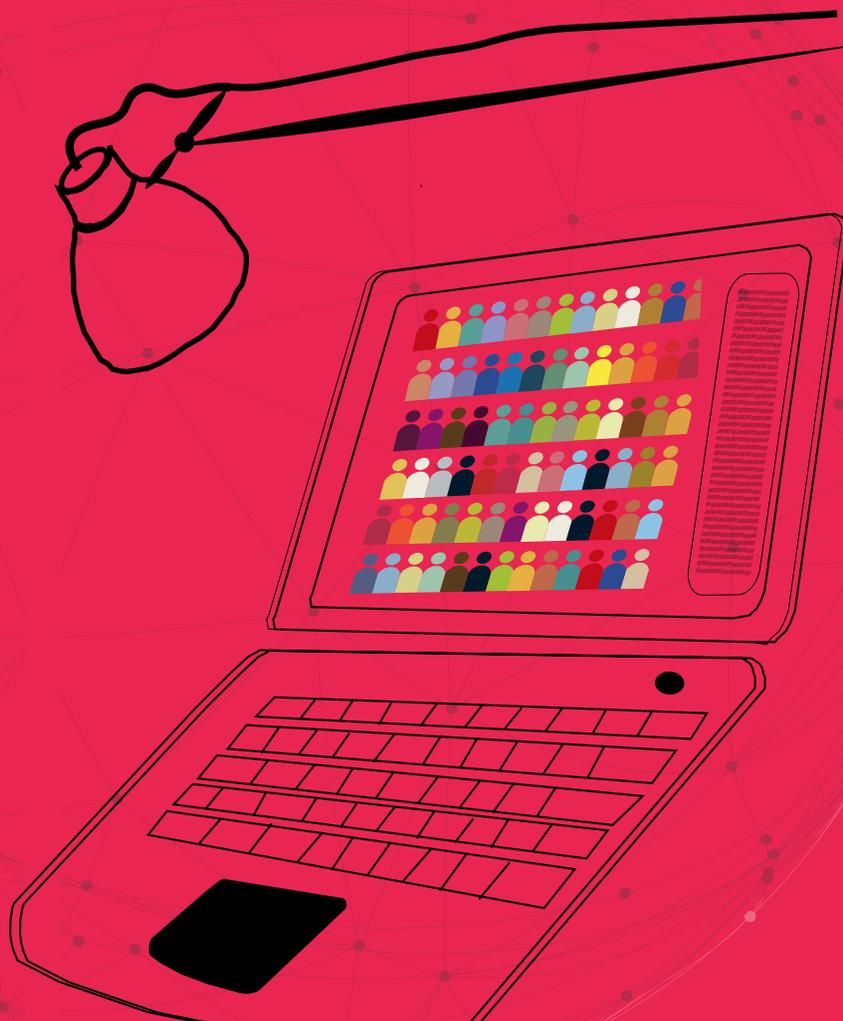


Tessituras da Educação Especial na perspectiva inclusiva

Nassim Chamel Elias
Adriana Garcia Gonçalves
Clarissa Bengtson
Mariana Cristina Pedrino (Orgs.)



EDESP-UFSCar

Tessituras da Educação Especial na perspectiva inclusiva

REITORA

Ana Beatriz de Oliveira

VICE-REITORA

Maria de Jesus Dutra dos Reis

DIRETOR DA EDESP

Nassim Chamel Elias

EDESP – Editora de Educação e Acessibilidade da UFSCar

EDITORES EXECUTIVOS

Adriana Garcia Gonçalves

Clarissa Bengtson

Douglas Pino

Rosimeire Maria Orlando

CONSELHO EDITORIAL

Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar)

Carolina Severino Lopes da Costa (UFSCar)

Clarissa Bengtson (UFSCar)

Christianne Thatiana Ramos de Souza (UFPA)

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Cristina Cinto Araújo Pedroso (USP)

Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)

Jacyene Melo de Oliveira Araújo (UFRN)

Jáima Pinheiro de Oliveira (UFMG)

Juliane Ap. De Paula Perez Campos (UFSCar)

Marcia Duarte Galvani (UFSCar)

Maria Josep Jarque (Universidad de Barcelona)

Mariana Cristina Pedrino (UFSCar)

Nassim Chamel Elias (UFSCar) - Presidente

Otávio Santos Costa (UFMA)

Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)

Valéria Peres Asnis (UFU)

Vanessa Cristina Paulino (UFSM)

Vanessa Regina de Oliveira Martins (UFSCar)

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



Nassim Chamel Elias
Adriana Garcia Gonçalves
Clarissa Bengtson
Mariana Cristina Pedrino
(organizadores)

Tessituras da Educação Especial na perspectiva inclusiva

1ª Edição

São Carlos / SP

EDESP-UFSCar

2023

Copyright © 2023 dos autores.



Projeto gráfico e capa

Carlos Henrique C. Gonçalves

Preparação e revisão de texto

Paula Sayuri Yanagiwara

Editoração eletrônica

Carlos Henrique C. Gonçalves

T339

Tessituras da Educação Especial na perspectiva inclusiva /
organizadores: Nassim Chamel Elias...[et al.]. —
Documento eletrônico. — São Carlos : EDESP-UFSCar,
2023.
145 p.

ISBN: 978-65-89874-71-3

1. Educação especial. 2. Inclusão. 3. Práticas pedagógicas.
4. Acessibilidade I. Título.

CDD: 371.9 (20ª)

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Comunitária da UFSCar
Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

Todos os direitos desta edição são reservados aos autores.

A reprodução não autorizada desta publicação,

no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei no 9.610/1998).

Sumário

Apresentação	7
1 Formação inicial de professores: análise do repertório de habilidades sociais educativas em alunos de licenciaturas para uma educação inclusiva Carolina Severino Lopes da Costa Pâmela Barbosa de Mendonça Dong	11
2 Potencialidades no ensino da Geografia para alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio Maryane Teixeira Jacob de Oliveira Juliane Aparecida de Paula Perez Campos	27
3 As contribuições da Educação Física para estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo Vânia da Silva Ferreira Nassim Chamel Elias Genildo Pinheiro Santos	47
4 Ensino de língua portuguesa na modalidade escrita: práticas docentes através da visão de alunos surdos Elaine Aragão da Silva Melo Mara Cristina Lopes Silva Araújo	61
5 Desdobramentos sociais do estigma de incapacidade à pessoa surda: análises na esfera da saúde Anne Caroline Santana Iriarte Sueli Fioramonte Trevisan Vanessa Regina de Oliveira Martins	79
6 Habilidades comunicativas de pacientes com Paralisia Cerebral sem oralidade de um hospital de retaguarda Letícia Cristina Paes Adriana Garcia Gonçalves Mariana Cristina Pedrino	101
7 O uso do <i>audiobook</i> para estudante com dislexia: um estudo de caso Mariana Ferraz Ketilin Mayra Pedro	121
Súmula curricular	139

Apresentação

O presente livro intitulado “Tessituras da Educação Especial na perspectiva Inclusiva” tem como objetivo dar visibilidade aos temas que englobam a formação inicial de professores, bem como estratégias de ensino e recursos pedagógicos que irão contribuir para uma prática docente de melhor qualidade para os estudantes do público-alvo da Educação Especial.

O livro é composto de sete capítulos escritos por docentes e estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs), bem como estudantes egressos do curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

O primeiro capítulo traz como tema central a formação inicial de professores e a relação com as Habilidades Sociais Educativas (SE). Assim, teve como objetivo caracterizar o repertório de habilidades sociais educativas de alunos de diferentes licenciaturas. Para isso, utilizou o instrumento Inventário de Habilidades Sociais Educativas (IHSE) – versão professor, um instrumento de autorrelato desenvolvido por Del Prette e Del Prette em 2013. Os resultados apontaram que as disciplinas de estágio e metodologias são fundamentais, pois trabalham habilidades para a prática docente, proporcionando a reflexão crítica dos licenciandos ao relacionar as vivências no contexto escolar com conteúdos teóricos, o que traz possibilidades para o enriquecimento do repertório de HSE.

O segundo capítulo abordou elementos fundamentais da disciplina de Geografia no Ensino Médio à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua relevância para estudantes do público-alvo da Educação Especial (PAEE). Teve como objetivo geral discutir as potencialidades da disciplina de Geografia para alunos do PAEE e retratar a importância da construção do pensamento geográfico no currículo do Ensino Médio para esses alunos. Como resultado, as autoras apontam que a disciplina de Geografia se estabelece num processo de reflexões dos professores para fortalecer a permanência e a progressão estudantil, estando os estudantes no centro de sua própria aprendizagem.

O terceiro capítulo traz à tona como os programas de atividades físicas são de extrema relevância para o desenvolvimento de estudantes com TEA. Assim, teve como objetivo demonstrar a importância de atividades físicas que sejam capazes de beneficiar a psicomotricidade e desenvolvimento motor, em adolescentes com TEA, na prática de Educação Física em contexto escolar. Foi realizado um relato de experiência com dois estudantes com TEA que cursavam o 1º ano do Ensino Médio, na disciplina de Educação Física. Vários aspectos positivos foram destacados no decorrer

das aulas. Porém, algumas questões necessitaram de mediação, como a dificuldade de manter o foco na atividade e a resistência em experimentar algumas modalidades esportivas, bem como a necessidade de adaptar as atividades de modo a estimular e/ou aprimorar a coordenação motora e interação social.

O quarto capítulo aborda o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita e como os alunos surdos refletem sobre as práticas docentes. Teve como objetivo geral refletir sobre as concepções de linguagem e compará-las com a prática aplicada em sala de aula, a partir da visão do próprio surdo, levando em consideração o antes e o depois da aprovação de leis que dão suporte à inserção de alunos surdos nas escolas de ensino regular. De modo geral, apontou-se para a importância do olhar de um professor para o aluno, ainda que seja apenas um aluno surdo dentro de uma turma de ouvintes. Concluiu-se que há necessidade de conhecimento por parte dos professores acerca dos direitos básicos de alunos com deficiência, pois, ao perceberem a falta de atendimento especializado para o estudante, podem informar a família ou o próprio aluno sobre seus direitos.

O quinto capítulo discorre acerca do estigma de incapacidade a que a pessoa surda é submetida, com foco na esfera da saúde. O objetivo do capítulo foi abordar as tensões políticas relativas ao direito linguístico da pessoa surda – o de poder enunciar-se pela língua de sinais – e à falta de atendimentos e serviços sociais nesta língua, que reforça o estigma social, limitando, assim, os espaços de circulação das pessoas surdas e a garantia do exercício de sua plena cidadania. As conclusões do capítulo apontam que, em relação ao atendimento em saúde, ainda não se considera a pessoa surda como alguém diferente que utiliza uma língua de outra modalidade, que possui uma cultura e identidade condizentes com a sua condição de não ouvir, de ser surda. A concepção clínica está posta e impõe a forma como a pessoa surda será atendida. Para minimizar tais efeitos negativos, é importante promover ações diversas, com vistas ao atendimento das necessidades reais desse público, e que sejam planejadas e postas em prática. Daí a necessidade dos intérpretes de Libras como mediadores de comunicação entre pessoas que não compartilham a mesma língua.

O Capítulo 6 teve como objetivo principal identificar as habilidades comunicativas de pacientes com Paralisia Cerebral sem oralidade de um Hospital de Retaguarda, por meio das interações comunicativas destes com os sujeitos mais próximos. Avaliar as habilidades comunicativas de pessoas que não apresentam oralidade é de extrema relevância, pois isso pode minimizar ou eliminar barreiras de acesso à comunicação e à informação a partir do desenvolvimento de meios alternativos que podem proporcionar acessibilidade comunicativa, para que, assim, esses indivíduos tenham plena participação na sociedade.

O Capítulo 7 relaciona o uso do *audiobook* para estudantes com dislexia. Teve como objetivo identificar facilidades e dificuldades nessa utilização durante as aulas de Língua Portuguesa. Participou do estudo uma estudante com dislexia e com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), matriculada no 1º ano do Ensino Médio. Ainda participaram os professores de Língua Portuguesa, de forma direta (respondendo ao questionário), e outros professores, participantes indiretos, cedendo suas aulas para aplicação da atividade proposta. Como resultado as autoras indicaram que os recursos tecnológicos, de forma intencional e dirigida, podem potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

Esperamos que os textos apresentados neste livro possam promover a discussão e reflexão acerca das possibilidades em promover maior acessibilidade para estudantes do público-alvo da Educação Especial, bem como proporcionar problematizações para que novos conhecimentos sejam despertados.

Boa leitura!

Nassim Chamel Elias
Adriana Garcia Gonçalves
Clarissa Bengtson
Mariana Cristina Pedrino
(Organizadores)

1

Formação inicial de professores: análise do repertório de habilidades sociais educativas em alunos de licenciaturas para uma educação inclusiva

Carolina Severino Lopes da Costa
Pâmela Barbosa de Mendonça Dong

Introdução

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) reúne direitos e medidas para garantir o bem-estar e o pleno gozo da cidadania à pessoa com deficiência nos diversos âmbitos sociais e afirma que os sistemas educacionais devem ser inclusivos em todos os níveis e modalidades, buscando o máximo desenvolvimento das habilidades, conhecimentos acadêmicos e interação, sem discriminação e negligência (artigos 27º, 28º e 30º), o que reforça a necessidade e obrigatoriedade das instituições educacionais de tornarem-se inclusivas, corroborando o estabelecido na meta quatro do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Para Pletsch (2009, p. 145), “a profissão docente precisa dar respostas adequadas e fazer as necessárias intervenções que envolvem situações diversas e singulares do desenvolvimento humano”. De acordo com a autora, a formação superior é fundamental para que mudanças educacionais efetivas ocorram e, baseada em diversos estudos da área, aponta a necessidade

de melhorias nessa etapa formativa como “condição essencial e premente para a promoção eficaz da inclusão” (PLETSCH, 2009, p. 147).

Entende-se, assim, a importância de a temática da inclusão escolar de alunos do público-alvo da Educação Especial ser contemplada nos cursos de licenciaturas. A formação inicial docente, além dos conteúdos específicos que serão ensinados pelos futuros professores nos estabelecimentos de ensino, trabalha diversas habilidades pedagógicas, capacidade reflexiva, analítica e de flexibilização. A capacitação docente é imprescindível na construção de um ambiente escolar inclusivo, e são primordiais ações práticas de preparação dos professores para essa realidade, que os levem a desenvolver habilidades suficientes para lidar com a diversidade, aprimorando e inovando nas práticas educativas (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014). Nesse sentido, o campo teórico-prático das habilidades sociais poderia contribuir positivamente.

As habilidades sociais educativas

O conceito de habilidades sociais (HS) aqui adotado é o apresentado por Del Prette e Del Prette (2017, p. 24) como “comportamentos sociais valorizados em determinada cultura com alta probabilidade de resultados favoráveis para o indivíduo, seu grupo e comunidade que podem contribuir para um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais”. Visando a qualidade da interação, é possível organizar um conjunto específico de habilidades de acordo com os papéis sociais assumidos pelos indivíduos em determinados contextos e com as relações estabelecidas entre os envolvidos em determinada situação. Com foco em um contexto de ensino, Del Prette e Del Prette (2017) destacam, como conjunto de habilidades sociais educativas (HSE), as seguintes:

Planejar, estruturar e apresentar atividade interativa (expor objetivos e metas para atividades, selecionar e disponibilizar materiais, expor conteúdos); conduzir atividade interativa (expor, explicar e avaliar de forma dialogada); avaliar atividade e desempenhos específicos (pedir e dar feedback, individualmente e à classe, aprovar, elogiar comportamentos, corrigir de forma não punitiva, discordar, corrigir de forma construtiva); cultivar afetividade e participação dos alunos, demonstrar apoio, bom humor, atender a pedidos para conversa em particular, incentivar e mediar a participação de outros (pais, por exemplo) nas atividades com os alunos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017, p. 71).

Nessa classificação, para os supracitados autores, as HSE são entendidas como um subconjunto do grupo “habilidades sociais de trabalho”,

aquelas importantes em ambientes de trabalho, visando bem-estar, respeito aos direitos de cada participante da interação e cumprimento dos objetivos profissionais propostos. Os autores definem as HSE como “intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, p. 95), podendo ser exercidas por qualquer agente educacional. No que diz respeito à docência, as HSE são classificadas em quatro grupos: habilidades de apresentação das atividades; habilidades de transmissão de conteúdos; habilidades de mediação de interações educativas entre os alunos; e habilidades de avaliação da atividade. Na prática docente, criatividade, flexibilidade, capacidade de observação, análise, discriminação de progressos na aprendizagem, motivação aos alunos e proposição de novos desafios são algumas das habilidades fundamentais, além daquelas relacionadas à didática e exposição dos conteúdos acadêmicos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001).

Sobre a inclusão escolar, Del Prette e Del Prette (2008a) consideram que os desempenhos dos professores podem ser pró ou anti-inclusivos, dependendo de como organizam, promovendo ou restringindo, as condições para interação social entre seus alunos, no que se refere à quantidade e à qualidade desta. O professor que, além dos conhecimentos técnicos, possuir um bom repertório de HSE poderá então propiciar um ambiente favorável para o desenvolvimento do aluno, estabelecer boa interação com o grupo, ensinar habilidades e comportamentos socialmente importantes etc. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008a). A efetivação da inclusão exige que o professor ultrapasse a interação dos alunos público-alvo da Educação Especial com o restante do grupo, oferecendo também condições de alcançar um satisfatório desenvolvimento social e acadêmico. Para tanto, são essenciais subsídios que o apoiem na criação de estratégias pedagógicas a fim de atender tais necessidades. É nesse ponto que os estudos e práticas com as HSE poderiam contribuir para uma atuação docente mais inclusiva.

Diante da busca por disponibilizar teorias e materiais para apoiar professores nas demandas educacionais atuais, enfatizando a necessidade de intervenções e soluções práticas que de fato apoiem essa transformação e promovam a inclusão escolar, Rosin-Pinola e Del Prette (2014) apontam como uma ferramenta interessante o Inventário de Habilidades Sociais Educativas, instrumento para verificar e trabalhar habilidades nos professores que possibilita um levantamento de dados indicando quais classes de HS merecem maior atenção em intervenções para o aprimoramento das práticas educativas direcionadas a potencializar o desenvolvimento global dos alunos.

