante, numa perspectiva de aprendizagem significativa, no entendimento que todos os estudantes devem ter as mesmas oportunidades de desenvolvimento e aquisição de saberes essenciais para a vida social, que a matemática trabalhada no contexto escolar

[...] desempenhe, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo, do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares. (Brasil, 1997, p. 29)

Portanto, para que o ensino de matemática cumpra com a finalidade de possibilitar o desenvolvimento de todos os estudantes, desempenhando o papel de formação das capacidades intelectuais dos aprendizes para a solução dos inúmeros problemas que emergem da vida cotidiana, é necessário repensar as práticas pedagógicas que atualmente são desenvolvidas, no sentido de implantar ações educativas diversificadas, que atendam às diversas diferenças existentes entre os seres humanos.

VIRTUAL



PACO

EDITORIAL

Referências

AUSUBEL, David P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro, RJ: Interamericana, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://bit.ly/33xjxwD>. Acesso em: 5 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <http://bit.ly/2NOUNbd>. Acesso em: 5 jun. 2020.

D'AMBROSIO, Beatriz S. Formação de Professores de Matemática para o século XXI: o grande desafio. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 4, n. 1, p. 35-41, 1993.

D'AMBROSIO, Beatriz S. Como ensinar Matemática hoje? **Temas e Debates**. Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Brasília, DF, v. 2, n. 2, p. 15-19, 1989. Disponível em: <https://bit.ly/3r0kY3j>. Acesso em: 20 nov. 2019.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática**: da teoria à prática. Campinas, SP: Papirus, 2009.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, Matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 31, n. 1, p. 99-120, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3pOpccP>. Acesso em: 6 jun. 2020.

DELLA NINA, C. T. *et al.* (org.). **Um currículo de matemática em movimento**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2005.

DUHALDE, Maria Elena e CUBERES, Maria Teresa González. **Encontros iniciais com a Matemática**: contribuições à Educação infantil. Tradução de Maria Cristina Fontana. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998

FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber a educação Matemática no Brasil. **Revista Zetetiké**, Campinas, v. 3, n. 4, p. 1-37, 1995. Disponível em: <http://bit.ly/37GGhz5>. Acesso em: 6 jun. 2020.

FLORIANI, José Valdir. **Professor e pesquisador:** (exemplificação apoiada na Matemática). Blumenau, SC: Editora da FURB, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, SP: Olho d'água, 1995.

HOFFMANN, Jussara M. L. Avaliação Mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. *In:* ALVES, Maria Leila *et al.* (org.). **Avaliação do rendimento escolar.** São Paulo, SP: FDE, 1994. p. 51-59.

KENSKI, Vani Moreira. Repensando a avaliação da aprendizagem. *In:* VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Repensando a didática.** Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 135-147.

LERNER, Delia Z. **A matemática na escola:** aqui e agora. Tradução de Juan Acunâ Llorens. Porto Alegre, RS: Artmed, 1995.

LORENZATO, Sergio. Que Matemática ensinar no primeiro dos nove anos do ensino fundamental? *In:* CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas, SP. **Anais [...]** Campinas, SP: ALB, 2009. p. 1-10. Disponível em: <https://bit.ly/3uqem05>. Acesso em: 14 jan. 2020.

MARTINS, Pura L. O. Conteúdos escolares: a quem compete a seleção e a organização? *In:* VEIGA, Ilma P. A. (coord.). **Repensando a didática.** Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 75-91.

MENDES, Iran Abreu. **O uso da História no Ensino da Matemática:** reflexões teóricas e experiências. Belém, PA: Eduepa, 2001.

MICOTTI, Maria Cecília O. O ensino e as propostas pedagógicas. *In:* BICUDO, Maria Aparecida V. (org.). **Pesquisa em Educação Matemática:** concepções e perspectivas. São Paulo, SP: Editora UNESP, 1999. p. 153-167.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Conteúdos Básicos:** Matemática. Belo Horizonte, MG: SEE/MG, 1995.

MOREIRA, Geraldo E. A educação Matemática inclusiva no contexto da pátria educadora e do novo PNE: reflexões no âmbito do GD7. **Educação**

Matemática e Pesquisa, São Paulo, SP, v. 17, n. 3, p. 508-519, 2015. Disponível em: <http://bit.ly/3aJuwTF>. Acesso em: 6 set. 2019.

MUNDIM, Joice Silva Marques. **Modelagem Matemática nos primeiros anos do ensino Fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2015. Disponível em: <http://bit.ly/3dFQkbi>. Acesso em: 6 jun. 2020.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago. **Crenças de professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental sobre a prática pedagógica em Matemática**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2009. Disponível em: <http://bit.ly/3kfeb2Q>. Acesso em: 6 jun. 2020.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A Psicologia da criança**. Rio de Janeiro, RJ: Difel, 1978.

POZO, Juan I. **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre, RS: Art-Med, 1998.

RABELO, Edmar Henrique. **Textos Matemáticos: produção e identificação**. Belo Horizonte, MG: Editora Lê, 1996.

SADOVSKY, Patricia. **O ensino de Matemática hoje: enfoques, sentidos e desafios**. Tradução de Fátima Murad. São Paulo, SP: Ática, 2007.