Rosin-Pinola (2009) desenvolveu um programa de HSE, em formato de serviço de assessoria com foco no processo de inclusão, oferecido durante sete meses para duas professoras com alunos do público-alvo da Educação Especial do Ensino Fundamental I. Foram utilizados para avaliação, pré e

pós-intervenção, o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR), o Protocolo de Registro das Habilidades Sociais Educativas (PRHSE) e o Protocolo de Avaliação Sociométrica/Sociograma. O programa consistia em encontros com as professoras em conjunto e individualmente para trabalhar estratégias específicas às necessidades do aluno que cada docente atendia, além da filmagem de práticas pedagógicas em sala de aula para verificação das HSE. Diante da comparação dos resultados pré e pós-intervenção, segundo a autora, verificou-se um aprimoramento do repertório de HSE das professoras, o qual se mostrou mais funcional, produzindo impactos no repertório HS dos alunos aos quais lecionavam, uma vez que estes apresentaram significativa melhora nos comportamentos e na interação com os demais colegas.

Outro programa com HSE, realizado por Rosin-Pinola *et al.* (2017), também verificou mudanças positivas nas práticas educativas de professores de sala comum que atuavam com alunos do público-alvo da Educação Especial. Nesse programa, 40 professores do Ensino Fundamental I responderam ao Inventário de Habilidades Sociais Educativas (IHSE) – versão professor e participaram de encontros com atividades de aperfeiçoamento de habilidades sociais educativas. Com os resultados das comparações entre o IHSE aplicado antes e após a intervenção, os autores constataram melhora do desempenho dos professores, o que poderia refletir beneficemente na promoção de habilidades socioemocionais dos alunos em geral, favorecendo a inclusão escolar (ROSIN-PINOLA *et al.*, 2017).

Objetivando contribuir com a formação docente, a pesquisa que aqui será descrita visou trazer informações que possam ser utilizadas no desenvolvimento de práticas, projetos ou quaisquer medidas para proporcionar um ensino acessível e de qualidade, buscando também contemplar o bem-estar dos professores no exercício da profissão. A respeito da inclusão de alunos do público-alvo da Educação Especial na sala de aula comum, entende-se que é fundamental aos licenciandos terem acesso a conteúdos sobre o tema para que consigam direcionar melhor sua atuação, buscar recursos e apoios, além de ser importante para que iniciem suas carreiras reconhecendo sua responsabilidade pelo desenvolvimento acadêmico desse público tanto quanto dos demais alunos.

Metodologia

As análises e os dados apresentados neste texto são parte de uma pesquisa de mestrado,¹ a qual teve como foco a formação inicial docente e o repertório de habilidades sociais educativas de estudantes de licenciaturas, visando tecer contribuições para a efetivação da inclusão escolar.

¹ Ver Dong (2020).

Com o objetivo de caracterizar o repertório de habilidades sociais educativas de alunos de diferentes licenciaturas, foi utilizado o Inventário de Habilidades Sociais Educativas (IHSE) – versão professor, um instrumento de autorrelato desenvolvido por Del Prette e Del Prette em 2013, o qual passou por uma revisão em 2018, sendo disponibilizado pelos autores para aplicação na presente pesquisa. Esse instrumento, contendo 45 itens, é constituído por duas escalas do tipo Likert. Ele apresenta afirmações autodescritivas e possui duas colunas a serem preenchidas, uma sobre a **frequência** (FRE) em que o respondente considera apresentar o comportamento descrito, e outra sobre a **eficácia** (EFI), ou seja, o quanto acredita que seu comportamento tem resultado positivo na aprendizagem e no desenvolvimento socioemocional de seu aluno. O respondente tem então cinco opções de resposta numérica para a frequência (0 – quase nunca, 1 – raramente, 2 – várias vezes, 3 – frequentemente e 4 – muito frequentemente) e outras cinco opções para avaliar a eficácia (4 – excelente, 3 – bom, 2 – médio, 1 – baixo, 0 – nulo).

Uma recente atualização do IHSE acarretou algumas mudanças no método de análise, contudo, o manual do instrumento ainda está em processo de elaboração, e as instruções para realizá-las não foram disponibilizadas por seus autores em tempo hábil para a utilização neste trabalho. Dessa forma, optou-se por organizar os resultados obtidos com o IHSE em planilhas, sistematizados de acordo com os objetivos propostos por esta pesquisa, gerando dados quantitativos a fim de apresentar as médias gerais dos escores dos alunos (pontuação entre 0 e 4), bem como os itens com maior e menor pontuação por curso, em relação ao fator “frequência”. As categorias de análise para o IHSE foram determinadas a partir do texto de Del Prette e Del Prette (2008b), o qual define e detalha classes e subclasses de HSE.

Foram então selecionados três cursos de licenciatura de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública da região central do estado de São Paulo, sendo eles: Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Letras e Licenciatura em Pedagogia. Participaram da pesquisa, respondendo ao IHSE, 63 alunos de graduação, os quais já haviam completado no mínimo 75% do curso em que estavam matriculados. Segue Tabela 1 com a caracterização dos participantes:

Tabela 1 Participantes.

Curso	Masc.	Fem.	Média etária/D.P.*	Estrato socioeconômico**	Total
Letras	8	17	28 (D.P. 6,4)	B2	25
Matemática	8	5	24 (D.P. 2,7)	B2	13
Pedagogia	3	22	27 (D.P. 7,9)	B2	25
Total	19	44	26 (D.P. 6,6)	B2	63

Fonte: elaboração própria.

Notas: Todos os participantes pertenciam à mesma instituição federal de ensino.

*Desvio-padrão.

**Média do estrato socioeconômico de acordo com o Questionário Critério Brasil (ABEP, 2016), no qual B2 corresponde à renda média domiciliar de aproximadamente R\$ 4.852,00.

Vale destacar que a aplicação do inventário foi realizada presencialmente, o que possibilitou, ao final, conversas com os participantes a respeito dos temas envolvidos na pesquisa – HSE e inclusão escolar. Esse diálogo foi importante tanto para esclarecer aos participantes conceitos relacionados às HSE quanto para registrar suas percepções a respeito da própria formação, enriquecendo, assim, a discussão aqui proposta.

Caracterização do repertório de habilidades sociais educativas de alunos de licenciaturas

Conforme exposto anteriormente, esta investigação contemplou os cursos de licenciaturas em Matemática, Letras e Pedagogia de uma instituição pública de Ensino Superior, localizada no interior do estado de São Paulo, e o repertório de habilidades sociais educativas dos participantes foi avaliado a partir das respostas ao IHSE.

Na Tabela 2 estão expostas as médias gerais de cada curso, no quesito “frequência”. Tal quesito refere-se à frequência com que o respondente vivencia a situação-problema descrita no item, devendo assinalar numericamente numa escala de 0 a 4 (sendo 0 = “quase nunca” e 4 = “muito frequentemente”).

Tabela 2 Médias gerais de “frequência” do IHSE.

Curso	N	Média Geral*/ D.P.**
Lic. Matemática	13	2,3 (D.P. 0,7)
Lic. Letras	25	2,7 (D.P. 0,6)
Pedagogia	25	3,1 (D.P. 0,5)
Geral	63	2,7 (D.P. 0,6)

Fonte: elaboração própria.

Notas:

*Para a média foram contabilizados os 45 itens do IHSE, sendo 0 a pontuação mais baixa e 4 a mais alta.

**Desvio-padrão.

Entre as hipóteses iniciais deste estudo, inferia-se que a média do repertório de HSE dos alunos de Pedagogia poderia estar acima das médias de outras licenciaturas, uma vez que nesse curso há maior presença de conteúdos voltados ao eixo pedagógico, nos quais haveria expressiva probabilidade de as HSE serem contempladas. De fato, conforme demonstrado na Tabela 2, a média geral do grupo de estudantes de Pedagogia foi maior do que a média de Letras e Matemática, mesmo a maioria dos participantes do primeiro curso estando no 8º período (penúltimo ano da graduação), enquanto a maior parte dos alunos de Letras e Matemática estava entre o 9º e o 10º (último ano da graduação).

Com base nesse resultado, em paralelo com a verificação das matrizes curriculares dos cursos participantes, seria possível inferir algum impacto de elementos trabalhados no decorrer do curso de Pedagogia no desenvolvimento do repertório geral de HSE dos graduandos.

É interessante pontuar que, mesmo os licenciandos da Matemática tendo demonstrado, durante a coleta de dados, inquietações sobre a relação professor-aluno e sobre a variabilidade de práticas pedagógicas para tornar suas aulas acessíveis e atraentes para seus alunos, as médias desse grupo, em todos os fatores analisados, foram as mais baixas. Isso demonstra a necessidade de o repertório de HSE ser trabalhado de maneira prática para que seja aprimorado.

As licenciaturas voltadas para atuação com disciplinas especializadas, tais como Letras e Matemática, têm em suas grades conteúdos teóricos específicos da área e conteúdos pedagógicos. Apesar de o curso de Letras participante desta pesquisa não apresentar uma quantidade de disciplinas voltadas para teoria e prática pedagógica maior do que o curso de Matemática, a média do repertório de HSE ficou um pouco acima, na comparação entre ambos.

Os dados observados dão indícios de que, ao longo da graduação em Letras, as disciplinas de Literaturas e Línguas, ao trabalharem frequentemente

com questões sociais, exigirem exercícios reflexivos nas análises com leitura e produção crítica de textos teóricos e literários, atuariam como um interessante elemento de desenvolvimento do repertório de habilidades sociais em geral. Sendo o centro de tais disciplinas a linguagem e a interação humana, é possível deduzir que poderiam, em alguma medida, contribuir na promoção das habilidades sociais e impactar também o rol de HSE.

Ao observar a formação inicial docente, entende-se que as disciplinas voltadas a práticas de estágio proporcionariam mais oportunidades para aprender, aprimorar e refletir sobre HSE, uma vez que propõem discussões reflexivas mesclando as teorias estudadas com a prática vivenciada nas escolas. Entretanto, não basta a exposição aos conteúdos propostos nas matrizes curriculares, pois é a maneira como estes serão de fato conduzidos durante as aulas que determinará o quanto poderão impactar e transformar o repertório comportamental e de conhecimentos dos licenciandos.

Seguindo a caracterização do repertório dos licenciandos, a Tabela 3 demonstra a média dos itens do instrumento que foram menos pontuados. Nota-se grande similaridade na pontuação diante da repetição dos itens 8 e 19.

Tabela 3 Itens do IHSE com menores valores de média em termos de frequência.

Curso	N	Item	Média*/ D.P.**
Lic. Mat.	13	Item 8 (Ao final de uma atividade, peço aos alunos que cada um avalie seu próprio desempenho)	1,3 (D.P. 1,4)
		Item 19 (Quando um aluno faz ou diz uma coisa importante na atividade, peço a um colega que diga ou faça alguma coisa boa para ele)	0,8 (D.P. 1,0)
Lic. Letras	25	Item 8 (Ao final de uma atividade, peço aos alunos que cada um avalie seu próprio desempenho)	1,2 (D.P. 1,0)
		Item 19 (Quando um aluno faz ou diz uma coisa importante na atividade, peço a um colega que diga ou faça alguma coisa boa para ele)	0,8 (D.P. 0,9)
Pedagogia	25	Item 8 (Ao final de uma atividade, peço aos alunos que cada um avalie seu próprio desempenho)	1,6 (D.P. 1,2)
		Item 31 (Como forma de avaliação, faço um breve resumo dos comportamentos de cada grupo ou da classe após uma atividade)	1,8 (D.P. 1,2)

Continua

Tabela 3 Itens do IHSE com menores valores de média em termos de frequência.

		Conclusão
Geral	63	Item 8 (Ao final de uma atividade, peço aos alunos que cada um avalie seu próprio desempenho) 1,4 (D.P. 1,1)
		Item 19 (Quando um aluno faz ou diz uma coisa importante na atividade, peço a um colega que diga ou faça alguma coisa boa para ele) 1,2 (D.P. 1,3)

Fonte: elaboração própria.

Notas:

*Sendo 0 a pontuação mais baixa e 4 a mais alta.

**Desvio-padrão.

A respeito do IHSE, cabe algumas considerações, como o fato de este ser um instrumento de autorrelato, o qual é preenchido individualmente e depende da compreensão pessoal de cada respondente diante da leitura das situações descritas; assim, dificuldades na interpretação do item também influenciariam no resultado. Destaca-se que o instrumento foi elaborado para professores em exercício, com alguma experiência na docência, o que não era o caso dos participantes desta pesquisa, os quais foram orientados a responder de acordo com suas impressões e vivências do decorrer dos estágios.

Vale também ressaltar que as situações postas pelo IHSE, apesar de direcionadas para o cotidiano escolar, não levam em conta a grande variedade de realidades de escolas do país, as limitações e dificuldades com que muitos professores se deparam no dia a dia nas salas de aula. Isso reflete nos resultados, na medida em que, mesmo o respondente considerando um determinado comportamento como algo que ele de fato faria, às vezes a realidade em que está inserido não o permitiria agir dessa forma, levando-o a pontuar de acordo com o que efetivamente consegue realizar.

Postas as considerações anteriores, observa-se que todos os itens presentes na Tabela 3 estão relacionados a situações de avaliação. Os itens 8 e 31 citam explicitamente termos ligados à avaliação, enquanto o 19 apresenta uma ideia avaliativa (“quando o aluno faz ou diz uma coisa importante na atividade”). Questões referentes à avaliação no contexto escolar podem remeter às dificuldades do processo e a impactos sobre a aprendizagem, um tema discutido recorrentemente há anos na área da Educação (PERRENOUD, 1999; SILVEIRA, 2018). Dessa forma, um possível entendimento sobre o baixo escore desses itens seria a dificuldade em avaliar, estabelecer valores de avaliação ou até mesmo o próprio entendimento dos licenciandos em relação ao tema, principalmente pelo fato de, no caso das

situações descritas no IHSE, a avaliação estar atrelada a comportamentos, tornando a interpretação mais subjetiva.

Ainda em relação às situações descritas nos itens 8, 19 e 31 (assim como ocorre com outros itens do instrumento utilizado), é importante analisá-las à luz da realidade encontrada pelos professores nas salas de aula brasileiras, pois para realizar algumas ações ali discutidas seria necessário que houvesse um número consideravelmente reduzido de alunos por grupo, o que não é o caso da maioria das escolas, principalmente no que diz respeito à rede pública de ensino.

Quanto aos escores de “eficácia”, nos três cursos as médias ficaram um pouco acima das referentes à “frequência” nos itens 8 (média geral Freq. = 1,4; Efic. = 1,7) e 19 (média geral Freq. = 1,2; Efic. = 1,6). Embora seja uma pontuação ainda baixa, o escore maior de “eficácia” (pontuação dada a partir do quanto o respondente considerava que a situação descrita impactaria na aprendizagem do aluno) poderia indicar que, apesar de não se comportarem conforme a situação descrita, em alguma medida reconhecem que o comportamento poderia impactar na aprendizagem de seus alunos. Assim, uma maior clareza dos impactos que os comportamentos descritos nos itens (não apenas os aqui citados, mas também os demais presentes no instrumento) teriam sobre a aprendizagem seria importante na valorização de algumas práticas, tornando-se mais recorrentes nas salas de aula.

É necessário salientar que o instrumento, que ainda está em processo de validação, pode apresentar itens que não medem de forma contingente os conceitos/comportamentos que pretendem avaliar e precisam ser revistos ou eliminados, após análise de consistência interna dos itens – por exemplo, o coeficiente alpha de Cronbach e outros testes estatísticos que realizam tal verificação (GIL, 2008).

Referente aos itens com as maiores médias, tanto em cada curso como no geral, observou-se que, apesar de a pontuação máxima ser 4, a média máxima nos cursos foi de 3,8, conforme exposto na Tabela 4, a seguir.

Tabela 4 Itens do IHSE com maiores médias.

Curso	N	Item	Média*/ D.P.**
Lic. Mat.	13	5 (Demonstro concordância [aceno com a cabeça, gestos, sorrisos etc.] com falas pertinentes de meu aluno)	3,8 (D.P. 0,6)
		22 (Em uma atividade ou problema que o aluno deve resolver, apresento dicas ou pistas, ao invés de dar a resposta correta)	3,8 (D.P. 0,4)
Lic. Letras	25	5 (Demonstro concordância [aceno com a cabeça, gestos, sorrisos etc.] com falas pertinentes de meu aluno)	3,8 (D.P. 0,5)
		22 (Em uma atividade ou problema que o aluno deve resolver, apresento dicas ou pistas, ao invés de dar a resposta correta)	3,8 (D.P. 0,4)
Pedagogia	25	18 (Ao longo de uma aula, meus alunos me contam coisas que acontecem com eles no dia a dia)	3,8 (D.P. 0,4)
		45 (Quando meu aluno passa por uma experiência difícil ou frustração, demonstro minha compreensão e solidariedade)	3,8 (D.P. 0,4)
Geral	63	5 (Demonstro concordância [aceno com a cabeça, gestos, sorrisos etc.] com falas pertinentes de meu aluno)	3,8 (D.P. 0,5)
		22 (Em uma atividade ou problema que o aluno deve resolver, apresento dicas ou pistas, ao invés de dar a resposta correta)	3,7 (D.P. 0,6)

Fonte: elaboração própria.

Notas:

*Sendo 0 a pontuação mais baixa e 4 a mais alta.