SCHLIEMANN, Analúcia Dias; CARRAHER, David William; CARRAHER, Terezinha Nunes. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação Matemática Crítica: a questão da democracia**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

EDITORIAL

O USO DO LEITOR DE TELAS NVDA PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: REFLEXÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

*Karem Aparecida Simas Resende
Késia Pontes de Almeida*

Considerações iniciais

O processo de alfabetizar nem sempre propicia as condições necessárias para a criança participar das diferentes práticas sociais em que o texto escrito está presente. Um dos fatores se dá pela alfabetização ocorrer por meio de frases e palavras soltas, produções e leituras de textos desvinculados de contextos e de funções sociais. Kleiman (2003) aponta que os textos de alfabetização, em sua maioria, são argumentativos e dissertativos, abstratos, distantes da oralidade e de diversos usos da realidade que a criança tenha acesso.

Magda Soares (1998) nos diz que uma palavra nova aparece ou uma palavra já conhecida passa a ser usada com um novo significado, quando é preciso designar um fenômeno novo. Ao se falar de alfabetização, estamos falando de aprender a ler e a escrever, aprender a “tecnologia da escrita”, que é um duplo processo: o de codificação (representar sons e fonemas com letras, resultando na escrita), convertendo os sons da fala em letras, em signos; e a decodificação (relacionar as letras com os sons correspondentes – processo contrário - ler), que transforma os signos em sons.

A criança que está sendo alfabetizada conhece o alfabeto, aprende a fazer a relação do alfabeto com os fonemas, a formar sílabas, palavras, frases e, por fim, formar textos. Ler e escrever não é simplesmente codificar e decodificar, juntar letras e formar palavras. Ser alfabetizada não garante que a pessoa possa ter a capacidade de compreender e produzir diferentes tipos de textos.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 21) nos trazem a seguinte assertiva:

Tradicionalmente, conforme uma perspectiva pedagógica, o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido exposto como uma questão de métodos. A preocupação dos educadores tem-se voltado para a busca do “melhor” ou “mais eficaz deles”, levantando-se assim uma polêmica em torno de dois tipos fundamentais: métodos *sintéticos*, que partem de elementos menores que a palavra, e métodos *analíticos*, que partem da palavra ou de unidades maiores.

É de fundamental importância o papel dos professores na vida dos estudantes, e não é diferente para os estudantes com deficiência visual. E no que concerne ao despertar do senso crítico, o professor tem papel basilar:

Ao entrar na escola, o aluno já possui, de acordo com suas experiências, muitas competências discursivas e linguísticas necessárias à comunidade e interação social. Portanto, cabe à escola acolher esses saberes e ampliar o repertório dos alunos, para promover o acesso aos usos da linguagem em diferentes circunstâncias e diferentes situações de interlocução. (São Bernardo do Campo, 2007, p. 17)

O professor, tendo o esclarecimento das necessidades educacionais específicas particulares do estudante com deficiência, uma vez que o conhece e sabe como pode ajudar no seu processo de ensino e aprendizagem, em conjunto com a professora de atendimento educacional especializado (AEE), estabelece métodos e metodologias que ampliam as possibilidades de conhecimento e êxito de seus estudantes.

Letramento, da tradução da palavra inglesa *Literacy*, aponta para os diferentes usos da escrita e diferentes textos que circulam no mundo social, com propósitos comunicativos e funções sociais. Aponta também para as práticas de leitura e de escrita na escola, procurando aproximar as práticas letradas que ocorrem no ambiente escolar, em sala de aula, refletindo nas práticas sociais mediadas pelo texto escrito fora da escola.

Há leitores que são mais adivinhadores do que outros. São os que fazem largo uso de processamento descendente. Há outros que preferem se ater às informações estritamente textuais; são os leitores que dão preferência à leitura ascendente. Há leitores que gostam de ler vocalizando; há outros que têm dificuldade de entender quando lêem em voz alta; há outros, ainda que usam completamente ambos os processos. (Kato, 2003, p. 76)

E com esse contexto de uso, da escrita, com a variação de textos, de acordo com a comunidade, com os grupos e as culturas, tonou-se mais apropriado utilizar o termo letramentos, no plural. Faz-se necessário relatar que, assim como a comunidade de surdos, há também comunidades de cegos, em grupos de aplicativos que usam jargões estabelecidos para o uso de aplicativos e relativos ao uso do leitor de telas específico do celular e do computador, seja ele portátil ou de mesa. “Letramento é, pois o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” (Soares, 2004, p. 18).

A partir desse movimento da leitura e escrita, da apropriação dessas linguagens, o movimento de ser e estar no mundo, os estudantes vão se posicionando e utilizando tanto leitura quanto escrita, para demonstrar seus anseios, desejos e expressões, e passam a falar usando outros signos. Para o estudante com deficiência visual, o ato de falar se faz por meio da escrita. “Se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (Freire, 1987, p. 56).

Desta maneira, o ato de falar é

uma ação-processo que envolve decisões em várias etapas e em vários níveis, desde a de natureza pragmático-discursiva (que o ato desempenhar, o que pressupor de meu ouvinte), até de níveis gramaticais e fonético articulatorios. (Kato, 2003, p. 81)

Vygotsky (1896-1934) nos diz que a interação do homem com o mundo não é direta, mas mediada por um estímulo que tem a intenção de facilitar essa operação, tendo dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos, que mediam a ação sobre os objetos, e os signos, que regulam a ação sobre o psiquismo. Um exemplo: cada cultura constrói instrumentos de acordo com seu processo sócio-histórico: hashi no Japão, garfo e faca no ocidente. A linguagem tem papel mediador fundamental. Durante o curso da evolução humana, a mediação se move de um plano externo para o plano interno, ou seja, a internalização. Participando de atividades comuns com outras pessoas durante seu desenvolvimento, as crianças vão internalizando as linguagens, teorias, técnicas, normas, formas de agir, e cultura.

A relação entre o conceito e a realidade permanece por explicar; o significado de uma determinada palavra é abordado através de outra palavra e esta operação, por muito que nos permita descobrir, nunca nos dará um quadro dos conceitos da criança, mas sim um registo das relações existentes no seu cérebro entre famílias de palavras previamente formadas. (Vygotsky, *s/d*, p. 56)

Na categoria de microgênese, nos estudos de Vygotsky (1896-1934) que dizem respeito ao fato de que cada fenômeno psicológico tem sua própria história, é micro não no sentido de pequeno, mas de foco bem-definido. Entre saber uma coisa e não saber, entre aprender a utilizar o leitor de telas NVDA, e posteriormente utilizar os comandos, algo aconteceu para o estudante com deficiência visual.

No caso desse estudo, temos como objetivo abordar discussões que versem a respeito de como a cultura define por quais caminhos a criança com deficiência visual pode se desenvolver, considerando os limites históricos, as possibilidades de aprendizagens e as barreiras pelas quais essa criança tenha passado até chegar à possibilidade de aprender o recurso de tecnologia assistida, como o leitor de tela NVDA.

Sendo assim, o professor interessado em saber o que aconteceu nesse tempo vai olhar de forma micro para a história desse fenômeno. Como a criança com deficiência visual aprendeu a usar os co-

mandos do NVDA é a microgênese, a porta aberta dentro da teoria de Vygotsky para o não determinismo, uma vez que a filogênese e a antogênese carregam certo determinismo biológico, atrelado a certas possibilidades de sua espécie.

O ensino de informática e a formação de conceitos em alunos com deficiência visual

Nunes e Lomônaco (2008), na pesquisa intitulada “Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento”, estudaram a formação de conceitos em cegos congênitos na faixa etária de oito a treze anos, subdividindo os conceitos em concretos e abstratos, a fim de identificar os mecanismos de aprendizagem. O interessante da pesquisa foi o fato de os participantes (sete crianças que frequentavam instituições voltadas para habilitação e reabilitação de pessoas com deficiência visual) definirem os conceitos estudados em conjunto com os pesquisadores, bem como a faixa etária escolhida.

É importante salientar que quanto mais cedo as crianças cegas e com baixa visão tiverem os conceitos trabalhados, melhor será sua relação com a tecnologia, principalmente a tecnologia assistiva, pois os espaços virtuais possuem total relação com o mundo concreto, com o qual as crianças possuem contato. Esse conhecimento de mundo se dá inevitavelmente no processo de alfabetização e letramento, e, quanto antes a criança for apresentada a estas tecnologias e fizer a transição da tecnologia assistiva dos meios concretos (braille, soroban, lupas, materiais táteis) para o computador com leitor de telas, neste caso o NVDA, o processo se tornará mais natural.

Para que o estudante com deficiência visual possa desenvolver de forma plena a leitura e escrita com autonomia, utilizando o leitor de telas, principalmente o referido neste trabalho, é necessário que ela saiba passo a passo como interagir com estes programas por meio de seu contato com o mundo concreto e com o uso de tecnologias assistivas, com as quais o professor de atendimento educacional especializado e o professor regente poderão proporcioná-las com novas experiências e aquisição de conhecimento.

Além disso, o olfato, a gustação e o sistema cinestésico - responsável pela orientação espacial, movimento e equilíbrio - são importantes fontes de informação para o cego. Dessa forma, a percepção do espaço pelo cego se dá pela junção de sensações táteis, cinestésicas e auditivas aliadas às experiências mentais passadas já construídas pelo sujeito. Assim, a falta da visão, por si só, não é um impedimento ao desenvolvimento; ela impõe caminhos diferenciados, uma vez que a obtenção de conhecimentos depende de uma organização sensorial diferente da do vidente. (Nunes e Lomônaco, 2008, p. 121)

Neste sentido, a estimulação cinestésica é importantíssima no processo de ensino e aprendizagem das crianças com deficiência visual. Este processo deve ser trabalhado com atenção às especificidades de cada indivíduo, pois a forma que vivenciam a característica da deficiência, o ambiente onde vivem, os acessos à informação, aqui principalmente pela família, dentre outros fatores, modificam a trajetória de vida destes sujeitos, bem como o seu contato com o mundo que pode ser um fator preponderante no desenvolvimento do aprendizado delas.

Quanto melhor a percepção sensorial, mais precisa a formação de conceitos. Em contrapartida, quanto menos experiências forem vivenciadas, mais dificuldades estes indivíduos encontrarão. Assim, conceitos podem possuir diferentes significados para pessoas cegas e videntes, o que leva ao verbalismo, ou seja, fala ausente de sentido, conforme Nunes e Lomonaco (2008, p. 123):

Diferentemente das outras abordagens, para a visão teórica o conceito não é mais visto isoladamente, mas inter-relacionado com outros conceitos que a pessoa tem do mundo. Ou seja, o conceito faz parte de uma rede de relações com outros conceitos, da qual deriva seu significado. Essa rede de relações é chamada teoria. Esse termo não se refere unicamente (nem predominantemente) a teorias científicas, mas (talvez, principalmente) a relações estabelecidas pelo senso comum, ao conhecimento que o leigo tem do mundo e à forma pela qual ele o organiza (teorias ingênuas).