**Desvio-padrão.

De acordo com a Tabela 4, novamente houve similaridade entre os cursos de Matemática e Letras, uma vez que, em ambos, as maiores médias de “frequência” foram registradas nos mesmos itens, 5 e 22. As situações descritas nesses dois itens podem ser entendidas como tentativas de motivação, um “encorajamento das tentativas de solução de problemas” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, p. 5), em que o professor estabelece uma conexão com seu aluno num contexto de ensino, buscando um engajamento na aula e incentivando a participação. Nas situações dos itens 18 e 45, que obtiveram os maiores escores no curso de Pedagogia, percebe-se um envolvimento afetivo entre professor e aluno; o fato de esses comportamentos ocorrerem com maior frequência para esses licenciandos pode ser em decorrência da faixa etária com a qual trabalham (Educação Infantil e

Ensino Fundamental I), que demanda uma interação mais afetiva, e pelo fato de a carga horária do professor desses anos com o mesmo grupo ser maior em comparação ao tempo que os professores de disciplinas específicas passam com seus alunos no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Outro ponto importante é que a legislação voltada à Educação Infantil prevê o desenvolvimento integral da criança, inclusive no que diz respeito ao socioemocional. A BNCC (BRASIL, 2018), por exemplo, cita a importância do brincar nessa etapa inicial da escolarização, das interações das crianças entre seus pares e adultos para possibilitar “aprendizagens, desenvolvimento e socialização”, o que permite situações de “expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (BRASIL, 2018, p. 37), levando os cursos de pedagogia a contemplarem esses aspectos também na formação inicial.

Além das inferências tecidas, é importante destacar que as situações apresentadas nos itens 5, 22, 18 e 45 são bastante recorrentes em sala de aula, podendo ocorrer diversas vezes dentro de uma mesma aula. Desse modo, haveria uma maior probabilidade de o escore de frequência desses itens ser de fato mais alto que os demais.

Considerações finais

O contato com a realidade escolar é fundamental para o desenvolvimento das habilidades docentes, seja por meio da observação, seja pela regência. Essa vivência possibilita uma reflexão crítica, a conexão entre os conhecimentos teóricos e a aplicação prática, a autopercepção enquanto um futuro professor, a descoberta de uma identidade profissional, entre outros aspectos que poderiam ajudar o licenciando a detectar limitações ou lacunas em sua formação e, partir daí, se responsabilizar pelo seu próprio desenvolvimento, buscando caminhos complementares.

Conforme Pimenta e Lima (2006), sendo a docência uma profissão prática, os graduandos aprendem seu exercício pela observação de seus professores ou daqueles que acompanham nos estágios, por “imitação” e “re-elaboração”. Assim, precisam aprender a elaborar a própria performance por meio de uma observação crítica e reflexiva dos modelos existentes, relacionando o que vivenciam na prática com os conteúdos teóricos trabalhados ao longo da graduação. Para as autoras, “o estágio prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado de ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 21).

Diante de tais considerações, entende-se que as disciplinas de estágio e metodologias, por buscarem trabalhar habilidades para a prática

docente, incitando a reflexão crítica dos licenciandos ao relacionar as vivências no contexto escolar com conteúdos teóricos, teriam grandes possibilidades de proporcionar um enriquecimento do repertório de HSE. Estas são disciplinas com objetivos importantes na formação docente, porém, é necessário pontuar que, na prática, variam de acordo com a instituição em que são oferecidas. Assim, apesar de apresentarem a mesma proposta como base, a qualidade da formação dependerá de diversos elementos.

A forma como a supervisão de estágios será realizada (por exemplo, a quantidade de licenciandos sob o mesmo supervisor, que interfere no tempo de atenção dedicado a cada caso), como as aulas serão conduzidas, o cumprimento efetivo (pelos licenciandos) das horas exigidas, as condições em que os estágios ocorrem, as orientações que recebem nas escolas, as atividades que lhes são delegadas, o acompanhamento (ou a falta dele) por outros profissionais presentes no contexto escolar, se é composto apenas de observação ou há também oportunidades de regência são alguns dos fatores que podem influenciar no desenvolvimento acadêmico.

Os estágios, ou qualquer outra atividade prática realizada nos contextos escolares, são essenciais para que os licenciandos percebam a diversidade com a qual irão trabalhar e comecem a identificar alguns desafios da realidade docente; nesse momento, o contato com alunos do público-alvo da Educação Especial na escola regular seria uma interessante oportunidade para despertar nele a necessidade de se capacitar para proporcionar aulas que sejam acessíveis a todos os presentes na sala de aula.

A partir dos dados aqui apresentados, acredita-se que conteúdos do campo teórico-prático das habilidades sociais e, mais especificamente, habilidades sociais educativas poderiam contribuir para uma formação docente na perspectiva inclusiva, principalmente no que diz respeito à superação de barreiras atitudinais no contexto escolar, uma vez que trabalham temas como empatia, comunicação, assertividade, manejo de conflito e resolução de problemas, estabelecimento de contexto interativo potencialmente educativo, entre outros.

Referências

- ABEP – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. **Questionário Critério de Classificação Econômica Brasil**. 2016. Disponível em: <https://www.abep.org/criterio-brasil>. Acesso em: 1 set. 2018
- 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 União**, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 27 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 27 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 maio 2022.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Competência Social e Habilidades Sociais**: manual teórico-prático. Petrópolis: Vozes, 2017.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Inventário de Habilidades Sociais Educativas** – versão professor (IHSE-Prof): dados psicométricos preliminares. Relatório não publicado, disponível com os autores. 2018.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Pais e professores contribuindo para o processo de inclusão: Que habilidades sociais educativas devem apresentar? *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (org.). **Temas em Educação Especial**: Conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008a.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais**: Vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Um sistema de categoria de habilidades sociais educativas. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 41, p. 517-530, 2008b.

DONG, P. B. de M. **Análise da formação inicial nas licenciaturas com relação à educação especial e habilidades sociais educativas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 15 abr. 2022

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0104-40602009000100010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 jun. 2022.

ROSIN-PINOLA, A. R. **Programa de Habilidades Sociais Educativas**: Impacto sobre o repertório de professores e de alunos com necessidades

educacionais especiais. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 3, p. 341-356, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 maio 2022.

ROSIN-PINOLA, A. R. *et al.* Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. **Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 737-750, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28430>. Acesso em: 30 mar. 2022.

SILVEIRA, M. R. **Concepções de professores sobre avaliação: estudo de caso de ensino de Língua Espanhola no CEL de São Carlos.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

2

Potencialidades no ensino da Geografia para alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio

Maryane Teixeira Jacob de Oliveira
Juliane Aparecida de Paula Perez Campos

O presente capítulo teórico tem por objetivo discutir as potencialidades da disciplina de Geografia para os alunos do público-alvo da Educação Especial e retratar a importância da construção do pensamento geográfico no currículo do Ensino Médio para esses alunos. Os apontamentos aqui apresentados serão norteados pelas colocações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando que esse documento norteia o currículo da Educação Básica e traz novas atribuições ao Ensino Médio.

A nova organização curricular disponível na BNCC e nos itinerários formativos para o Ensino Médio modificou a organização curricular, causando maiores mudanças nas ciências sociais, como é o caso da Geografia. O documento aponta que o ensino deverá ser organizado por meio de diferentes estruturas curriculares: “I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017, p. 469).

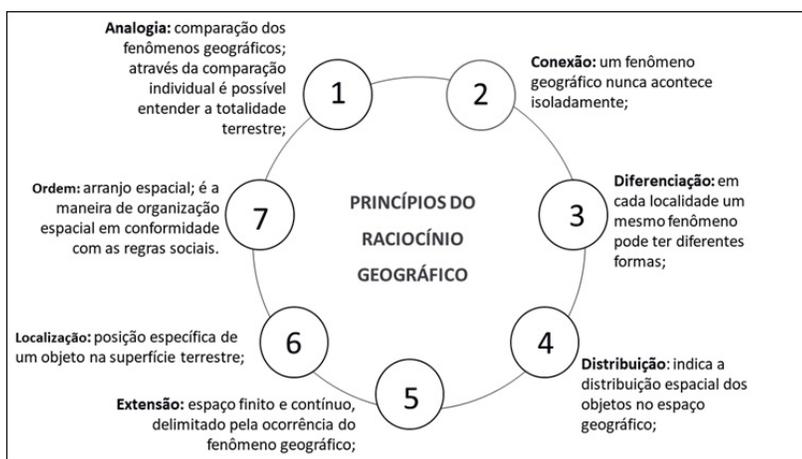
Com base nessa prerrogativa, o princípio geral da formação do Ensino Médio é formar indivíduos críticos com autonomia e responsabilidade social, por meio de ações escolares que promovam experiências educativas, possibilitando aos adolescentes e jovens uma atuação nas diferentes instâncias sociais (BRASIL, 2017). Assim, o conhecimento de mundo deve ser ensinado para que o aluno seja capaz de investigar e participar ativamente no campo sociopolítico, na produtividade do mercado, no entendimento da

preservação ambiental e nos aspectos culturais do país. A Geografia, no currículo da BNCC, encontra-se atrelada à área de ciências humanas e sociais, e no Ensino Médio as competências esperadas, segundo o documento, são:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica (BRASIL, 2017, p. 570).

Com isso, a Geografia deve ser construída seguindo os princípios do raciocínio geográfico, de modo que no Ensino Médio seja possível promover um aprofundamento do aprendizado adquirido no Ensino Fundamental. Para isso, o documento apresenta os princípios do raciocínio geográfico como sendo de extrema contribuição para a Geografia escolar em todas as modalidades de ensino, favorecendo ao aluno a construção do pensamento espacial no entendimento e na percepção de mundo. Estes são princípios de orientação para o planejamento das práticas e estratégias de ensino na Geografia, que devem ser trabalhados para que o objetivo da ciência geográfica seja atingido. A melhor maneira de mobilizar os alunos para os princípios do raciocínio geográfico é aproximar os conteúdos da realidade deles. A Figura 1 sintetiza os princípios do raciocínio geográfico apresentado na BNCC.

Figura 1 Princípios do raciocínio geográfico.



Fonte: adaptada da BNCC (BRASIL, 2017, p. 360).

De acordo com Girotto (2015, p. 72), os princípios do raciocínio geográfico referem-se à “capacidade de estabelecer relações espaço-tempo entre fenômenos e processos, em diferentes escalas geográficas”. Esses princípios darão subsídios para entender o fenômeno da globalização em seus aspectos ora perversos ora humanizados, a qual deriva das conexões internacionais do mundo capitalista. Por isso, Nogueira e Carneiro (2009) apontam em seus estudos que com o trabalho estabelecido em parceria entre o docente e o aluno, este será capaz de entender a realidade e os fenômenos que ocorrem nas inter-relações entre esses princípios. Assim, para entender a organização social, é preciso partir da totalidade entre as relações de natureza, sociedade, política e histórico-cultural. Isso será possível, segundo os mesmos autores,

a partir de estratégias pedagógico-didáticas como o estudo do meio, as imagens, os sistemas de informação geográfica, a literatura, os dados cartográficos, o cinema, os desenhos, os croquis geográficos, as maquetes, dentre outros recursos; e a valorização das histórias vivenciadas no cotidiano, no que se ouve e vê, na realidade de vida de cada sujeito-aluno e professor, como partes de um todo maior (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2009, p. 33).

Essas são também orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), documento que definiu a Geografia como uma das ciências sociais de caráter interdisciplinar que permite ao professor transitar por outras áreas dos saberes sem perder a essência central da Geografia, que é estudar o espaço e suas conexões entre território, região, paisagem e lugar, difundindo esses conceitos nos princípios do raciocínio geográfico.

Educação Especial: apontamentos para uma compreensão geográfica nos currículos

Segundo Glat e Fernandes (2005), pensar na Educação Especial é sobretudo desvincular-se das classificações das deficiências e das dificuldades dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), identificando, sim, suas potencialidades. Nesse contexto, faz-se necessário lembrar que a Educação Especial faz parte de um todo, não se fragmenta e não se planeja como secundária ao ensino comum, devendo ser um mecanismo efetivo para os discentes que ali estão incluídos. Para isso, toda a equipe que constitui o organismo escolar deve servir como suporte principal na construção de saberes na vida dos alunos PAEE.

Tais apontamentos fazem-se importantes quando consideramos os dados oficiais da educação brasileira. O último censo educacional realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (BRASIL, 2021) aponta a evolução das matrículas dos alunos PAEE na Educação Básica, representada pela marca de 1,3 milhão. Esse número é referente às matrículas em classes comuns e em classes especiais exclusivamente. Nesse contexto geral, o Ensino Médio é a modalidade de ensino que apresenta o maior crescimento no número de matriculados, sendo representado por 84,5% em comparação com o ano de 2017. Em relação às matrículas apenas em classes comuns, ela se faz crescente de forma gradativa e passou sua marca de 90,8% em 2017 para 93,5% em 2021 (BRASIL, 2021).

Os dados informados até o momento apontam um potencial no acesso dos discentes PAEE à educação comum, desde que amparados por políticas e suporte educacional que garantam a permanência desses estudantes e por intermédio do planejamento escolar que compreenda que os alunos PAEE devem ser constituintes da escola. O que é importante ressaltar sobre os números de matrículas é em relação ao estudo realizado por Mendes (2019), que descreve que cerca de 75% dos estudantes PAEE não têm comprometimentos severos, e isso significa que a qualidade do ensino para esses sujeitos pode ser alcançada com apoio escolar e colocando-os no centro do seu aprendizado. Alunos que conseguem ter acesso ao currículo comum, porém precisam de algum tipo de adaptação, correspondem a 20% e referem-se a alunos com deficiência auditiva, visual ou com nível moderado de deficiência intelectual. Para finalizar o grupo, os demais 5% são indivíduos que irão precisar de um ensino mais específico a suas condições, e somente a escola comum não seria capaz de contemplá-las. Como mencionado por Glat e Ferreira (2003, p. 61),

Em certa medida, as condições instituintes já asseguram, em maior ou menor medida, o acesso de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais à matrícula no Ensino Básico, mas as condições de materialização da matrícula na forma de escolarização ainda estão em demanda no país, fato este que caracteriza uma situação impeditiva para a superação do estado de exclusão social.

Com os dados apresentados, pode-se supor que o acesso de alunos PAEE às aulas comuns garantiria sua apropriação de conhecimentos, porém isso não ocorre na realidade, o que deixa uma disputa sobre qual é o propósito de esses alunos irem à escola. A socialização ou o aprendizado? Pesquisas como a de Luckow e Cordeiro (2019) falam sobre o desafio que os professores encontram para garantir o direito ao currículo para pessoas com deficiência, tornando a escola prioritariamente em um lugar de convivência. Porém, essa função não é suficiente, pois o conteúdo também faz parte da formação para ver no mundo novas possibilidades de construções a partir do conhecimento científico historicamente acumulado.

Portanto, é necessário efetivar e melhorar os dispostos em leis e diretrizes sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, questionando: O que precisa ser feito? E como precisa ser feito? Para Mendes (2010, p. 34),

o futuro da Educação Inclusiva em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais para trabalhar numa meta comum que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos. É preciso construir projetos de Educação Inclusiva que respeitem nossas bases históricas, legais, filosóficas e políticas no tocante à atenção às pessoas com necessidades educacionais especiais.

A concretização de uma Educação Especial de qualidade também se ancora na organização curricular. Por essas questões, faz-se necessário discutir as potencialidades da disciplina de Geografia para os alunos PAEE, retratando a importância da construção do pensamento geográfico no currículo, especificamente no Ensino Médio para esse público. Apresentar a importância da disciplina de Geografia especificamente no Ensino Médio, que corresponde à última etapa da Educação Básica e atende alunos entre 15 e 17 anos de idade, é uma maneira de propor argumentos que possam fortalecer a permanência e futura progressão acadêmica desses sujeitos, considerando a potencialidade dessa disciplina. A Geografia não comporta um modelo unilateral de ensino, em que o professor é o centro das ações educacionais. Por isso, levando em consideração os dados apresentados sobre os alunos PAEE, entendemos que, por intermédio dessa disciplina, esses discentes poderiam ser contemplados, tendo uma formação mais participativa.

A importância da disciplina de Geografia no contexto da Educação Especial

A Geografia busca apresentar às sociedades o conhecimento de mundo por meio de suas categorias de análise, sendo elas espaço, território, região, paisagem e lugar, para que os sujeitos compreendam seu papel atuante, participativo e transitório dentro dessas categorias. No mais, a Geografia foi se construindo para questionar nossas relações sociais e nossa relação com o espaço geográfico. E para que isso ocorra é preciso romper com o ensino convencional que há tanto persiste em empobrecer o currículo da Geografia. Conforme apontado por Callai (2010, p. 17),

A geografia escolar, assim como a ciência geográfica, tem a função de estudar, analisar e buscar as explicações para o espaço produzido pela humanidade. Enquanto matéria de ensino cria as condições para que o aluno se reconheça como sujeito que participa do espaço em que vive e estuda, e que pode compreender que os fenômenos que ali acontecem são resultado da vida e do trabalho dos homens em sua trajetória de construção da própria sociedade demarcada em seus espaços e tempos.

Diante dos pontos elencados, a Geografia dedica-se a formar discentes com atitude, nas diferentes esferas sociais, compreendendo a dinâmica do mundo globalizado, para que, assim, possam ser agentes ativos nas tomadas de decisões na vida individual e coletiva. Nessa dinâmica, é necessário saber que a compreensão de mundo se dá a partir de uma linguagem, seja ela escrita, oral, pictórica ou tátil, e isso não se reduz à decodificação dos símbolos, mas se estende e se aprimora por meio das experiências, o que permite antecipar eventos futuros e ampliar o conhecimento ao longo do tempo. Acompanhar os alunos na compreensão dos conceitos perpassa necessariamente pela leitura da sua cotidianidade (FREIRE, 2021). Tendo em vista esses aspectos, a Geografia pode ser uma ciência que contribui para que os paradigmas construídos socialmente sejam rompidos em prol do bem-estar coletivo e, dessa forma, por meio da disciplina, seria um caminho para melhorar a educação dos alunos PAEE, uma vez que ela disponibiliza recursos conceituais que possibilitam a leitura do universo que habitam.

Adicionalmente, Cavalcanti e Araújo (2017) apontam que, por meio da Geografia, podemos também discutir o conceito de segregação socioespacial, que vai ao encontro dos debates para uma educação inclusiva, principalmente do grupo dos alunos PAEE. Segundo os autores, ao discutir a segregação, desperta-se para reflexões sobre o direito de transitar e interagir dos diferentes públicos em todas as esferas sociais, visto que as pessoas com deficiência, no decorrer da história, passaram por longos períodos de segregação e que atualmente, em alguns momentos, ainda são privadas de seus direitos. Trazer a discussão sobre a segregação espacial é levar os alunos a compreenderem que todos têm o direito de acessar os serviços essenciais, e a educação é um deles.