A correlação entre os conceitos é o que permite a criança, ao longo de seu crescimento, compreender o mundo de uma visão concreta para a abstrata. Em sua pesquisa, Nunes e Lomônaco (2008) verificaram que as definições de conceitos tiveram as seguintes respostas, colocadas em ordem decrescente com relação às respostas obtidas: comportamento/exemplos, função, atributos físicos tateáveis e atributos físicos não tateáveis. Com isso, a exemplificação e a contextualização durante a formação conceitual, relacionando-os com outros já estabelecidos, são imprescindíveis no processo da aquisição da linguagem, da alfabetização e do desenvolvimento da leitura e escrita, bem como na utilização do leitor de telas de forma otimizada.

Quando os estímulos para a apreensão dos conceitos são baixos, gera expectativas negativas em relação às pessoas com deficiência visual, que passam a carregar o estigma de que não aprendem devido à sua condição. Isto origina relações capacitistas, cujo ponto central é considerar estes indivíduos como incapazes de aprender ou detentores de limitações corpóreas que determinam por si a aprendizagem de tais pessoas inferiores aos alunos videntes.

Pitano e Noal (2018) estudaram, de forma comparativa, pessoas cegas congênitas e adventícias, a fim de compreender quais as diferenças de aquisição conceitual que possuem, a partir dos estudos de Vygotsky.

As funções superiores correspondentes ao pensamento, memória e atenção (Vigotski, 1997 b) se desdobram em pensamento conceitual, pensamento lógico, imaginação, memória mediada, memória visual (nos cegos adquiridos), atenção voluntária e concentração, entre outras. Muito do que as pessoas que enxergam definem imediatamente por meio da percepção visual, os cegos o fazem graças a uma articulação das funções psicológicas superiores. (Pitano e Noal, 2018, p. 131)

A relação entre os mundos físico e digital ocorre no processo de aquisição pelos estudantes cegos e baixa visão, da orientação e mobilidade, os trabalhos com atividades da vida diária, o aprendizado

do braile e do soroban. São estes meios concretos que irão proporcionar o contato com ambientes, signos, utensílios, dentre outras maneiras de interagir com o mundo, apreender como se localizar, as direções a serem seguidas em uma caminhada, os obstáculos que estes estudantes ultrapassam no mundo real. Todo esse aprendizado poderá ser transportado quando o estudante passar a trabalhar com os equipamentos tecnológicos e seus recursos, que vão daqueles mais simples até os mais complexos.

As entrevistas demonstram o quanto os cegos adquiridos se utilizam de recordações visuais para conceituar objetos e fenômenos. Já os cegos congênitos destacam a importância da mídia e a interação com o meio social na apropriação do conhecimento. (Pitano e Noal, 2018, p. 133)

A conclusão da pesquisa de Pitano e Noal traz um resultado importante para a reflexão desse capítulo: a de que cegos congênitos e adventícios não possuíram grandes distâncias no processo de formação de conceitos, uma vez que para os cegos adventícios a definição de vários conceitos já apreendidos ocorreu por meio da memória visual que ainda é utilizada por eles. No caso dos cegos congênitos, os participantes relataram que a interação com o meio social e com as mídias proporciona a eles um meio de aquisição de novas relações com o mundo em que vivem, por meio dos conceitos aprendidos por mediação, vindo de encontro com nossa narrativa, quando aferimos que é na mediação da aquisição dos conceitos que o estudante com deficiência visual se apropria do mundo que o cerca.

O NVDA: metodologia

Escolhemos o leitor de telas NVDA, software livre, para esta análise pelo fato de ser um recurso de tecnologia assistiva que mais se aproxima atualmente do padrão de desenho universal que possuímos na utilização do sistema Windows, pois é o mais utilizado entre as pessoas com deficiência visual, conforme pesquisa do site <https://estudoinclusivo.com.br/>.

O leitor de tela é um software utilizado principalmente por pessoas cegas, que fornece informações através de síntese de voz sobre os elementos exibidos na tela do computador. Esses softwares interagem com o sistema operacional, capturando as informações apresentadas na forma de texto e transformando-as em resposta falada através de um sintetizador de voz. Para navegar utilizando um leitor de tela, o usuário faz uso de comandos pelo teclado. O leitor de tela também pode transformar o conteúdo em informação tátil, exibida dinamicamente em Braille por um hardware chamado de linha ou display Braille, servindo, em especial, a usuários com surdocegueira. Pessoas com baixa visão e pessoas com dislexia também podem fazer uso dos leitores de tela. (Brasil, 2007, p. 50)

Trataremos minuciosamente do aprendizado da informática com o NVDA, que em inglês significa *No Visual Desktop Access*, voltado para o Windows, sistema operacional mais utilizado, em que a maioria das pessoas com deficiência visual aprendem a trabalhar com a informática. Outro ponto importante é a possibilidade de criar uma cópia portátil para levar em um pendrive e utilizar em um computador sem necessitar de instalação.

No livro: “Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Visual”, produzido em 2007 pela então Secretaria de Educação Especial (Seesp), há uma breve explicação sobre recursos tecnológicos com menção de vários leitores de telas, entretanto o NVDA começou a ser programado em 2006 e não constituía uma alternativa viável de aprendizagem do sistema Windows. O NVDA, assim como os outros leitores de tela, pode ser utilizado por pessoas cegas e também por pessoas com baixa visão, cada grupo com suas especificidades.

No caso de pessoas com baixa visão, a depender das condições específicas de visualização de objetos, função esta que pode ser encontrada no menu do NVDA, será necessário fazer algumas adaptações de tamanho de tela, fundo, combinando com o uso do teclado e do mouse, que podem ser personalizados no sistema

Windows para melhor conforto, com a finalidade de evitar fadiga visual. O recurso de fala assim que o mouse encontra um texto ou objeto ajuda bastante na localização do estudante ao trabalhar com a tela do computador.