Se a Geografia deseja interpretar o espaço humano como o fato histórico que ele é, somente a história da sociedade mundial, aliada à da sociedade local, pode servir como fundamento à compreensão da realidade espacial e permitir a sua transformação a serviço do homem. Pois a História não se escreve fora do espaço e não há sociedade a-espacial. O espaço, ele mesmo, é social (SANTOS, 1982, p. 9-10).

Freire (2019a) traz ideias sobre como a educação e, neste caso, a Geografia são meios indispensáveis não só para interpretar a realidade, mas para mudá-la, sempre que forem colocadas à disposição dos estudantes formas para superar a consciência mágica ou ingênua dos fenômenos, dotando-os de meios para formar uma leitura crítica do mundo em transformação no qual estão imersos. Para as pessoas com deficiência, discriminadas nos espaços sociais há muito tempo, e considerando as mudanças do paradigma segregacionista para o da inclusão, é indispensável que se discuta criticamente o espaço no qual existem para compreenderem os processos de acessibilidade ou inacessibilidade que enfrentam.

A concepção espacial descrita por Santos (1982) nos permite compreender o processo histórico das lutas das pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, a organização mundial, conforme foi construída, desempenha um papel significativo na forma como essas pessoas são atualmente percebidas em diferentes contextos sociais. Conforme discutido por Jannuzzi (2004, p. 10),

O modo de se conceber, de se pensar, de se agir com o diferente depende da organização social como um todo, na sua base material, isto é, na organização para a produção, em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias, apreendida pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica. Daí as diversas formas de o diferente ser percebido pela sociedade nos diversos tempos e lugares, que repercutem na visão de si mesmo.

A autora alerta que a postura social nas diferentes esferas é o fator principal para a participação ou a exclusão dos sujeitos com deficiência. Sendo assim, podemos entender que a escola é também a essência para o desenvolvimento desses sujeitos. Por meio das reflexões que possibilita a disciplina de Geografia, os alunos que não fazem parte do grupo PAEE podem construir uma nova realidade que não reduz os sujeitos a suas limitações e, assim, contribuir como um reforçador positivo para as pessoas PAEE interagirem e conseqüentemente se desenvolverem como membros atuantes de um sistema sociocultural (BISSOTO, 2013).

Nessa perspectiva, Santos (2020) apresenta sua visão sobre o que torna uma pessoa cidadã brasileira. O autor considera que a cidadania é definida quando é dado ao indivíduo seu legítimo respeito. A herança herdada no ato do nascimento de qualquer pessoa deveria dar a ela os direitos elementares para a sua subsistência. Porém, fora do campo do discurso isso não se torna um direito garantido, e essa é a diferença entre um cidadão e um habitante. Isso pode nos direcionar ao pensamento de que muitas pessoas do grupo dos alunos PAEE não têm sua cidadania garantida, levando em consideração que muitas vezes são desrespeitadas e têm seus direitos violados.

Diante do exposto, Santos (2020) acredita que a cidadania pode ser aprendida e, dessa forma, se arraigar na sociedade. Segundo o autor, para que a cidadania seja propagada para as próximas gerações, ela precisa seguir a tríade: social, jurídica e política. O campo educacional pode assumir a responsabilidade por uma formação para a cidadania. Como aponta Cavalcanti (2012, p. 46), ao realizar seu estudo sobre o papel do professor de Geografia e as rotas de aprendizagem do aluno na disciplina,

Formar cidadão é um projeto que tem como centro a participação política e coletiva das pessoas nos destinos da sociedade e da cidade. Essa participação está ligada à democracia participativa, ao pertencimento à sociedade. Assim, nesse conceito, pressupõe-se a conexão entre espaço público e construção da identidade dos cidadãos.

Para Cavalcanti (2012), é preciso que os docentes, em parceria com os adolescentes e jovens estudantes, promovam discussões sobre o termo cidadania e que, juntos, possam pensar nas ações que promovam a participação cidadã, partindo inicialmente da escola como nível local, para depois compreenderem essas relações em nível global.

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns é um paradigma ainda muito recente se comparado à extensão da linha do tempo do processo de lutas por seus direitos. Por isso, a forma com que as sociedades encaram essa realidade é ainda muito rudimentar. Por essa razão, ensinar a Geografia é também uma forma de afirmar para a coletividade que todos os alunos são capazes de aprender e interagir no espaço social. Pois, como nos coloca Freire (2019b), ninguém liberta ninguém e ninguém se liberta sozinho. Nesse sentido, para entender que os problemas vivenciados pelas pessoas com deficiência não são exclusivos desse grupo oprimido pela sociedade, é importante olhar as problemáticas interseccionalmente, correlacionando às questões de raça, gênero e sexualidade, por exemplo, dando elementos para compreender a complexidade das problemáticas sociais, que são também de interesse de disciplinas como a Geografia.

A fundamentação norteadora para uma educação inclusiva é definida quando há diferentes grupos de estudantes compartilhando um mesmo espaço. Além disso, preza-se por uma educação de qualidade rumo ao sucesso dos discentes, e isso será definido em grande parte na sua troca com outros agentes sociais ali presentes. Por esse motivo, o professor, enquanto agente orientador das trocas de saberes, é também responsável por orientar os conteúdos da Geografia de modo que a disciplina geográfica assuma seu papel de formadora de sujeitos críticos e reflexivos. Assim, como apontam Sbardelotto e Francischett (2022) ao estudarem a problemática do ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ser docente

de Geografia requer uma postura política, uma vez que a forma como os conteúdos dessa ciência são apresentados pode contribuir para a formação de jovens críticos ou reacionários.

Segundo Cavalcanti (2012), o prestígio da Geografia está na capacidade de possibilitar o sujeito a observar e investigar os diferentes espaços, não cabendo à Geografia a mera descrição das espacialidades, as quais muitas vezes recaem na subjetividade. Como aponta Santos (2021, p. 49),

A questão que se coloca é, pois, sobretudo, uma questão de método, isto é, da construção de um sistema intelectual que permita, analiticamente, abordar uma realidade, a partir de um ponto de vista. Este não é um dado em si, um dado *a priori*, mas uma construção. É nesse sentido que a realidade social é intelectualmente construída.

Santos (2021) acredita que a sociedade se estabilizará como dominadora, e não como dominada, por meio da produção de conhecimento, e, para isso, é preciso exercer a compreensão da realidade que nos rodeia, visto que o rompimento da alienação é capaz de promover reflexões sobre a realidade experienciada. Compreendemos que Santos, nos seus diferentes estudos, pregou uma Geografia globalizada, em que os sujeitos fossem capazes de entender que os fatos que ocorrem de forma isolada fazem parte de um todo. Para ele, somente a consciência individual do entendimento do papel do “eu” na sociedade promoverá de fato melhorias no espaço compartilhado.

Educação Especial: potencialidades no ensino da Geografia para alunos com deficiência visual no Ensino Médio

Alinhando-se a essas informações, a maneira como se apresenta um conteúdo de Geografia aos alunos requer um planejamento que vai além de traçar mapas e colori-los. Pois, apesar de a cartografia ser, visualmente, a representação da Geografia, ela na verdade retrata os fenômenos e fatores que ocorrem no espaço social. Por isso, ensinar esse conteúdo deve servir para expandir o conhecimento do aluno, levando-o a fazer relações entre os acontecimentos locais e os mundiais (CAVALCANTI, 2012), principalmente no Ensino Médio, em que se espera o desenvolvimento de formulação de raciocínios mais elaborados.

Para alguns alunos PAEE, é necessário realizar algumas adaptações, como no caso dos alunos com deficiência visual, que, de acordo com Almeida, Carmo e Sena (2011), são os alunos que mais encontram obstáculos para aprender a Geografia, considerando que a disciplina é constituída por muitos elementos visuais. Nesses casos, o professor precisará pensar em como adaptar materiais que consigam representar da maneira mais real possível o espaço geográfico, para que esses alunos sejam contemplados.

Para ensinar Geografia, os docentes devem considerar a importância da percepção e da representação espacial atribuídas aos alunos com deficiência visual. Pois a visualização não será um recurso que atenderá a esse público, tornando o processo de ensinar um desafio para os professores, que deverão organizar sua rotina de trabalho utilizando outras rotas de aprendizagem que não envolvam o uso de imagens, de modo que consigam apresentar e explicar a complexidade do espaço (CUSTÓDIO, 2013). Pois, de acordo com Ribeiro (2019, p. 25-26),

A Educação Geográfica envolve compreender a produção espacial e a relação com o espaço vivido, concebido e percebido, construindo, respeitando o seu cotidiano e relacionando às práticas de sala de aula. Educar geograficamente, por meio da educação geográfica, envolve compreender e ensinar conceitos e conhecimentos, comparando com a imaginação geográfica que envolve elementos mais abstratos, mas vinculados à vida das pessoas.

Corroborando esse pensamento, Carvalho (2012) afirma que a maneira em que foi construída a valorização do espaço geográfico por meio da imagem é também uma questão de ordem social. A forma como as comunidades foram valorizando e percebendo os elementos no território por meio do visual contribuiu para a desvalorização de outras formas de absorver o espaço enquanto objeto de estudo da Geografia. Do mesmo modo, as tentativas de representação do território ao longo da história são resultado da maneira como cada sociedade compreendia e percebia o espaço, em cada período em que viveram. Essas representações possibilitaram o desenvolvimento da cartografia como um ramo da Geografia (KATUTA, 2011).

A cartografia é constituída e representada por meio de símbolos e signos e é apresentada na forma visual, sendo necessário organizá-la na forma de alto relevo para alunos com deficiência visual para manter seu objetivo inicial, que é o de propagar informações do espaço. Sendo assim, a representação espacial, adaptada ou não, promove o entendimento da complexidade espacial no estudante. Nesse sentido, o papel do professor de Geografia no Ensino Médio é promover por meio do uso da cartografia a ampliação dos conceitos e auxiliar na organização do raciocínio geográfico, por intermédio de conteúdos que promovam a análise e interpretação, como está previsto na BNCC. Os PCNEM (BRASIL, 2018) descrevem as competências que se espera desenvolver ao utilizar a cartografia nas aulas de Geografia no Ensino Médio. Espera-se que os alunos sejam capazes de:

- Ler, analisar e interpretar os códigos específicos da Geografia (mapas, gráficos, tabelas etc.), considerando-os como

elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais e/ou espacializados.

- Reconhecer e aplicar o uso das escalas cartográfica e geográfica, como formas de organizar e conhecer a localização, distribuição e frequência dos fenômenos naturais e humanos (BRASIL, 2018, p. 35).

Por meio desses apontamentos, cabe também ao professor entender como os alunos concebem o espaço em que eles vivem, considerando seus conhecimentos prévios. Isso auxiliará os estudantes na compreensão dos territórios, para criar neles uma autonomia, tornando a aprendizagem mais significativa. Esses pontos são de importante compreensão, pois os alunos com deficiência visual necessitam de outras rotas de aprendizagem, podendo ser por vias auditivas, táteis ou mesmo pelo olfato. Na afirmação de Almeida, Carmo e Sena (2011, p. 356), “É um direito das pessoas sem visão conhecer este mundo, utilizando todos os canais e linguagens da comunicação, perceber o espaço geográfico, ver os lugares com as mãos, ouvir paisagens”.

Nessa perspectiva, a cartografia tátil é uma das maneiras de proporcionar ao aluno com deficiência visual um aprendizado mais concreto, por meio de representações gráficas que auxiliarão no processo de entendimento das relações espaciais e sociais. Loch (2008, p. 39) descreve que

A cartografia tátil é um ramo específico da Cartografia, que se ocupa da confecção de mapas e outros produtos cartográficos que possam ser lidos por pessoas cegas ou com baixa visão. Desta forma, os mapas táteis, principais produtos da cartografia tátil, são representações gráficas em textura e relevo, que servem para orientação e localização de lugares e objetos às pessoas com deficiência visual. Eles também são utilizados para a disseminação da informação espacial, ou seja, para o ensino de Geografia e História, permitindo que o deficiente visual amplie sua percepção de mundo; portanto, são valiosos instrumentos de inclusão social.

Os gráficos, mapas e diagramas complementam o entendimento de mundo, e por isso se faz necessário promover adaptações das representações geográficas, para que os alunos com deficiência visual possam experienciar a aprendizagem por intermédio principalmente do tato. A elaboração de materiais táteis da cartografia necessita ser feita por meio de um planejamento minucioso, considerando que não é qualquer material texturizado ou com tamanho inadequado que se enquadra na cartografia tátil. Alencar (2018, p. 56) menciona que “A cartografia tátil propõe uma adaptação baseada na utilização de pontos, linhas e áreas variando na forma, tamanho, altura e principalmente textura, substituindo, assim, as variáveis visuais por táteis”.

Para confeccionar materiais táteis para o ensino da cartografia, o docente precisará considerar as particularidades dos estudantes e ao mesmo tempo cumprir com os objetivos da disciplina de Geografia. Por isso, a cartografia não pode ser ensinada de maneira isolada; é preciso desenvolver o conteúdo em conexão com outros conceitos geográficos, pois para efetuar a leitura de mapas é necessário ter domínio de outros conceitos da Geografia. Os conteúdos devem coexistir para que o conhecimento se torne representativo e faça sentido na vida acadêmica do estudante (KATUTA, 2011).

Com o objetivo de orientar os docentes na preparação e confecção de materiais acessíveis, existem no Brasil dois importantes laboratórios que são referência para a educação cartográfica destinada à melhoria no processo de ensino e aprendizagem de alunos cegos ou com baixa visão. A Universidade de São Paulo (USP) conta com o Laboratório de Ensino e Material Didático (Lemadi). Os pesquisadores desse grupo trabalham em parcerias com outras instituições da América Latina na elaboração de materiais, buscando contribuir na formação continuada de professores. De acordo com Carmo e Sena (2011), o objetivo do Lemadi é orientar os docentes do Ensino Fundamental e Médio, estudantes de graduação e pós-graduação em Geografia na produção e utilização dos materiais táteis em sala de aula.

O segundo laboratório que objetiva trabalhar com pesquisas e na elaboração de materiais e estratégias de ensino para promover a cartografia tátil em todas as modalidades de ensino, da Educação Básica à graduação, é o Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (Labtate). O laboratório desenvolveu o método Labtate, que se fundamenta em proporcionar o desenvolvimento ou a adaptação e avaliação de recursos didáticos da cartografia tátil e escolar para a mobilidade e para o conhecimento geográfico de pessoas com ou sem deficiência visual (NASCIMENTO; HOFFMANN; MARCOLINO, 2016).

Por meio do site e das redes sociais do Labtate, é possível ter acesso a um grande acervo de mapas e materiais que seguem uma padronização e um *layout*.¹ No site, encontram-se também sugestões de materiais de baixo e de alto custo para utilizar na confecção dos recursos didáticos, além de modelos que podem ser baixados de forma gratuita. Manter uma padronização dos materiais objetiva treinar os alunos com deficiência visual a realizar a leitura tátil dos mapas, gráficos e maquetes, sendo uma forma de facilitar o aprendizado, pois o aluno passa a entender que a lógica de distribuição dos elementos sempre será a mesma; o que mudará é o conteúdo a ser apresentado nas representações gráficas. Como apontam Almeida e Passini (2015, p. 15), ler mapas

¹ Para consultar os modelos de material, acesse o site do Laboratório: www.labtate.ufsc.br.

significa dominar esse sistema semiótico, essa linguagem cartográfica. E preparar o aluno para essa leitura deve passar por preocupações metodológicas tão sérias quanto a de se ensinar a ler e a escrever, contar e fazer cálculos matemáticos. Vai-se à escola para aprender a ler e a contar, e – por que não? – também para ler mapas?

Além do layout dos mapas, autores como Cerqueira e Ferreira (1996) descrevem outros fatores importantes que devem ser considerados na confecção dos materiais da cartografia tátil. Para planejar materiais adaptados aos alunos com deficiência visual, é preciso considerar critérios como: tamanho, significação tátil, aceitação e facilitação, estimulação visual, fidelidade e resistência, e facilidade/segurança dos materiais produzidos. O Quadro 1 apresenta a descrição de cada um dos critérios que precisam ser pensados para que os alunos com deficiência visual sejam contemplados quando o professor for apresentar os conteúdos programados. A adaptação de qualidade demonstrará a preocupação do docente em atender e de fato incluir esses alunos nas aulas de Geografia.

Quadro 1 Critérios para elaboração de materiais da cartografia tátil.

CRITÉRIOS	
TAMANHO	Os materiais devem ser elaborados considerando o campo de alcance tátil; o recomendado é que mapas, gráficos ou maquetes não ultrapassem 50 cm, pois o campo tátil é menor do que o campo visual.
SIGNIFICAÇÃO TÁTIL	Os materiais precisam possuir uma superfície perceptível, constituindo-se de diferentes texturas para melhor destacar os componentes, principalmente nos aspectos liso/áspero e fino/espesso, para que sejam percebidas as diferenças do contexto do material. Podem ser utilizados na confecção de materiais diversificados de papelaria.
ACEITAÇÃO E FACILITAÇÃO	O material deve ter um manuseio prático e que não provoque reação de desagrado e desconforto que possa comprometer o aprendizado do aluno.
ESTIMULAÇÃO VISUAL	O material deve ter cores fortes e contrastantes para melhor estimular os alunos com baixa visão.
FIDELIDADE E RESISTÊNCIA	O material deve representar do modo mais exato possível o modelo original, e devem-se usar materiais duráveis.
FACILIDADE E SEGURANÇA	Os recursos precisam ser simplificados, removendo os detalhes que possam causar confusão na hora do tato, levando o aluno ao entendimento do material.

Fonte: adaptado de Cerqueira e Ferreira (1996).

As pesquisas demonstram que tanto a metodologia do Labtate está sendo aplicada como também esses critérios já estão sendo considerados em pesquisas sobre a temática em questão. No trabalho de Nascimento, Hoffmann e Marcolino (2016), os autores confeccionaram recursos didáticos táteis para uma aluna cega do curso de Geografia, utilizando a metodologia Labtate somada às orientações de Cerqueira e Ferreira (1996). Apesar de ter sido um processo desafiador para os participantes do estudo, as adaptações realizadas serviram de estímulo no processo acadêmico da aluna e promoveram a ampliação do entendimento dos conceitos geográficos por parte da aluna.

Nessa direção, as pesquisas realizadas por Fabiana Cristina Giehl Birão (GIEHL, 2015; BIRÃO, 2018)² verificaram a aplicação da introdução da linguagem cartográfica para alunos do Ensino Fundamental. A autora utilizou recursos de baixo custo para realizar uma sequência de atividade sobre proporção e escala, pontos de vista, localização, orientação e legenda. Considera-se que esses elementos são fundamentais para compreender a Geografia. Toda essa introdução à cartografia foi feita utilizando os mesmos critérios para elaborar o material tátil, e a autora utilizou alguns *layouts* disponibilizados no site do Labtate. Como resultado, o estudo mostrou que realizar atividades adaptadas melhora a percepção do espaço pela criança, auxiliando no entendimento de pertencimento e na leitura de mapas de forma mais autônoma. Os resultados de Birão (2018) mostraram que os alunos passaram a ler, interpretar e construir mapas, ainda que com estruturas simples. Adicionalmente a pesquisa considerou que, apesar de a escola contar com alguns materiais táteis, os docentes não estão preparados para apresentá-los aos alunos, mostrando a importância da formação continuada. Os resultados obtidos pelas duas pesquisas (GIEHL, 2015; BIRÃO, 2018) vão ao encontro do pensamento de Carmo (2009, p. 82):

A leitura significativa de um mapa tátil é aquela em que o usuário compreende eficientemente a informação e/ou o espaço representado, e para que haja essa leitura significativa é necessário desenvolver habilidades que facilitem a compreensão da linguagem cartográfica, ou seja, do sistema semiótico complexo utilizado nos mapas.

No que se refere a adaptações realizadas no Ensino Médio, Alencar (2018), em seus estudos, realizou uma sequência didática seguindo a padronização do Labtate para quatro alunos com cegueira do 1º ano. Mais uma vez os resultados da pesquisa sintetizaram a contribuição de um planeja-

2 Giehl era o sobrenome utilizado por Birão no ano de 2015.

mento que considera toda a diversidade da sala de aula e constrói materiais com fundamentação científica.

Dar ao aluno o acesso a materiais cartográficos não é suficiente, se não for atrelado aos saberes da diversidade de outras representações sociais e territoriais, principalmente em se tratando da última etapa da Educação Básica, em que se espera um aprofundamento nos conteúdos que proporcionem aos estudantes pensar o espaço geográfico criticamente. Só assim o discente poderá se apropriar do conhecimento, e isso será percebido pelo professor à medida que o aluno começar a questionar os fenômenos locais, mundiais e, ao mesmo tempo, elaborar respostas, afirmando, dessa maneira, a compreensão da leitura espacial (KATUTA, 2011).

Diante dos apontamentos, por meio da cartografia tátil os discentes com deficiência visual terão um aprendizado para fazer conexões mais representativas, pela compreensão das diferentes espacialidades territoriais que constituem uma sociedade, e esses fatores estão atrelados à formação cidadã mais participativa. De acordo com Giehl (2015), os materiais adaptados por si só não são capazes de concretizar o aprendizado do aluno; antes é preciso promover uma educação para a cartografia tátil, capaz de promover o ensino da codificação dos conceitos fundamentais do mapa.

Considerações finais

Pensar a disciplina de Geografia no contexto da educação de adolescentes e jovens PAEE é ainda uma realidade recente no cenário da educação brasileira. Por isso, ressalta-se a importância da Geografia no processo de ensino e aprendizados desses alunos, diante das últimas reformas educacionais. Neste estudo, destacamos as potencialidades da disciplina de Geografia para alunos do público-alvo da Educação Especial, considerando os apontamentos da BNCC. Para isso, buscamos apresentar a importância da construção do pensamento geográfico no currículo do Ensino Médio para alunos desse público, para que eles possam ser contemplados em sua totalidade.

Em virtude desses apontamentos, este estudo teórico visou contribuir para o planejamento docente, na medida em que apresentou maneiras de articular o conteúdo programado com a construção de materiais adaptados. Para isso, apresentamos como exemplo as possibilidades de adaptações para alunos com deficiência visual, considerando que dentre o grande grupo dos alunos PAEE são eles os que encontram maiores obstáculos para compreender os conceitos geográficos, considerando que a Geografia muitas vezes é apresentada unicamente por meio do visual. Foi possível observar que a literatura traz orientações fundamentadas para elaborar materiais didáticos que irão auxiliar o planejamento do professor para contemplar as particularidades desses alunos.

Com as orientações da BNCC, notou-se que o planejamento docente para as aulas de Geografia deve ser realizado considerando os princípios do raciocínio geográfico: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem. Esses princípios possibilitam a compreensão do pensamento espacial, que é o objetivo central da Geografia, e isso deve ser considerado no momento do planejamento e na elaboração de materiais adaptados.

Apresentar a importância da disciplina de Geografia para os alunos PAEE é um processo que propõe reflexões as quais podem fortalecer a permanência e a progressão estudantil desse público. Isso ocorre também por meio das ações do professor quando este promove uma formação participativa, na qual o aluno é o centro da aprendizagem. Por intermédio dos conhecimentos da Geografia, pode-se trabalhar em prol do rompimento dos paradigmas que foram construídos ao longo da história da Educação Especial.

Contudo, enfatizamos a necessidade de continuidade de pesquisas que contemplem a tríade Educação Especial, Ensino Médio e Geografia, considerando os apontamentos feitos neste estudo. Sugerimos como pesquisa futura a análise de como a Geografia vem sendo introduzida na aprendizagem dos demais alunos do público-alvo da Educação Especial, sendo eles: alunos que fazem parte do grupo com transtornos globais de desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação e os alunos com outras deficiências que não foram contempladas neste estudo. Adicionalmente, entendemos ser importante investigar como a metodologia do ensino da Geografia está sendo apresentada para os futuros professores dos cursos de licenciatura em Educação Especial.

Referências

- ALENCAR, D. D. N. F. **A cartografia tátil como processo de inclusão no ensino regular: um estudo de caso etnográfico.** 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.
- ALMEIDA, R. A.; CARMO, W. R.; SENA, C. C. R. G. Técnicas Inclusivas de Ensino de Geografia. In: VENTURI, L. A. B. (org.). **Geografia: práticas de campo, laboratório e sala de aula.** São Paulo: Sarandi, 2011. p. 357-382.
- ALMEIDA, R. D. de; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação.** 8. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- BIRÃO, F. C. G. **Geografia para todos: linguagem cartográfica tátil na sala de aula comum.** 2018. 105 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
- BISSOTO, M. L. Educação Inclusiva e exclusão social. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 91-108, jan./abr. 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2021: notas estatísticas**. 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 17 set. 2022.

CALLAI, H. C. A Geografia Ensinada: os desafios de uma Educação Geográfica. In: MORAES, E. M. B. de; MORAES, L. B. de. **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: Vieira, 2010. p. 15-37.

CARMO, W. R. **Cartografia Tátil escolar: experiências com a construção de materiais didáticos e com a formação continuada de professores**. 2009. 195 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CARMO, W. R.; SENA, C. C. R. **A cartografia e a inclusão de pessoas com deficiência visual na sala de aula: construção e uso de mapas táteis no LEMADI-DG-USP**. 2011. Acesso em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/97.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

CARVALHO, D. R. As práticas espaciais do percebido, concebido e vivido nos municípios de Lisboa e Sintra. **Revista de Geografia: Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPE**, v. 29, n. 3, 2012.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia Escolar e a Cidade: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

CAVALCANTI, L. de S.; ARAÚJO, M. V. P. Segregação socioespacial no ensino de geografia: um conceito em foco. **Revista Acta Geográfica**, Boa Vista, ed. especial, p. 140-159, 2017.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, E. de M. B. Recursos didáticos na educação especial. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 24-29, 1996.

CUSTÓDIO, G. A. **O processo de elaboração de conceitos geográficos em alunos com deficiência visual**. 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 52. ed. São Paulo: Autores Associados, 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 81. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.

GIEHL, F. C. **Contribuições de um programa educacional de introdução à linguagem cartográfica tátil para alunos com cegueira.** 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**, n. 1, 2005.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil.** Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: <https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:877>. Acesso em: 13 jun. 2022.

GIROTTO, E, D. Ensino de geografia e raciocínio geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 5, n. 9, p. 71-86, jan./jun., 2015.

JANNUZZI, G. de M. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências e Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

KATUTA, Â. M. Representação do espaço vivido, percebido, imaginário e concebido. **Boletim de Geografia**, v. 19, n. 2, 21 jul. 2011.

LABTATE. Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar. Disponível em: www.LabTATE.ufsc.br. Acesso em: 15 set. 2022.

LEMADI. Laboratório de Ensino e Material Didático. Disponível em: <https://lemadigeo.fflch.usp.br/>. Acesso em: 15 set. 2022.

LOCH, R. E. N. Cartografia tátil: mapas para deficientes visuais. **Revista Portal de Cartografia**, v. 1, n. 1, p. 36-58, 2008.

LUCKOW, E.; CORDEIRO, A. Ensinar ou Socializar: Dilemas no Processo de Escolarização de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial Inseridos no Ensino Médio. **Revista Tempos Espaços Educação**, v. 12, n. 30, p. 171-188, 2019.

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 22, 18 mar. 2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/3167/2217/18014>. Acesso em: 14 set. 2022.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches.** Araraquara: Junqueira&Marin, 2010.

NASCIMENTO, R. da S.; HOFFMANN, G. P.; MARCOLINO, D. Metodologia LABTATE: processos de recursos didáticos no ensino superior de geografia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFCS) para apoio ao estudante com deficiência visual. *In: CONGRESSO MUNDIAL DE ESTILOS DE APRENDIZAGEM*, 7., 2016, Bragança (Portugal). **Atas** [...]. Bragança: CMEA, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/328792434>. Acesso em: 1 set. 2022.

NOGUEIRA, V.; CARNEIRO, S. M. M. Educação geográfica e formação da consciência espacial- cidadã: contribuições dos princípios geográficos. **Boletim geográfico**, Maringá, v. 26/27, n. 1, p. 25-37, 2009.

RIBEIRO, T. **O percebido, concebido e vivido: possibilidades metodológicas à educação geográfica.** 2019. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2019.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2021.

SANTOS, M. **Espaço do cidadão.** 7. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2020.

SANTOS, M. **Espaço e sociedade (ensaios).** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

SBARDELOTTO, V. S.; FRANCISCHETT, M. N. Ensinar geografia é uma questão de concepção de método. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 12, n. 22, p. 5-23, 2022.

3

As contribuições da Educação Física para estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo

Vânia da Silva Ferreira
Nassim Chamel Elias
Genildo Pinheiro Santos

Introdução

A Educação Física vem apresentando modificações em cenário nacional, adequando-se de modo a contemplar aspectos inclusivos, mediante a construção de objetivos, conteúdos e finalidades para atender as demandas referentes às necessidades especiais de aprendizagem em contexto escolar, dentre as quais estão aquelas referentes ao Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) (SCHLIEMANN; ALVES; DUARTE, 2020). Considerado como um distúrbio do neurodesenvolvimento, o TEA é caracterizado pela dificuldade no relacionamento interpessoal, que causa isolamento social, e pelo bloqueio de relacionamento com o meio social de um modo geral (NUNES; SCHMIDT, 2013; ORRÚ, 2016; CAMARGO; BOSA, 2009; ORTIZ *et al.*, 2019).

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), algumas características do transtorno, apesar de se iniciarem muito cedo, podem ser mascaradas devido à falta de exigência social dos ambientes nos quais a pessoa vive, dificultando assim o diagnóstico. Sendo o autismo um transtorno marcado por características heterogêneas, é classificado pelo DSM-5 de acordo com o grau de exigência ou necessidade de apoio da pessoa. Nesse âmbito, o autismo é classificado como: de nível 1, quando

exige apoio; nível 2, quando exige apoio substancial; e, por último, de nível 3, quando exige um apoio muito substancial (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014; CUESTA-GÓMEZ; VIDRIALES-FERNÁNDEZ; CARVAJAL-MOLINA, 2016; ORTIZ *et al.*, 2019).

De acordo com as pesquisas de Camargo e Bosa (2009), cerca de 1% da população pode ser diagnosticada com autismo em algum nível. No Brasil, pesquisas sinalizam que não há dados sobre a população com TEA, no entanto, estima-se que cerca de dois milhões de brasileiros possuem TEA em algum nível (CAMARGO; BOSA, 2009). Para Hervas (2016), alguns sintomas apresentados pelas pessoas com autismo têm uma melhora significativa com o passar da idade. Na adolescência, as dificuldades mais perceptíveis estão relacionadas às necessidades sociais, como as referentes à comunicação (MACHADO, 2015). O adolescente com TEA pode apresentar dificuldades de relacionamento com os pares, impactando, significativamente, o seu processo de inclusão escolar e social. Questões relacionadas às dificuldades psicoafetivas e ao desenvolvimento de habilidades sociais e autonomia estão entre os fatores que mais afetam esse grupo durante o processo de escolarização, pois exigem algumas habilidades que podem ser muito complexas, interferindo nos comportamentos apresentados pelos estudantes com TEA.

Machado (2015), Cuesta-Gómez, Vidriales-Fernández e Carvajal-Molina (2016), Flagge (2017) e Ortiz *et al.* (2019) descrevem o TEA como um transtorno correlacionado à dificuldade na socialização e na comunicação, e tais características têm origem ainda na infância, podendo se estender por toda a vida. Machado (2015) e Araujo (2019) destacam que crianças diagnosticadas com esse tipo de transtorno apresentam limitações no que se refere ao desenvolvimento de habilidades de imitação e ao uso de modo espontâneo dos gestos. Flagge (2017) considera que o TEA, devido à sua etiologia e evolução desde a fase de adolescência até a vida adulta, é uma deficiência oculta.

Em indivíduos com TEA, o acúmulo de frustrações ocasionadas por fracassos e insucessos, principalmente em contexto escolar, pode torná-los ainda mais introspectivos. Por essa razão, é necessária a utilização de recursos individualizados para o desenvolvimento dos estudantes com TEA, pois, quando estimulados por longo prazo e de forma adequada, são ampliadas as possibilidades de desenvolvimento de processos ligados à autonomia e autogestão na fase adulta (KLIN; MERCADANTE, 2006; HERVAS, 2016; GOMES *et al.*, 2015; BELISÁRIO JÚNIOR; CUNHA, 2010).

O acolhimento de indivíduos com TEA é considerado um desafio, porque implica uma mudança de perspectiva educacional por parte das escolas, uma vez que a inclusão não atinge só alunos da Educação Especial, mas todos os alunos, para que tenham sucesso na aprendizagem (MENDES,

2002; MANTOAN, 2006; CUNHA, 2015). Vivemos um momento ímpar nas dinâmicas do debate educativo contemporâneo, com a tendência “inclusivista” no que diz respeito, também, às possibilidades de formação humana por meio das interações sociais experimentadas na escola com experiência da diferença/diversidade (BOATO, 2010).

No que diz respeito à área de Educação Física e ao ensino regular, há carência de possibilidades e ações concretas que possam contribuir no atendimento das reais necessidades educacionais dos alunos, e não mais apenas no apontamento do diagnóstico, sem que a este esteja atrelada uma ação de intervenção planejada, com o objetivo de transformar a realidade encontrada (BRASIL, 1996, 2008, 2015; TOMÉ, 2007; IAOCHITE *et al.*, 2019). Por essa razão, emerge a importância das práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física escolar, organizada e pensada de forma didática para contemplar os estudantes da Educação Especial, neste caso aqui relatado, os estudantes com TEA e demais colegas de turma.

De acordo com os trabalhos de Ferreira (2010) e Cidade e Freitas (2009), o conhecimento acerca da Educação Física Adaptada (EFA) surgiu a partir da década de 1950, sendo conhecida por ser um programa com atividades desenvolvimentistas diversificadas, com a utilização de ritmos e jogos alinhados a capacidades, limitações e interesses dos estudantes com deficiência. Dessa forma, o termo EFA passou a ter um sentido mais inclusivo e com uma maior aceitação dentro do meio acadêmico (GORGATTI; COSTA, 2008)

Para o alcance dos objetivos da EFA, o/a professor/a que atuará com estudantes da Educação Especial necessita possuir um conhecimento aprofundado a respeito das variantes relacionadas à deficiência com a qual está lidando, buscar sempre a atualização de seus conhecimentos, objetivando o bem-estar do estudante-alvo, garantindo o seu desenvolvimento e proporcionando também uma influência mútua, harmoniosa e acolhedora a todos/as (FERREIRA, 2010). Nesse sentido, é inegável a necessidade de um cuidado redobrado para a elaboração do plano de trabalho, independentemente de raça, sexo, idade e estereótipos.

Para o desenvolvimento das atividades, faz-se necessária a realização de um planejamento alinhado ao objetivo a ser cumprido, levando em consideração a adaptação de material e sua organização na aula, com a devida atenção ao tempo disponível, ao espaço e aos recursos materiais necessários para a atividade proposta (MARTINS, 2014; ORRÚ, 2016; IAOCHITE *et al.*, 2019). Com relação à adaptação ao programa, o/a professor/a precisa estar atento ao planejamento, às atividades e às formas de avaliar, aplicando uma metodologia adequada à compreensão dos alunos, com uso também de estratégias e recursos que estimulem em seus alunos o interesse e a motivação, por meio de exemplos concretos, incentivando-os na

forma de se expressar e em sua criatividade (OLIVEIRA *et al.*, 2015; SILVA NETO *et al.*, 2018; MONTSERRAT *et al.*, 2022).