Esses programas possibilitam a edição de textos, a leitura sonora de livros digitalizados, o uso do correio eletrônico, a participação em chats, a navegação na internet, a transferência de arquivos e quase todas as aplicações possíveis e viáveis para qualquer usuário. A diferença está no modo de navegação que se dá por meio das teclas de atalho e dos comandos de teclado. A tecla “TAB” é utilizada para navegar somente em links e, assim, percorrer de forma ágil o conteúdo da página e acessar o link desejado mais rapidamente. (Brasil, 2007, p. 50)

A primeira consideração a ser feita é que ao longo do aprendizado de informática o professor precisa assimilar que a acessibilidade depende de três pontos fundamentais: os recursos do leitor de telas, os recursos do sistema operacional e os recursos dos aplicativos de terceiros, bem como os ambientes virtuais e suas modificações.

Isto é uma premissa que, durante a formação e maturação no conhecimento tecnológico, irá ajudar os estudantes com deficiência visual e também os profissionais a trabalharem em saídas para problemas de falta de acessibilidade digital e de desenvolvimento de recursos no âmbito educacional, que possam ampliar o conhecimento e o desenvolvimento pedagógico.

Primeiramente, o professor precisa estudar o NVDA e o seus recursos. Isto pode ser feito pelo painel de controles do NVDA que pode ser acessado pela combinação de teclas: Insert + N. Em seguida, menu ajuda e então o professor terá acesso ao manual do programa e as teclas de atalho e suas funções. Alguns conceitos mais avançados sobre leitores de tela serão compreendidos pelos professores videntes, entretanto, o importante aqui é começar pelos conceitos básicos, possibilitando ao estudante conhecer as funcionalidades mais complexas. Inicialmente, o professor terá que rea-

lizar alguns ajustes de voz, sintetizadores, apresentação de objetos, adequando o leitor às preferências do estudante.

O curso de digitação para as pessoas cegas e com baixa visão é imprescindível para que estes possam dominar o teclado, tanto no posicionamento quanto nas funcionalidades das teclas em diferentes contextos. Com isso, o aluno poderá desenvolver suas habilidades na utilização de leitores de tela com autonomia.

É na fase de digitação que o estudante irá aprender a sequência das letras e números dispostos no teclado, e também outros conceitos importantes para o seu desenvolvimento na leitura, escrita, e outras atividades acadêmicas. Cada parte do teclado possui uma função na navegação por meio do leitor de tela e do sistema operacional. Em conjunto com a digitação, o professor pode introduzir esses conceitos mostrando ao estudante estas funções.

A tecla CONTROL é associada ao controle de arquivos, como, por exemplo, copiar, recortar e colar textos; a tecla ALT é associada aos menus, seja no acesso das barras onde eles se localizam, seja por meio de teclas de atalho; o TAB é uma tecla muito importante, que permite ao usuário de leitores de tela navegar pelas janelas, suas partes e objetos. Neste sentido, é importante explicar para o estudante a movimentação desta navegação que ocorre da esquerda para direita e de cima para baixo.

O SHIFT serve, em conjunto com TAB, para navegar em sentido contrário: da direita para esquerda e de baixo para cima. Além disso, o SHIFT atua na escrita da letra maiúscula quando pressionado em conjunto com o caractere escolhido pelo estudante. O CAPS LOCK serve para escrever todas as letras maiúsculas, e também terá um papel importante para o funcionamento do leitor de telas como tecla modificadora; END e HOME são extremamente importantes para o posicionamento do estudante no início e fim do texto, das linhas e de outros objetos, como páginas web. Estas posições variam conforme a combinação de teclas que elas compõem. PAGE UP e PAGE DOWN servem para se movimentar por pequenos blocos de texto ou partes de uma janela e página web, as

posições variam de acordo com a tecla de atalho que elas compõem; já as doze teclas F irão variar conforme o aplicativo, entretanto, algumas delas são padrão, como a tecla F3, que está sempre ligada à busca por textos, por exemplo, para buscar uma palavra no bloco de notas ou no word, utiliza-se CONTROL + F para escrever a palavra que se quer encontrar no texto, em seguida, pressione F3 para procurar a mesma palavra ao longo do texto.

No trabalho com o NVDA, os atalhos que ele possui, em sua maioria, contêm a tecla chamada modificadora, acrescentando ao sistema operacional teclas de atalho que, sem leitor de telas, não funciona. Esta tecla é o INSERT. Também a tecla CAPS LOCK pode ser configurada para realizar essa função, pressionando uma vez realiza a função de tecla modificadora, e duas vezes, o leitor de telas informa que ela está ligada e, portanto, a pessoa pode escrever todas as letras maiúsculas.

Quando falamos de escrita de textos em formato digital, existe uma grande preocupação com a pessoa cega, pois é necessário que o conceito de letras, números e sinais seja construído de forma concreta. Isto é feito por meio do braile, pois com ele a criança internaliza a letra com a associação do formato digital à forma de leitura escrita braile.

Entretanto, o meio digital, como no caso de qualquer estudante, precisa ser introduzido o quanto antes, pois, atualmente, ele permite que as pessoas tenham maior acesso à leitura, escrita, serviços, dentre outras possibilidades, pois, sem ele, tornaria as atividades diárias mais difíceis. No caso da pessoa cega, o meio digital é a possibilidade de realizar tarefas que sem ele provavelmente não conseguiriam fazer.