No âmbito escolar, cujo objetivo principal é o desenvolvimento integral das crianças, é desejado que haja diversidade em todos os contextos. Cada pessoa possui capacidades e limitações específicas, fatores importantes que devem ser considerados pelos/as docentes de Educação Física ao atuarem como mediadores/as da aprendizagem de crianças e jovens (TOMÉ, 2007; MONTSERRAT *et al.*, 2022). Assim, é desejado que se elimine qualquer tipo de preconceito no ambiente escolar, garantindo o direito e o acesso às aulas de Educação Física escolar de maneira efetiva. Para que isso aconteça, ressaltamos que o/a docente de Educação Física escolar precisa se atentar para essa perspectiva de incentivar as potencialidades e possibilidades de estudantes com TEA, inserindo-os no meio escolar e tornando este um ambiente propício para a autonomia e as aprendizagens de todo o coletivo (BUENO; RESA, 1995). O/a professor/a tem como dever, no processo de ensino-aprendizagem, buscar recursos para a mediação, fazendo com que os grupos interajam, seja em atividades durante as aulas ou no convívio social fora delas.

Desse modo, a atividade física aplicada no autismo pode contribuir no desenvolvimento de habilidades, dentre elas, as sociais e as motoras, na melhora de equilíbrio, coordenação, flexibilidade e planejamento motor e no controle de peso, podendo atuar também na redução de comportamentos como agressividade e movimentos estereotipados. Por essa razão, o objetivo deste relato de experiência é demonstrar a importância de um programa de atividades físicas que sejam capazes de beneficiar a psicomotricidade e o desenvolvimento motor em adolescentes com autismo dentro da prática de Educação Física em contexto escolar.

Desenvolvimento

A experiência relatada ocorreu numa escola pública, e as atividades aqui descritas compreendem o período de fevereiro a agosto de 2022, momento no qual foi possível acompanhar as atividades da disciplina de Educação Física desenvolvidas para dois estudantes, com idades de 19 e 20 anos, que receberam, para este relato, os nomes fictícios de Ian e Léo, os quais possuem diagnóstico de TEA e cursam o 1º ano de um curso técnico integrado em informática.

Diante das incertezas em relação à adesão dos estudantes com TEA na disciplina de Educação Física, tendo em vista o período de ensino remoto, ocasionado pela Covid-19, que os afastou do convívio escolar presencial, retomando as atividades presenciais somente em 2022, e devido também ao fato de esses estudantes não possuírem histórico escolar de

participação na Educação Física no Ensino Fundamental, foi necessário ao docente recorrer a cursos, formações e profissionais que atuam na Educação Especial para, por meio da troca de experiências e discussões, propiciarem a esses estudantes a acessibilidade, possibilitando o vínculo e a adesão à disciplina de Educação Física, mediante a utilização de atividades físicas adaptadas.

Na disciplina de EFA, os seguintes materiais foram utilizados para o desenvolvimento das atividades: bolas para prática de futebol, basquete e vôlei; cones para desenvolvimento de algumas atividades com obstáculos; espumas flutuantes do tipo “macarrão para natação” na realização de práticas na piscina e para o desenvolvimento/aperfeiçoamento do desempenho de Ian e Léo em atividades motoras, noção de espaço e lateralidade; e, também, jogos eletrônicos esportivos, para que os estudantes compreendessem as regras de cada modalidade esportiva, a partir de questões que lhes despertassem o interesse dentro dos jogos que já utilizavam, de forma virtual, de modo a se familiarizarem melhor antes da prática real em quadra, ginásio ou piscina.

Durante as atividades de EFA, os estudantes com TEA surgiram com ideias criativas, relacionadas a práticas de atividades esportivas que tinham como base as pesquisas que eles realizavam de forma autônoma por meio do Google, à medida que foram se interessando pelas aulas de Educação Física. Um deles, inclusive, mencionava a possibilidade de participação em jogos de competição. Por essa razão, sempre era conversado com todos os estudantes sobre os benefícios das práticas esportivas para a saúde física e emocional. Foi a partir desse movimento, no intuito de promover o interesse, a participação e a proatividade por parte dos estudantes com autismo junto aos demais estudantes, que foi ocorrendo o planejamento das atividades.

Léo, Ian e seus familiares experienciaram, ao longo da trajetória escolar progressiva, incertezas em relação à segurança em praticar atividades esportivas, o que fez com que optassem por não participar ou ter participação de forma esporádica na Educação Física. Diante dessa questão relatada pela família e presente em relatório, o planejamento das aulas de Educação Física no Ensino Médio considerou informações escolares relacionadas às experiências no Ensino Fundamental e outras fornecidas pelo estudante e sua família, de forma a contemplar as zonas de interesse dos adolescentes, promovendo assim um maior engajamento com a tarefa, tendo em vista que os estudantes não frequentavam com regularidade as aulas de Educação Física no Ensino Fundamental.

O desenho metodológico proposto foi pensado de modo a contemplar as especificidades dos estudantes com TEA e dos demais estudantes, possibilitando o aprendizado diante da experiência em atividades esportivas,

individuais e em grupo. Os métodos utilizados objetivavam ampliar o engajamento entre os estudantes com TEA, o professor e entre eles e os seus colegas, que em conjunto estavam atuando como suporte, assegurando a participação e motivação de Ian e Léo no desenvolvimento das atividades esportivas.

Segundo Cidade e Freitas (2009), a Educação Física Adaptada (EFA) fornece à pessoa com deficiência, em qualquer faixa etária, criança ou adulto, a oportunidade de experienciar e utilizar suas habilidades durante as práticas que envolvem atividades motoras, desenvolvendo ao máximo suas capacidades, em atividades realizadas em grupo ou em treinos individuais, para que se familiarizem com a tarefa a ser executada.

Ao conhecer as características e os sintomas do autismo, o docente precisa aproveitar as oportunidades da EFA para promover a superação e/ou a redução das barreiras físicas e atitudinais que, ainda hoje, apenas enfatizam a deficiência do estudante. Nesse sentido, existem várias metodologias que podem auxiliar no desenvolvimento desses estudantes. Para Pedrinelli (1994), o programa de atividades físicas para estudantes com deficiência deve conter desafios para todos, favorecendo a participação integral e possibilitando também o respeito às limitações do estudante, ao mesmo tempo que promove a sua autonomia e enfatiza o seu potencial no domínio motor, residindo nesses pontos a importância da EFA.

A EFA não se difere da Educação Física puramente em relação aos conteúdos, mas no formato em que métodos e técnicas são organizados para serem utilizados com estudantes da Educação Especial, considerando as habilidades, dificuldades e potencialidades de cada um (OLIVEIRA, 2012), além de também promover a atividade em grupo. Para Castro (2005), o programa de atividades físicas para pessoas com autismo deve ser cuidadosamente planejado, devendo tais atividades ser marcadas pela rotina e apresentar uma evolução gradual, dentre as tarefas que permitam adaptação, uma vez que pode haver, por parte da pessoa com TEA, a resistência às mudanças.

Neste relato, foram utilizados métodos baseados na observação e análise durante os treinos individuais, de modo a organizar o ambiente no momento da prática em conjunto. Foi desenvolvida uma rotina de horário e atividades com uso de materiais visuais, para descrição das rotinas e registro da programação de dias e horários das atividades planejadas, realizadas de forma autônoma por Léo e Ian em suas agendas. Isso ajuda a reduzir a ansiedade na realização da atividade, além de possibilitar que os estudantes pesquem e assistam a vídeos e filmes relacionados às práticas esportivas que serão desenvolvidas durante as aulas, pois uma quebra de rotina, de forma abrupta, ou a realização de uma atividade “surpresa” pode ocasionar sobrecarga sensorial e dificuldade de autogestão emocional (DUARTE *et al.*, 2015; HOUTING, 2020; NARZISI, 2020; MONTESERRAT *et al.*, 2022).

É notória a necessidade de o docente estar articulado com demais colegas, equipe pedagógica, setor de inclusão escolar e alinhado às possibilidades metodológicas na busca de alternativas que possibilitem aos estudantes com TEA usufruírem e experienciarem as diferentes possibilidades oferecidas no espaço escolar. O planejamento dessas atividades deve ser organizado e contínuo, para que o estudante se sinta familiarizado e vinculado com a atividade, a fim de não impactar, de forma negativa, sua aprendizagem e para que ele se sinta motivado a participar.

Resultados e discussão

Diante da utilização de várias metodologias para a Educação Física Adaptada, foi possível verificar vários aspectos positivos no decorrer das aulas, dentre estes, a participação ativa e a interação entre pares e os estudantes com TEA na execução das atividades físicas adaptadas. Por essa razão, o planejamento das atividades pautava-se em subsidiar o desenvolvimento das habilidades e potencialidades dos estudantes, e as dificuldades eram minimizadas diante da motivação em aprender mais sobre os jogos esportivos que eles já conheciam virtualmente por meio de jogos on-line.

Alguns estudos relatam que a existência de pelo menos um estudante com TEA na turma já exige do professor de Educação Física a adaptação e adequação das práticas, por meio da aplicação de diversas técnicas e métodos, de modo que as dificuldades não sejam ampliadas diante da ausência de acessibilidade e existência de barreiras físicas, atitudinais e metodológicas (BAPTISTA; OLIVEIRA, 2002; CAMARGO; BOSA, 2009; CRUZ, 2009; ORRÚ, 2009; BRIDI, 2015; SILVA NETO *et al.*, 2018; SILVA, 2020).

De acordo com Tomé (2007), as aulas e sequências da EFA para estudantes autistas devem adotar um princípio técnico elementar, realizando, inicialmente, um aquecimento (articular, muscular e cardiovascular), o qual deverá sempre preceder a tarefa principal a ser executada. Mello (2007), por sua vez, apresenta técnicas a serem também utilizadas em crianças com autismo, tais como a Comunicação Facilitada, o uso do computador, Integração Auditiva, Integração Sensorial e Movimentos Sherborne. Entretanto, pode-se observar que os estudos sobre as práticas esportivas em contexto escolar com autistas no Ensino Médio são escassos e destacam a necessidade de uma investigação mais aprofundada diante dos benefícios que podem oferecer.

A utilização de movimentos que favorecem a consciência e a percepção corporal é um dos métodos da EFA que pode ser empregado sem exceções, desde que sejam respeitados cuidados específicos às necessidades dos estudantes. De acordo com Cuesta-Gómez, Vidriales-Fernández e Carvajal-Molina (2016), é fundamental priorizar o desenvolvimento de habilidades

de autoconsciência, autonomia e desenvolver competências pessoais em pessoas com autismo. Dessa forma, é possível compreender a razão da necessidade de observar as especificidades do estudante e encontrar uma abordagem pedagógica que atenda às suas necessidades especiais de aprendizagem.

Os resultados dessas atividades, realizadas durante as aulas de Educação Física, possibilitaram a identificação de algumas barreiras relacionadas a dificuldades de compreensão de comandos e de execução de determinados movimentos corporais, assim como problemas relacionados à insegurança que os estudantes com TEA sentiam na prática de atividade física, devido a experiências negativas vivenciadas em seu período escolar pregresso.

A inclusão escolar de estudantes com autismo só é possível quando as metodologias utilizadas funcionam como facilitadores, por meio da promoção de uma interação efetiva com o ambiente, de modo a considerar as suas especificidades, que não são limites, e sim respostas diferenciadas para essa relação (OLIVEIRA *et al.*, 2015; GOMES; SILVEIRA, 2016).

O fato de não possuírem as noções de lateralidade e espaço, bem como questões básicas referentes à prática esportiva, trazia a eles o sentimento de vulnerabilidade, diante do medo de se machucarem em contato com outros colegas. Isso fez com que, a princípio, o comportamento apresentado por eles em grupo fosse de autodefesa, não se importando com ou não compreendendo o intuito do jogo. Por essa razão, os treinos para execução de práticas esportivas e dos jogos iniciaram individualmente, posteriormente em dupla com o professor e, por fim, com os colegas, mas sempre com orientações para que fosse possível para Léo e Ian se adaptarem aos poucos por meio da exposição graduada às atividades que seriam desenvolvidas na quadra.

De acordo com Mello (2007), é necessário que o indivíduo com TEA conheça seu próprio corpo, e, nesse sentido, o acompanhamento especializado será de grande valia a essa tarefa. Além disso, alguns desses estudantes podem demandar mais tempo devido à dificuldade de imitação, não produzindo espontaneamente o desempenho esperado.

Outra questão pontuada por Léo foi o fato de ele não gostar do futebol de salão (futsal). Isso demonstra a necessidade de o professor estar atento aos gostos, preferências e necessidades especiais de seus alunos, já que na literatura o futsal é relatado como um esporte dinâmico, indicado para o desenvolvimento de crianças com autismo por trabalhar a coordenação motora, o equilíbrio e exigir raciocínio rápido (MARTINS, 2014; CUNHA, 2013). Entretanto, para Léo, é uma atividade esportiva aversiva, devido ao desconforto que sente ao olhar para o chão, tentando acompanhar a bola, e ter que, ao mesmo tempo, desviar dos colegas. Diante das modalidades oferecidas, o estudante encantou-se com os esportes basquete e vôlei, por quererem, segundo ele, movimentos que mantêm a bola no alto.

Já Ian se familiarizou com as atividades na água, experienciando o início do aprendizado em natação. De acordo com Mello (2007), à medida que evolui o convívio entre o professor e o aluno de natação, ocorre um aumento do nível de confiança, e a comunicação passa a ser um pouco mais facilitada à medida que o indivíduo autista incorpora as aulas de natação à sua rotina (GREGUOL, 2010). As atividades relacionadas ao atletismo e à corrida (DIEHL, 2008; DUARTE *et al.*, 2015) também demonstraram fazer parte da zona de interesse de Ian, que, a princípio, apresentava dificuldades de marcha, o que fazia com que ele conseguisse apenas andar ou pular sem articulação motora para executar corridas, e os pulos eram ainda mais evidentes quando ele apresentava empolgação com a atividade.

Ao longo das aulas, tornou-se perceptível o quanto ambos os estudantes apresentaram uma evolução motora significativa, sendo também mencionada por colegas docentes de outras disciplinas a alteração comportamental apresentada em sala de aula, com a redução de ansiedade, estereotípias e comportamentos relatados como “desajeitados”, como esbarrar em cadeiras e colegas. Também foi relatada mudança na relação com os pares. Esse fato passou a favorecer a execução das atividades de diversas disciplinas em grupo, fato que era complicado no início do ano letivo, mas que foi favorecido pela aproximação diante das práticas esportivas. Para Flagge (2017), as estereotípias são sintomas comuns no TEA e diminuem ao longo do desenvolvimento; no entanto, podem persistir na vida adulta em 40% dos casos.

As metodologias utilizadas possibilitaram momentos de descontração e aprendizagem, respeitando a zona de interesse dos estudantes com TEA e acolhendo as ideias de modalidades esportivas trazidas por eles e seus colegas de turma que, aos poucos, ao compreenderem as especificidades apresentadas por seus colegas, pesquisavam esportes que poderiam ser praticados em conjunto, atendendo o que todos gostavam.

A sensação de ver uma turma se articulando em conjunto em prol de não apenas integrar, mas incluir o colega com alguma necessidade especial de aprendizagem faz com que os docentes tenham a oportunidade de refletir sobre o quanto a forma com a qual se relacionam com a inclusão escolar reverbera diretamente no modo que os estudantes irão se comportar nas relações entre os colegas, estes tendo ou não algum tipo de deficiência.

No entanto, algumas questões apresentadas pelos estudantes com TEA necessitaram de mediação, como a dificuldade de manter o foco na atividade e a resistência em experimentar algumas modalidades esportivas, além da adaptação das atividades, de modo a estimular e/ou aprimorar a coordenação motora e interação social.

O trabalho com indivíduos com TEA em atividades físicas pode ser considerado laborioso diante das especificidades apresentadas, por isso, a EFA produziu compensação dos déficits demonstrados pelos estudantes com

autismo. Sabe-se que os desafios da inclusão são contínuos, e, por essa razão, o diálogo e a ação de todos contribuíram para que os estudantes e seus familiares continuassem motivados, mesmo diante das dificuldades apresentadas, possibilitando assim a ampliação de repertórios sociais e escolares.

Considerações finais

Este relato demonstra a relevância da Educação Física para o desenvolvimento e aprendizado de adolescentes com autismo, proporcionando-nos uma reflexão a respeito da importância da inclusão também em atividades físicas, em todos os anos escolares. Deve-se destacar que, além da inclusão dos estudantes com TEA nas atividades físicas, é imprescindível promover a integração dos estudantes nessas ações, estruturando o ambiente e redimensionando o currículo, oportunizando a sua participação como um direito. O papel do docente nessa tarefa é fundamental para melhor explorar a inclusão e a integração durante as aulas, e muitas vezes os/as professores/as sentem a necessidade de maior capacitação para explorar melhor os diversos conteúdos inclusivos durante as aulas.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, F. Z. **Aspectos relacionais da criança com autismo em situação de brincadeira**. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

ARAÚJO, P. F. de. **Educação física inclusiva: em busca de uma escola plural**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2009.

BAPTISTA, C. R.; OLIVEIRA, A. C. Lobos e médicos: primórdios na educação dos “diferentes”. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. A. (org.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 93-109.

BELISÁRIO JÚNIOR, J. F.; CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Brasília: MEC/Seesp, 2010. v. 9. Disponível em: http://www.mpg.org.br/portalweb/hp/41/docs/a_educacao_especial_na_perspectiva_da_inclusao_escolar.pdf. Acesso em: 2 set. 2022.

BOATO, E. M. A educação física escolar frente aos desafios da educação inclusiva. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória: Edufes, 2010.

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

27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 set. 2022.

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 União, Brasília, DF**, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/Seesp, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 2 set. 2022.

BRETON, H. A narração da experiência vivida face ao “problema difícil” da experiência: entre memória passiva e historicidade. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 1-14, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8013/5526>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRIDI, F. R. de S. Políticas de Inclusão Escolar, Diagnóstico e Sujeitos da Educação Especial. In: BAPTISTA, C. R. (org.). **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2015. p. 91-105.