A introdução dos meios digitais no dia a dia do estudante cego não significa abandono do braile, mas a atuação em conjunto destes dois formatos de leitura escrita para que o estudante potencialize suas habilidades acadêmicas. Os leitores de tela são recursos que permitem que a pessoa cega trabalhe a grafia correta das palavras, bem como ao professor trabalhar com ele a gramática.

Este pode começar a trabalhar a digitação com os estudantes com um editor de texto mais simples, no caso, o bloco de notas, e após o desenvolvimento do aluno, fazer a migração para editores de texto mais completos e que possuem mais recursos, caso do Word. Em um editor de texto simples, o estudante começa a aprender o conceito de MENU, bem como conhecer as partes de uma janela e o comportamento do leitor de telas ao ler e navegar por estas partes. Assim, quando começar a trabalhar em um programa mais complexo, ele já terá uma noção de como utilizar as novas ferramentas a seu favor.

Neste processo, o professor pode utilizar várias ferramentas para internalizar os conceitos: o sistema de leitura escrita braile, a confecção de maquetes que possam reproduzir as telas do computador, explorando o tato do estudante, como materiais diferenciados para cada parte da janela; no caso de crianças com baixa visão, cores fortes e contrastantes, letras ampliadas de acordo com a visão de cada indivíduo e, caso tenha acesso, impressora 3D.

Os jogos são um lugar de desenvolvimento e aprendizagem. A criança transita pelo imaginário, mas está regida por regras, imposição do funcionamento da cultura: se esta criança brinca de médico, ela está no meio cultural desta profissão do mundo adulto, traz uma atividade tipicamente infantil, que envolve aprendizagem promovendo desenvolvimento.

O estudante não é um sujeito passivo, sendo capaz de articular seu pensamento para aprender na interação com as pessoas, vai aprender não verdades já estabelecidas, mas por meio de tentativas, elaborando um pensamento próprio. Desta forma, sujeito ativo e fundamental para o seu processo de aprendizagem.

Pensar em prática pedagógica implica pensar nos sujeitos e nas relações entre eles. Precisamos pensar sobre o que fazemos, para e como fazemos. Conhecer é organizar, estruturar e explicar a partir das experiências. A ação de cada sujeito sobre o meio, o desenvolvimento cognitivo, ocorre por meio destas trocas que se estruturam internamente.

Nos jogos, as possibilidades de que uma criança pode ser levada além no momento da brincadeira, como ela se aproxima do papel de mãe, por exemplo, sem o ser na realidade; outro exemplo, ao brincar ela se relaciona com o significado das coisas e não com o objeto: com um pedaço de madeira a criança faz barulho de carro, mas se relaciona com o carro, e não com o pedaço de madeira, promovendo um descolamento do mundo imediato e se relacionando com o mundo do significado, entrando no mundo simbólico e das representações.

Aquilo que você experiencia, na vivência com o outro, é mais enriquecedor. É na interação com o outro que a aprendizagem se dá. A criança pode pôr a mão numa xícara quente e se queimar, ou, ao sentir o calor da xícara e ouvir a mãe dizer para não colocar a mão, associar a negação e internalizar essa informação, por exemplo.

O professor, ainda, pode criar diversos jogos para trabalhar com seus estudantes. Infelizmente, os jogos criados para atender o público infantil não são pensados de forma universal, fazendo com que, muitas vezes, as crianças cegas fiquem com poucas opções de trabalho e necessitem de uma maior criatividade, seja por parte do professor de educação especializada ou do professor regente para que o aluno se desenvolva nesta fase que depende bastante das atividades lúdicas.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto a partir do que está buscando nele, do conhecimento que já possui a respeito do assunto, do autor e do que sabe sobre a língua – características do gênero, do portador, do sistema da escrita... Ninguém pode extrair informações do texto escrito decodificando letra por letra, palavra por palavra. (São Bernardo do Campo, 2007, p. 19)

Em conjunto com as lições de digitação, o estudante começará a navegar pelo texto e a ter noções de granularidades: navegação por caracteres, feita com as setas para a esquerda e direita; palavras realizada com CONTROL + SETAS para a esquerda e direita; linhas,

pressionando SETAS PARA CIMA E PARA BAIXO; início e fim das linhas, por meio das teclas HOME e END; parágrafos podem ser acessados com CONTROL + SETAS PARA CIMA E PARA BAIXO; CONTROL + HOME e END, que posiciona o cursor no início e no fim do texto; CONTROL + PAGE UP e PAGE DOWN, que fazem o cursor pular determinados blocos de textos.

O estudante também pode aprender a ler todo o texto de forma corrida com os atalhos do NVDA específicos para cada *layout* conforme o que estiver utilizando: computador de mesa ou notebook. Alguns desses comandos só irão funcionar em editores de textos mais complexos, como o Word, demandando um trabalho de conhecimento desses recursos pelo professor.

Aqui fazemos um destaque importante: a grande preocupação que muitos professores possuem em relação à aquisição correta por parte dos estudantes com deficiência visual da escrita correta das palavras e também outros conhecimentos gramaticais. Como já afirmamos, um recurso não é substitutivo ao outro, por isso o estudante pode realizar leituras em braile e em formato digital, pois o leitor de telas possibilita correções ortográficas, soletração de palavras, soletração fonética de cada letra, dentre outras possibilidades, a fim de que os alunos possam obter aumento da letra seguro e autônomo,

Há muitas outras modalidades hoje (as novas tecnologias facilitam o uso de imagens, sons, na representação da informação), e nos espaços “[...] onde a escrita está inserida, outras modalidades podem ser mais proeminentes e mais significativas”. (Kleiman, 2008, p. 498)

Passada a fase da digitação, o aluno começará a ter novas noções conceituais, pois começa a aprender como ligar e desligar o computador, salvar o trabalho produzido no editor de texto, conhecer os discos e a disposição das pastas e arquivos. Para tal, a exemplificação é um método muito eficaz para explicar ao aluno a forma de arquivamento e a disposição desses objetos.

Ao entrar em contato com estas novas janelas, o aluno começa a aprender o que são caixas de texto, botões, caixas combinadas, etc.

A partir de seus estudos, Vygotski classificou os conceitos em espontâneos e científicos. Os primeiros são construídos a partir das relações imediatas da pessoa em seus mecanismos de percepção. Resulta da generalização e da síntese sobre elementos imediatamente percebidos na vivência. Por sua vez, os conceitos científicos são elaborados em níveis mais aprofundados, formando sistemas conceituais. Os conceitos científicos, diferentemente dos espontâneos, são alcançados por meio da instrução formal (escolarização). (Pitano e Noal, 2018, p. 131)

Nesse contexto, é importante que o professor já tenha estas linguagens e técnicas internalizadas, pois serão informações que o leitor de telas ofertará ao aluno, e assim o professor pode aproveitar esse momento para fazer as exemplificações e compreender o quanto o aluno está assimilando da interface do sistema operacional Windows.

Considerações finais

O NVDA possui um painel de controle, no qual serão realizadas as configurações do leitor. Recomendamos fortemente que o professor estude e procure compreender alguns conceitos, pois várias destas opções serão compreendidas mais pelas pessoas com deficiência visual do que por videntes. Compreendendo estas noções básicas, estes estudantes podem desenvolver seus estudos e potencializar a utilização deste recurso de tecnologia assistiva com independência para descobrir os recursos do software, bem como seus possíveis defeitos.

Dentre os objetos que, ao longo do tempo, o professor irá trabalhar com seus estudantes por meio de exemplificações relacionadas ao mundo com o qual ele tem contato, estão: botões, caixas de texto, caixas combinadas, campos de edição, tabelas, títulos, links, listas,

blocos de citação, frames, dentre outros. Tais conceitos serão muito utilizados quando o estudante começar a ter contato com a internet, fase em que ele já terá grande bagagem de conceitos para aplicar a navegabilidade apreendida conforme o uso do programa e a inter-relação entre os objetos que forem conhecendo ao longo do tempo.

Alguns conceitos mais complexos, tais como navegação por objetos, cursor do sistema, cursor virtual, teclas de controle de mouse, movimentação do mouse, dentre outros, podem demorar algum tempo para serem compreendidos, talvez após vários anos de utilização do leitor. Por exemplo: o mouse não se restringe ao dispositivo que conectamos no computador para mover a seta, mas trata-se de um cursor que pode ser controlado por teclas de atalho, e, dependendo do conhecimento do utilizador, também pelo dispositivo que conectamos para melhor movimentação deste.

Isto depende de um bom conhecimento de localização, facilitado pelo fato de que quando o estudante movimenta o mouse, o leitor de telas fala o que está embaixo dele. Também, estudantes com baixa visão podem fazer a utilização combinada movimentando mouse por teclas e dispositivo, além de utilizar o resíduo visual para se localizar nas janelas.

Em suma, são muitas as possibilidades de interação com o sistema operacional Windows que o leitor de telas possibilita, abrindo possibilidades de realização de tarefas que antes os estudantes com deficiência visual não tinham acesso. Com isso, o contato com o meio virtual possibilita a estes desenvolver de forma autônoma e segura a aquisição do letramento, a busca por novos conhecimentos e definições conceituais, gramaticais, ortográficas, dentre outros pontos do pleno domínio da língua portuguesa e de outros conhecimentos que serão passados ao longo de sua trajetória acadêmica por meio das mediações.

Referências

BRASIL. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado** – Deficiência visual. Brasília, DF: Seesp/Seed/MEC, 2007.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

KLEIMAN, Angela G. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

NUNES, Sylvia da S; LOMONACO, José F. B. Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento. **Psicol. esc. educ**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 119-138, jun. 2008. Disponível em: <http://bit.ly/3ukBZXX>. Acesso em: 13 dez. 2020.

PITANO, Sandro de Castro; NOAL, Rosa Elena. Cegueira e representação mental do conhecimento por conceitos: comparação entre cegos congênitos e adquiridos. **Revista Unisinos**, Pelotas, RS, v. 22, n. 2, 128-137, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3sh10Rt>. Acesso em: 1 abr. 2021.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Proposta Curricular**. Ensino Fundamental, Volume II. São Bernardo do Campo: Secretaria da Educação e Cultura, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich (1896-1934). **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, s/d.

NVACCESS. Disponível em: <http://bit.ly/37G5WaW>.

ESTUDOINCLUSIVO. Disponível em: <https://bit.ly/3dGQ6AS>.

SOBRE OS AUTORES

Angelita da Cruz Espínola: Mestranda em Educação pela UFGD. E-mail: angelitamestrado@gmail.com.

Carla Regina Rachid Otavio Murad: Graduação em Letras-Tradução Inglês pela UnB, mestra em Linguística Aplicada pela Unicamp e doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Docente do curso de Letras Português-Inglês na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: carlamurad@gmail.com.

Eliamar Godoi: Doutora em Estudos Linguísticos. Docente do Instituto de Letras e Linguística (Ileel) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: eliamarufu@gmail.com.

Eliana Cristina Rosa: Mestra em Gestão de Políticas Universitárias. Servidora técnico-administrativa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: eliana.rosa@uftm.edu.br.