BUENO, T.; RESA, J. Z. **Educación Física para niños y niñas con necesidades educativas especiales**. Málaga: Aljibe, 1995.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 65-74, abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/KT7rrhL5bNPqXyLsq3KKSgR/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2022

CASTRO, E. M. de. **Atividade física: adaptada**. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2005.

CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S. de. Educação física e inclusão: considerações para as práticas pedagógicas na escola. **Paraná**, v. 1, n. 5, p. 2-7, ago. 2013.

CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S. de. **Introdução à educação física adaptada para pessoas com deficiência**. Curitiba: Editora da UFPR, 2009.

CRUZ, T. S. U. R. da. **Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autistas no ensino regular**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Campinas, 2009.

CUESTA-GÓMEZ, J. L.; VIDRIALES-FERNÁNDEZ, R.; CARVAJAL-MOLINA, F. Calidad de vida en niños y adolescentes con trastorno del espectro autista sin discapacidad intelectual. **Revista de Neurologia**, Barcelona, v. 62, n. 1, p. 33-39, 2016.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

- CUNHA, L. M. **O esporte adaptado como conteúdo nas aulas de educação física**. 2013. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- DIEHL, R. M. **Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência em situação de inclusão e em grupos específicos**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2008.
- DUARTE, A. C. *et al.* Professores de educação física e suas práticas pedagógicas em classes que alunos com deficiência estão inseridos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 27-39, jan./mar. 2015.
- FERREIRA, V. **Educação física adaptada: atividades especiais**. Rio de Janeiro: Sprint, 2010.
- FLAGGE, N. de. M. Evolución y seguimiento de adolescentes y adultos jóvenes con autismo. **Pediátrica de Panamá**, v. 46, n. 2, p. 13-18, 2017. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-848211>. Acesso em: 6 set. 2022.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, C. G. S.; SILVEIRA, A. D. **Ensino de Habilidades Básicas para pessoas com Autismo: Manual para intervenção comportamental intensiva**. Curitiba: Appris, 2016.
- GOMES, P. T. M. *et al.* Autismo no Brasil, desafios familiares e estratégias de superação: revisão sistemática. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 91, p. 111-21, abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/wKsNY3ngvLDCrZ5bxWCn47v/?lang=en>. Acesso em: 6 set. 2022.
- GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. **Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. 2. ed. Barueri: Manole, 2008.
- GREGUOL, M. **Natação adaptada: em busca do movimento com autonomia**. Barueri: Manole, 2010.
- HERVAS, A. Un autismo, varios autismos. Variabilidad fenotípica en los transtornos del espectro autista. **Neurologia**, Barcelona, v. 62, n. 1, p. 9-14, 2016. Disponível em: <https://www.neurologia.com/articulo/2016068>. Acesso em: 6 set. 2022.
- HOUTING, J. Stepping out of isolation: autistic people and Covid-19. **Autism in Adulthood**, v. 2, n. 2, p. 1-3, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1089/aut.2020.29012.jdh>. Acesso em: 20 maio 2023.
- IAOCHITE, R. T. *et al.* Potencialidades da aprendizagem observacional para o ensino inclusivo em educação física. **Revista Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 29, n. 61, p. 370-88, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol29.n61.p370-388>. Acesso em: 20 maio 2023.

- KLIN, A.; MERCADANTE, M. T. Autismo e transtornos invasivos do desenvolvimento. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, p. 1-2, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/WBXtKB9BBJmtXDcLFQ5qj8r/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2022.
- MACHADO, L. T. Dançaterapia no autismo: um estudo de caso. **Fisioterapia e Pesquisa**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 205-211, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fp/a/z6FKLkpb36hRq3mnzcMwHHj/?lang=pt>. Acesso em: 06 de set. 2022.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARQUEZE, L.; RAVAZZI, L. Inclusão de autistas nas aulas de educação física. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: ABPEE, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/TRANSTORNO/182-2011.pdf>. Acesso em: 2 set. 2022.
- MARTINS, C. L. R. Educação física inclusiva: atitude dos docentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 637-657, abr./jun. 2014.
- MELLO, A. M. S. **Autismo: guia prático**. 5. ed. São Paulo: AMA, 2007.
- MELLO, L. A.; FIORINI, M. L. S.; COQUEIRO, D. P. Benefícios da educação física escolar para o desenvolvimento do aluno com transtorno do espectro autista na percepção dos professores. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, v. 20, n. 1, p. 81-98, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2019.v20n1.08.p81>. Acesso em: 20 maio 2023.
- MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. (org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 61-85.
- MONTSERRAT, P. M. *et al.* A inclusão de alunos com TEA nas aulas de educação física pelo âmbito dos profissionais. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 20, p. e27556, 2022. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/27556>. Acesso em: 16 set. 2022.
- NARZISI, A. Handle the autism spectrum condition during Coronavirus (COVID-19) stay at home period: ten tips for helping parents and caregivers of young Children. **Brain Sciences**, v. 10, n. 4, p. 1-4, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/brainsci10040207>. Acesso em: 20 maio 2023.

NUNES, D. R. P.; SCHMIDT, C. O. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 27, p. 557-567, set. 2013.

OLIVEIRA, F. E. T. R. **O papel da educação física na aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais**. 39 p. Tese (Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário) – Universidade de Vila Real, Vila Real, 2012.

OLIVEIRA, I. M. de *et al.* A educação de alunos com autismo e as práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva. In: OLIVEIRA, I. M. de (org.). **Autismo e inclusão escolar: percursos, desafios, possibilidades**. Curitiba: CRV, 2015. p. 15-34.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis: Vozes, 2016.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

ORTIZ, A. G. *et al.* Identificando compulsiones en niños y adolescentes con trastorno del espectro autista. **Revista de Psiquiatria Infante-Juvenil**, v. 36, n. 4, p. 24-40, 2019. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/ibc-187870>. Acesso em: 22 ago. 2022.

PEDRINELLI, V. J. Educação Física adaptada: conceituação e terminologia. In: SESI-DN. **Educação Física e desporto para pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: Sesi-DN, 1994. p. 7-10.

SCHLIEMANN, A.; ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. Educação física inclusiva e autismo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 34, n. especial, p. 77-86, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/1807-5509202000034nesp077>. Acesso em: 20 maio 2023.

SILVA, M. V. da. O uso de tecnologias assistivas para inclusão de alunos autistas nas aulas de educação física. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: Conedu, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA10_ID2186_01092020095037.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

SILVA NETO, A. de O. *et al.* Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X24091>. Acesso em: 20 maio 2023.

TOMÉ, M. C. Educação física como auxiliar no desenvolvimento cognitivo e corporal de autistas. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo dos Pinhais, v. 8, n. 11, jul./dez. 2007.

4

Ensino de língua portuguesa na modalidade escrita: práticas docentes através da visão de alunos surdos

Elaine Aragão da Silva Melo
Mara Cristina Lopes Silva Araújo

Introdução

Ensinar a língua portuguesa, em sua totalidade, é um desafio enorme, pois ajudar o aluno a compreender mensagens verbais e não verbais, interpretar, identificar, analisar, inferir, entre outras habilidades, requer dedicação de ambas as partes, tanto do professor quanto do estudante.

A luta por direitos e espaço na sociedade, perdurou por décadas, várias leis e decretos foram elaborados para incluir os estudantes com deficiência nas escolas de ensino regular, novas metodologias foram criadas, todas com o objetivo de melhorar a educação de alunos surdos. Porém, percebem-se grandes lacunas no que se refere a práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula; mesmo com todos os direitos previstos, muitos surdos não gozam desses privilégios.

Diante do exposto, percebe-se uma série de obstáculos que precisam ser analisados, tanto no âmbito educacional quanto no familiar, como a falta de conhecimentos sobre a deficiência, sobre a língua de sinais, os direitos garantidos por leis, entre outros, que fazem a diferença na educação e abrem portas para um futuro promissor.

Embora tenham sua língua oficializada no Brasil, os surdos convivem com a língua portuguesa, em sua modalidade oral e escrita, em todo o tempo, e a falta de acessibilidade de informações, atualidades e conteúdos escolares muitas vezes os torna alienados da sociedade.

Percebe-se, diante desse quadro, que, mesmo com tantas leis que dão direito a uma educação de qualidade para alunos surdos, a realidade escolar da qual esses sujeitos fazem parte não demonstra seguir os padrões exigidos por essas leis, ocasionando, nesses alunos, uma alfabetização atrasada.

A presente pesquisa apresenta como objetivo geral refletir sobre as concepções de linguagem e compará-las com a prática aplicada em sala de aula, a partir da visão do próprio surdo, levando em consideração o antes e o depois da aprovação de leis que dão suporte para a inserção de alunos surdos nas escolas de ensino regular.

As discussões sobre linguagem e língua perduram até os dias atuais, entretanto, alguns linguistas têm destaque por seus conceitos sobre o assunto, dentre eles Goldfeld, para quem “é pela linguagem que se constitui o pensamento do indivíduo” (GOLDFELD, 1997, p. 19), e Saussure (2006), para quem a língua pode descrever qualquer tipo de manifestação da linguagem.

Volochinov e Bakhtin (2006) fizeram estudos voltados à linguagem e à língua e criticaram as duas orientações do pensamento filosófico-linguístico que vigoravam na época: o subjetivismo idealista, que considerava a língua como ato de fala, em que somente o locutor pode decidir de que maneira a língua será exposta, sem se preocupar com o interlocutor; e o objetivismo abstrato, o qual destaca a língua como um sistema, um instrumento pronto para ser utilizado tanto em sua natureza semântica quanto fonética e histórica. Segundo Volochinov e Bakhtin (2006), essas duas tendências tratavam a linguagem como algo individual e isolado, então apresentaram uma proposta viável para essa problemática: a linguagem como interação verbal.

Para os autores, a palavra “é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor” (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 2006, p. 115).

A palavra, quando expressa, carrega a identidade ideológica de cada indivíduo. O ato da interação viabiliza a percepção do outro, permite um intercâmbio de ideias, não depende da língua como instrumento imutável, e sim do contexto social em que os dois indivíduos estão inseridos.

Enquanto os linguistas decidiam a melhor forma de ensino de língua, os surdos precisavam se adequar às exigências da sociedade, em especial à fala e à escrita.

Ao longo do período em que a linguagem como expressão do pensamento vigorou, podemos compreender, de uma forma mais clara, a luta que os surdos enfrentaram, pois as autoridades da época tiraram dos surdos seus direitos políticos e sociais. Para contornar essa situação, alguns pais de famílias nobres recorriam a profissionais para que estes ensinassem seus filhos surdos a oralizar e escrever, para que eles não perdessem seus direitos (STROBEL, 2006).

Diante do desafio de ensinar os surdos a ler, escrever e oralizar, cada educador usava sua própria metodologia, a fim de descobrir sua eficácia no aprendizado. Diante disso, Reily (2007, p. 322) afirma que “Tanto Bonet quanto Carrión enfatizavam uma pedagogia ouvinte, tendo como objetivo a fala, ao passo que Ponce de León trabalhou com sinais para chegar na escrita, enfrentando a articulação da fala como etapa final”.

A maior preocupação, como podemos perceber, era com a forma, pois a pessoa que escrevia bem, falava bem e se expressava bem adquiria a admiração e, conseqüentemente, as melhores notas. Essas normas do “bem falar” e “bem escrever” abriram espaço para a obrigatoriedade de “classificar” a língua com todas as regras possíveis, sem priorizar a leitura, a compreensão e a produção textual, o que dificultava o aprendizado, tanto dos surdos quanto dos ouvintes, pois eles teriam que atender às exigências propostas.

Durante o período em que a linguagem era tratada como um instrumento de comunicação, os surdos já se comunicavam por meio da língua de sinais, o que aparentemente facilitava o aprendizado de outra língua. Porém, naquele mesmo tempo, ocorreu um congresso em Milão, no ano de 1880, no qual foi decidido que o ensino dos surdos se daria por meio do método oralista e foi proibido o uso da língua de sinais.

Os educadores que defendiam o oralismo acreditavam que, por meio da leitura labial e da oralização, o surdo teria acesso ao conhecimento e que esses métodos serviriam como uma forma de aprendizagem e integração do surdo na sociedade. Percebe-se, então, que a oralização, para o surdo, é tida como uma forma de aquisição do que é externo, ou seja, a partir do momento em que o surdo é obrigado a oralizar, ele passa a ter a identidade ouvinte.

Durante o período oralista, constatou-se o fracasso no ensino de surdos por meio da oralização. Diante disso, o discurso em torno da língua de sinais mudou, sendo o seu uso liberado, porém, ainda restritamente, pois os opositores da língua de sinais quiseram, a todo custo, descaracterizá-la de sua essência e assemelhá-la à língua majoritária. Desde então, “Os sinais passaram a ter a função de instrumentos para o desenvolvimento das linguagens oral e escrita” (LODI, 2005, p. 418).

O tratamento relacionado ao estudo da língua, para os surdos, dava-se por meios de comunicação sinalizados, mas o objetivo era que o surdo pudesse chegar à modalidade escrita do português. “Além disso, os alunos ficavam limitados ao uso do Português Sinalizado, que, na realidade, não é uma língua, e sim uma adaptação das estruturas do Português a um outro canal comunicativo” (PINHEIRO, 2012, p. 17).

A educação dos surdos, a partir de então, adquiriu uma nova roupagem, sendo determinada pela Comunicação Total, na qual se utilizam vários recursos, como sinais, desenhos, pantomimas, escrita etc., como instrumento de aprendizagem.

Diante desse cenário, é notório que o modelo de educação para surdos, pela Comunicação Total, na prática, não foi satisfatório, pois “o resultado foi a redução dos eventos sociais de uso da linguagem pela utilização de estratégias comunicativas voltadas, principalmente, ao atendimento de necessidades imediatas” (LODI, 2005, p. 418). Embora esse método não tenha demonstrado eficácia, impulsionou a utilização do uso de sinais nos espaços escolares.

A década de 1980, segundo Zanini (1999), trouxe várias reflexões sobre o ensino da língua, e, desde então, surgiram propostas de práticas pedagógicas que fizessem o aluno compreender a gramática de uma forma contextualizada, em que pudesse ser relacionada com a vivência de cada discente.

Percebe-se, então, o surgimento da linguagem como forma de interação, pois sincronicamente, em 1980, segundo Lodi (2005), alguns movimentos mundiais voltados para a educação dos surdos ganharam força, defendendo a necessidade de implantar uma política educacional bilíngue.

Este tipo de educação consiste, em primeiro lugar, na aquisição da língua de sinais, entendendo que a pessoa surda, em contato com outros surdos, passa por um processo de identificação com a comunidade surda, o que é primordial para o desenvolvimento de sua identidade (PINHEIRO, 2012, p. 18).

Segundo a abordagem bilíngue, o surdo aprende a língua de sinais, denominada de língua materna do surdo (L1). Após a aquisição da língua de sinais, é introduzida, no campo educacional, a língua portuguesa na modalidade escrita, a qual é denominada de segunda língua (L2).

O surdo tem uma maneira particular de perceber a sociedade, seu sistema, sua cultura e suas regras. Por isso, ao ter contato com outros surdos e conhecer a língua de sinais, a leitura sobre o mundo começa a ser ampliada, a troca de informações, experiências e descobertas cria uma bagagem de conhecimento, adquirido por meio desse contato. Dessa forma, o surdo passa a desenvolver sua identidade, o que facilita a busca por seu espaço na sociedade, pois ele fica por dentro dos seus direitos e compreende as regras do corpo social.

Percebe-se, diante do exposto, a importância da comunicação para os indivíduos que estão inseridos no mesmo meio e o quanto as pessoas surdas enfrentaram dificuldades para aprender a língua majoritária da sociedade, pois a educação, durante décadas, foi restrita.

No decorrer do tempo, as pessoas com deficiência foram ganhando mais espaço na sociedade e, com isso, foram conquistando seus direitos como cidadãos.

A Declaração de Salamanca defende que a criança deve ter acesso a uma educação de qualidade, de acordo com suas necessidades, pois “toda

criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas”. Afirma mais à frente que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (UNESCO, 1994, n. p.).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) ressalta a importância de instituições de ensino estarem capacitadas, com profissionais qualificados para atender os alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE). Após décadas de luta pelo reconhecimento da língua de sinais, finalmente, por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, foi reconhecida a Libras, Língua Brasileira de Sinais, como meio legítimo de comunicação e expressão, porém, a lei destaca que os alunos surdos devem aprender a língua portuguesa escrita. “Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002, n. p.).

Para atender a demanda de alunos com deficiência nas escolas, o Estado lançou a proposta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para romper as barreiras que dificultam o aprendizado dos alunos com deficiência, auxiliar o processo de escolarização, viabilizar a participação da família, com o objetivo de compreender as peculiaridades de cada aluno público-alvo. Incentiva, também, o uso de recursos didáticos e pedagógicos durante o processo de ensino (BRASIL, 2011).

A presente pesquisa caracteriza-se como exploratória, com uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e buscará compreender as concepções de linguagem, história da educação de surdos e as leis de inclusão. A partir do levantamento de questões importantes para o tema abordado, será feita uma coleta de dados com quatro alunos surdos que concluíram o Ensino Médio em períodos diferentes (MARCONI, 2003).

Como técnica de coleta de dados, será utilizado um questionário com perguntas abertas e fechadas, buscando indagar os participantes sobre a trajetória escolar de cada um, em especial sobre a disciplina de LP. Após o levantamento dessas informações, será feita uma breve análise sobre as metodologias utilizadas durante a trajetória escolar, de acordo com os relatos, e em quais concepções se enquadram. Também será avaliado o efeito que as leis vigentes provocaram na educação dos surdos, se estão sendo cumpridas ou não.

Os participantes desta pesquisa são alunos surdos que ingressaram no Ensino Médio da Educação Básica e alunos surdos que ingressaram no Ensino Superior.

Tabela 1 Perfil dos entrevistados.