Eliana Lucia Ferreira: Doutora em Educação Física. Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: elianaferreira@ufff.edu.br.

Elizabeth Matos Rocha: Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: elizabeth.matosrocha@gmail.com.

Fabiana Corrêa Garcia Pereira de Oliveira: Doutoranda e mestra em Educação pela UFGD. E-mail: fabianacorrea_adv@hotmail.com.

Guilherme Saramago de Oliveira: Doutor. Professor da Universidade Federal de Uberlândia.

Heverton Rodrigues Fernandes: Mestrando em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: heverton.rodrigues@gmail.com.

Kalyne Franco Cunha: Mestra em Educação pela UFGD. E-mail: kalynefranco@gmail.com.

Karem Aparecida Simas Resende: Doutorado em História, linha de trabalho movimentos sociais, pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: Kesiahistoria@gmail.com.

Késia Pontes de Almeida: Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Catarinense. E-mail: kakaresende@gmail.com.

Letícia de Sousa Leite: Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia. Tradutora e intérprete de Libras da Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (Depae) da UFU. E-mail: leticiadesousaleite@gmail.com.

Lívia Rezende Miranda Campos: Mestranda na Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: livia.rezende@ufu.br.

Luana Almeida Ayala: Doutoranda em Educação na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), mestra em Educação. E-mail: luhanaayala@hotmail.com.

Lucas Floriano de Oliveira: Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. Professor da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: lucas.floriano@ufu.br.

Luciana Cristina Silva Titoto: Doutora e mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Graduação em

Letras-Licenciatura em Português-Espanhol pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) de São José do Rio Preto. Docente do curso de Letras Português-Espanhol na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: lucianacs34@gmail.com.

Mariana Dézinho: Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: marianadezinho@ufgd.edu.br.

Marielle Duarte Carvalho: Mestra em Educação. Professora da Rede Pública Estadual de Mato Grosso do Sul (SED-MS). E-mail: lelly_98@hotmail.com.

Marta Coelho Castro Troquez: Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: martatroquez@ufgd.edu.br.

Mayron Engel Rosa Santos: Mestrando em Educação. Ator e artista. E-mail: mayron1984@yahoo.com.br.

Núbia dos Santos Saad: Doutora. Professora da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: nubia@ufu.br.

Raquel Bernardes: Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia. Tradutora e intérprete de Libras da Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (Depae) da UFU. E-mail: raqbernardes@hotmail.com.

Reinaldo dos Santos: Doutor em Sociologia. Docente da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Pesquisador Bolsista Produtividade de DT do CNPq. E-mail: reinaldosantos@ufgd.edu.br.

Rosângela Morello: Doutora em Linguística. Coordenadora Geral do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (Ipol). E-mail: ipol.coordenacao@gmail.com.

Rosemeire Messa de Souza Nogueira: Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: rosemeirenogueira@ufgd.edu.br.

Tamiris Rosa Souza: Pós-Graduada em Educação Tecnologia Inclusiva pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), graduação em Pedagogia pela Faculdade Pitágoras de Uberlândia. E-mail: tamiris.rs@gmail.com.

Tânia Mara Serzanink de Oliveira: Mestranda em Educação. Consultora Técnica em Educação e Inclusão. E-mail: taniolax@hotmail.com.

Thaise da Silva: Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: thaisasilva@ufgd.edu.br.

Vanessa Cristina Lourenço Casotti Ferreira da Palma: Doutora em Educação pela UFGD. Docente do curso de Direito da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas. E-mail: vanessacasotti@hotmail.com.

Waldemar dos Santos Cardoso Junior: Doutor em Língua Portuguesa. Docente do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: waldema@ufpa.br. Orcid <https://orcid.org/0000-0001-5503-4716>.

PACO
EDITORIAL

Esta obra foi publicada com recursos do Programa PROAP-Capes do
PPGEdu-FAED-UFMG

Título	Pesquisas em educação, inclusão e diversidade
Organizadores	Reinaldo dos Santos Eliamar Godoi
Assistência Editorial	Andressa Marques Giovanna Ferreira Taís Rodrigues
Capa	Matheus de Alexandro
Projeto Gráfico	Leticia Nishara
Preparação	Thais Cezarino
Revisão	Marcia Santos
Formato	14x21
Número de Páginas	316
Tipografia	Adobe Garamond Pro
Papel	Alta Alvura Alcalino 75g/m ²
1ª Edição	Agosto de 2021

Caro Leitor,
Esperamos que esta obra tenha
correspondido às suas expectativas.

Compartilhe conosco suas dúvidas e sugestões:

sac@editorialpaco.com.br

 11 98599-3876

Publique sua obra pela Paco Editorial

EDIÇÃO DE QUALIDADE, DIVULGAÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO NACIONAL



Teses e dissertações

Trabalhos relevantes que representam contribuições significativas para suas áreas temáticas.



Grupos de estudo

Resultados de estudos e discussões de grupos de pesquisas de todas as áreas temáticas.



Capítulo de livro

Livros organizados pela editora dos quais o pesquisador participa com a publicação de capítulos.




Técnicos e Profissionais

Livros para dar suporte à atuação de profissionais das mais diversas áreas.

Envie seu conteúdo para avaliação:

livros@pacoeditorial.com.br

11 4521-6315

 11 95394-0872

www.editorialpaco.com.br/publique-na-paco/

Todo mês novas chamadas são abertas:

www.editorialpaco.com.br/capitulo-de-livros/

Conheça outros títulos em
www.pacolivros.com.br

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú – 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100