Entrevistados	Sexo	Idade	Cidade	Nasc. Surdo
Entrevistado 1	Masculino	32	Castanhal	Sim
Entrevistado 2	Feminino	41	Castanhal	Sim
Entrevistado 3	Feminino	23	Castanhal	Não
Entrevistado 4	Masculino	24	Santa Maria	Sim

Fonte: elaboração própria.

O participante 1 não concluiu o Ensino Médio. O participante 2 concluiu o Ensino Médio pelo programa Educação de Jovens e Adultos (EJA), porém, ainda não conseguiu ingressar no Ensino Superior. Já os participantes 3 e 4 estão cursando o nível Superior, um em instituição pública, e o outro em uma instituição privada.

A escolha pelos participantes foi feita pelos níveis de escolaridade, para termos uma melhor compreensão das dificuldades que os alunos surdos têm para ingressarem no Ensino Superior e entender as dificuldades que eles enfrentam após esse ingresso.

Sobre os participantes da pesquisa, um deles desistiu de estudar no primeiro ano do Ensino Médio, outro concluiu, mas ainda não conseguiu ingressar em uma universidade, e os outros dois são universitários. Eles têm idade entre 22 e 43 anos, sendo dois do sexo feminino e dois do sexo masculino.

O ambiente da pesquisa foi a Universidade Federal do Pará (UFPA), localizada no município de Castanhal.

Foi solicitada aos coordenadores a utilização do espaço para as entrevistas, e contou-se com o auxílio dos intérpretes que lá atuam. Essa solicitação e o auxílio dos intérpretes foram necessários por ter se utilizado filmagem na aplicação do questionário, levando em consideração quem não domina a Língua Brasileira de Sinais.

Foram escolhidos para participar da pesquisa dois alunos surdos que estavam frequentando o projeto Logos, um cursinho pré-vestibular gratuito. Outros dois participantes faziam parte do projeto da universidade voltado para a educação de surdos. Ambos os projetos estavam vinculados à UFPA de Castanhal. Após a escolha, o entrevistador marcou a data, o horário e o local para realizar as entrevistas.

Com a permissão dos entrevistados, foi possível filmar. A entrevista foi realizada, exclusivamente, em Libras, para que nenhuma informação fosse perdida. Mesmo com esse cuidado, algumas respostas precisaram ser complementadas, e novas perguntas surgiram, em seguida. Por esse motivo, a captação de algumas informações deu-se por meio de conversas via WhatsApp, que complementaram algumas informações retiradas por meio das filmagens.

A coleta de dados foi feita por meio de uma entrevista semiestruturada, a qual permite o levantamento da história de vida dos participantes da pesquisa. As perguntas eram abertas e fechadas, e cada entrevista durou, em média, de 15 a 20 minutos.

Após a coleta de informações, captadas pela gravação em vídeo e conversas por WhatsApp, foi realizada uma transcrição com as informações mais relevantes para a pesquisa. Todas as transcrições foram arquivadas e analisadas.

Resultados e discussão

O primeiro contato que uma criança tem, após o nascimento, é com a família. É por meio da relação entre eles que a criança vai se desenvolvendo como indivíduo, fazendo parte de um processo que percorre toda a vida de uma pessoa (GIANOTO; GIANOTTO; MARQUES, 2016).

Nesse sentido, os surdos foram indagados sobre como aprenderam Libras:

ENTREVISTADO 1: Eu nasci, cresci oralizando, e depois que eu fui pra escola Conego Leitão, com uns 9 ou 10 anos, eu vi as pessoas falando em Libras bem rápido, então me aproximei de um grupo de surdos, eles me orientaram, me ajudaram, tenho um amigo que me ajudou bastante, me ensina e eu fui aprendendo, também aprendi na sala de AEE.

ENTREVISTADO 2: Com a comunidade surda, fui conhecendo alguns surdos, me aproximando deles, e me ensinaram.

ENTREVISTADO 3: No Ensino Médio, eu comecei a fazer um curso de Libras básico, mas o conhecimento era pouco. Depois eu entrei na universidade, conheci o professor Rubens e outros surdos, e, com o contato, comecei. Precisei fazer outro curso de Libras e assim eu continuei, com o contato e estudo também.

ENTREVISTADO 4: Eu não conhecia a comunidade surda, minha esposa que me incentivou a fazer o curso de Libras na UFPA em 2017.

É interessante notar que os alunos entrevistados tiveram seu primeiro contato com o português falado e escrito e, posteriormente, vieram a aprender Libras. Percebe-se também que, durante as entrevistas, em nenhum momento eles mencionaram que seus familiares incentivaram o contato com a Libras, processo contrário ao que sugerem pesquisadores da área da educação de surdos, como Quadros e Schmiedt (2006), que defendem o contato da criança surda com outros surdos logo no início de sua vida, pois ela precisará adquirir conhecimentos específicos da cultura surda.

No caso dos surdos entrevistados, o primeiro contato que eles tiveram foi com o português falado, fato comprovado quando os surdos entrevistados foram indagados sobre a relação das suas famílias com a Libras.

ENTREVISTADO 1: Minha mãe e meu padrasto sabem só um pouco, quase nada.

ENTREVISTADO 2: Não, nada. Meu pai se comunicava comigo através de gestos ou escrita. Já os meus filhos, comecei a ensinar eles desde pequenininhos, e eles que faziam a comunicação entre as pessoas e eu. Até pensavam que eles eram surdos, depois que viam eles oralizando que percebiam que eles eram ouvintes.

ENTREVISTADO 3: Minha família não sabe Libras.

ENTREVISTADO 4: Não.

Nota-se a dificuldade de comunicação desses surdos com a própria família, pois, de acordo com a maioria das respostas, se percebe a falta de interesse, da parte dos familiares, de conhecer a Libras, a fim de melhorar a comunicação com a pessoa surda.

Essa falta de interesse impede que os pais procurem os direitos que o Estado oferece às pessoas surdas, deixando, conseqüentemente, de buscar melhorias para a educação de seus filhos. Segundo o artigo 227 da Constituição,

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos: [...] II- Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (BRASIL, 1988, n. p.).

Dessa forma, percebe-se que um dos primeiros obstáculos a ser enfrentado é a aceitação da própria família, pois se nota, por meio das entrevistas, a preocupação dos pais para que os filhos surdos oralizem, leiam e escrevam o português, sem levar em consideração a língua dos surdos, no caso, a Libras.

Após perguntas sobre a família, eles foram indagados sobre o tipo de escola que frequentaram. Todos responderam que estudaram em escola pública.

Na história da educação inclusiva, a partir da Declaração de Jomtien, de 1990, foi permitido o acesso de pessoas com deficiência à Educação

Básica, pois os alunos com deficiência precisavam de um ambiente que contribuísse para o aprendizado deles (UNESCO, 1990). Juntamente a outras leis que surgiram, após a Declaração de Jomtien, “teoricamente” as escolas públicas estariam preparadas para receber a demanda de alunos especiais para educá-los, de acordo com cada necessidade.

Com o foco no Ensino Médio, foram feitas perguntas referentes às práticas aplicadas na escola, em específico nas aulas de Língua Portuguesa. De início, os alunos foram indagados sobre os professores de LP, se sabiam Libras ou não e de que maneira ensinavam o português durante as aulas.

ENTREVISTADO 1: Não sabia nada, era só escrevendo e oralizando sempre.

ENTREVISTADO 2: Não sabia Libras, o professor só falava, falava, falava, então era difícil.

ENTREVISTADO 3: Os professores de Português do Ensino Médio? Era a pior aula, eu não suportava. Primeiro, porque o professor não era flexível, ele não tinha uma metodologia boa, nem didática. Ele era muito rígido nas notas, quase sempre eu reprovava, então, eu recuperava, sempre. Nas aulas, eu praticamente dormia, eu não entendia nada. Gramática, eu aprendia lendo. O professor explicava um pouquinho o tema e mandava a gente fazer a atividade, se aprendemos ou não, o problema era nosso, por isso que eu não fazia as atividades propostas sozinha, eu sempre pedia pra um amigo me ajudar, explicar. Eu entendia um pouquinho só, mas quando o professor explicava, eu não aprendia de jeito nenhum. Eu sempre fui uma surda que fazia leitura labial, por isso que os professores não se preocupavam, mas a professora de Português falava com a língua quase pra fora, eu não entendia nada, por isso que eu não gostava da aula, eu gostava só de ler mesmo.

ENTREVISTADO 4: Nada, só oralizavam.

Observa-se, pelas respostas, que o professor não considerava o aluno surdo como sujeito, priorizava, apenas, o público ouvinte, fato que se contradiz com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cujo objetivo principal é orientar os professores sobre o ensino das disciplinas, deixando explícita a importância do aluno: “é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 25).

Para que haja a interação entre o aluno e o conhecimento, é necessário que o professor facilite essa interação, exercendo o papel de mediador entre ambos. “Para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno” (BRASIL, 1997, p. 25).

Ao analisarmos os documentos vigentes, percebemos que a Declaração de Salamanca propõe o ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula regular e deixa explícita a importância de ter,

nas escolas inclusivas, professores qualificados para atender a demanda de alunos com deficiência.

A Declaração de Salamanca antecede os PCNs, se levarmos em consideração os anos de publicação, 1994 e 1997, respectivamente. Com isso, levantam-se questionamentos sobre as práticas docentes em sala de aula, como “será que inclusão diz respeito, apenas, ao ingresso de alunos com necessidades especiais em escolas regulares?”. Na prática, o estudante é matriculado na escola inclusiva e, dentro da sala de aula, durante a aplicação das metodologias utilizadas pelo professor, o aluno passa de incluído para excluído.

Pelas falas dos entrevistados, percebemos que as atitudes dos professores em sala ainda nos remetem ao tempo em que o ensino de língua era utilizado como expressão do pensamento, pois, conforme Zanini (1999, p. 80), “sobre tais conteúdos e informações, não havia uma reflexão que permitisse ao aluno, em situações concretas, entender e utilizar a língua”. Pelos discursos dos alunos, observa-se que os surdos não tiveram oportunidade para compreender a língua.

Mediante os relatos, nota-se a falta de preparo dos profissionais para lidar com esse público, uma vez que o professor, além de não saber o mínimo de Libras, não busca meios de aprender para facilitar o aprendizado do aluno. Os conteúdos eram, simplesmente, expostos, e eles teriam que internalizar, por mais que fosse uma internalização inconsciente.

Surge, nesse contexto, para minimizar o problema comunicativo e promover a inclusão, o tradutor e intérprete de Libras, por meio do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Esse profissional medeia a comunicação entre professores e alunos, para que estes tenham acesso aos conteúdos. Assim sendo, indagamos os entrevistados se, durante o Ensino Médio, tinham o auxílio do intérprete de Libras em sala de aula. Dos quatro entrevistados, apenas a participante 2 falou que havia intérprete em sala; os outros três falaram que não.

ENTREVISTADO 2: O intérprete explicava, eu entendia um pouco. Quando eu não entendia, eu perguntava, novamente, mas o intérprete não me explicava direito, então eu ficava confusa.

O papel de intérprete é, na maioria das vezes, confundido com o papel do professor. Nesse caso, o professor utilizou, somente, a metodologia para ouvinte, não conseguia explicar de forma clara ao aluno surdo, para que este viesse a sanar suas dúvidas referentes ao conteúdo exposto.

Pelo discurso do entrevistado, inferimos que a Libras estava servindo como um instrumento de comunicação para o português escrito, ou seja, não importa o quanto o aluno compreenda os conteúdos ou os enunciados das questões, e sim se ele fez a prova, mesmo sendo por meio de “cola”.

Diante do exposto pela discente, observa-se que, se ela conseguia aprovação nas provas por meio de cola, é provável que as provas estivessem iguais. Partindo desse raciocínio, podemos correlacionar esse fato com o que Zanini expõe sobre o ensino de língua como instrumento de comunicação, em que se “previa um sujeito capaz de internalizar o saber, que estava fora dele, por meio da repetição, de exercícios que estimulassem a resposta, de forma que ele ‘seguisse o modelo’” (ZANINI, 1999, p. 81).

Com relação aos outros três alunos, que não tinham intérprete, podemos perceber a negligência com relação à lei, pois o Decreto 5626/2005 enfatiza:

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005, n. p.).

Após a pergunta sobre a presença do intérprete em sala, os alunos foram indagados sobre as provas, se eram adaptadas ou não.

ENTREVISTADO 1: Não.

ENTREVISTADO 2: A prova não era adaptada.

ENTREVISTADO 3: Minha prova não era adaptada. Quem dera!

ENTREVISTADO 4: Não.

Pelas respostas, voltamos à mesma reflexão sobre o não cumprimento da lei, considerando o período em que o decreto foi aprovado e o ano em que os alunos entrevistados ingressaram no Ensino Médio. Os discentes, mais uma vez, sofreram com a falta de cumprimento das leis, pois o decreto deixa claro o dever de proporcionar equipamentos e tecnologias que auxiliem no acesso à informação e à educação. A omissão desses serviços prejudicou o desenvolvimento escolar dos alunos surdos.

Quando indagados sobre a maneira como faziam as provas, os alunos responderam:

ENTREVISTADO 1: Antes, na 8ª série, tinha um intérprete, e ele me explicava, já quando eu fui pro Ensino Médio, no primeiro ano, não tinha.

ENTREVISTADO 2: Eu só colava nas provas. Eu passava pro professor, e o professor não me dava atenção, eu ia com o intérprete, e ele explicava pouco, por isso que eu só colava nas provas.

ENTREVISTADO 3: Às vezes eu escrevia qualquer coisa. Às vezes eu sabia, porque eu lia em casa, revisava o assunto, eu aprendia mais lendo sozinha do que com o professor ensinando, então, quando eu

sabia, eu escrevia certo, mas quando eu não sabia, eu escrevia qualquer coisa mesmo.

ENTREVISTADO 4: No Ensino Fundamental, eu só lia e não entendia nada, então eu fazia a prova assim mesmo. Quando a professora via as notas baixas, ela passava uma atividade fácil pra eu não reprovar. No Ensino Médio só era trabalho avaliativo, porque era EJA.

Diante desse quadro, percebemos que, mesmo com a presença do intérprete de Libras, como no caso da aluna 2, alguns problemas de comunicação não estavam sendo sanados. Embora a aluna recorresse ao auxílio do intérprete para realizar a prova, segundo ela, ele explicava pouco, e, mesmo assim, ela não compreendia.

Ao recorrermos ao Decreto 5626/2005, percebemos que a função do intérprete é acessibilizar as informações fornecidas, deixando bem nítida a responsabilidade de ensino do professor, ou seja, por mais que o aluno esteja em sala e que o conteúdo seja todo traduzido, ele pode não ter compreendido corretamente o assunto.

O professor tem o conhecimento maior sobre o assunto e precisa elaborar estratégias para que, durante a explicação, o aluno com surdez compreenda da melhor forma possível o conteúdo exposto, e o intérprete fará a tradução dessa explicação para o discente surdo.

Ao observarmos a fala do Entrevistado 4, o qual relata que a professora passava atividade fácil para o aluno não reprovar, infere-se, pela atitude dela, que o discente surdo era tratado como incapaz e, para não ser reprovado, precisava de uma atividade mais fácil. No período do ensino de língua como expressão do pensamento, o surdo era considerado como incapaz, e as atitudes da docente demonstraram “piedade” pelo aluno diante de sua “incapacidade”.

Diante disso, é constatada, mais uma vez, a falta de preparo profissional, pois a Declaração de Salamanca defende a qualificação de docentes para atuarem com alunos com deficiência. Porém, no caso citado acima, por falta de preparo, o professor avalia o estudante por meio de uma atividade fácil, subestimando a capacidade que o discente tem de acompanhar o resto da turma. Tal atitude permite que o aluno tenha um aprendizado lento e tardio, com relação aos outros da mesma turma.

Após essas perguntas, os alunos foram indagados sobre o ano de conclusão do Ensino Médio e se eles haviam sido reprovados em alguma série, durante esse tempo. As respostas sobre a conclusão variaram de 2012 a 2017, e, quando indagados sobre a reprovação em alguma série, todos responderam que não.

Se levarmos em consideração a data de publicação do Decreto 5626/2005 e o ano em que os entrevistados iniciaram e concluíram os es-

tudos no Ensino Médio, percebemos a negligência no que se refere ao seu cumprimento. O Decreto foi aprovado no ano de 2005, e os alunos iniciaram seus estudos no Ensino Médio a partir de 2009 e concluíram até o ano de 2017, ou seja, ao longo dos anos de estudo no Ensino Médio, esses estudantes sofreram com a falta de cumprimento das leis.

Após essas indagações, foi perguntado por que, para eles, o português é difícil, e eles informaram:

ENTREVISTADO 1: Porque é muito falado, não tem ajuda, tem palavras que eu não conheço, então eu sempre preciso de ajuda. Quando o intérprete faz a tradução dessas palavras, aí eu consigo entender, então às vezes acaba perdendo muito tempo na aula.

ENTREVISTADO 2: Acho difícil organizar as palavras, eu sei o significado de algumas, outras eu não sei, isso dificulta bastante a leitura, porque temos que compreender o contexto em que cada palavra está inserida, no meu caso, só entendo palavras soltas e me esforço pra entender o contexto. Às vezes, por exemplo, eu interpreto de uma maneira equivocada.

ENTREVISTADO 3: Coesão e coerência. Sinto dificuldades para escrever textos, quando não conheço a diversidade das palavras, faço muita repetição.

ENTREVISTADO 4: Sim, acho difícil compreender o significado de algumas palavras. Consigo fazer uma leitura, mas muito superficial.

Percebe-se, pelos discursos, que os surdos têm dificuldades em comum, todas relacionadas à leitura de textos e à produção escrita do português. Deduz-se, nesse caso, que o campo semântico deles é resumido; logo, surgem dificuldades de compreensão, interpretação e inferências, pontos que fazem toda a diferença durante a leitura de um texto.

Diante dessa premissa, compreendemos que “o significado do enunciado não está nem no texto nem na mente do leitor, mas é constituído da interação entre eles” (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2012, p. 494), ou seja, a interação entre leitor e texto promove a expansão do campo semântico, a troca de ideias, experiências e informações que contribuem para a expansão do conhecimento.

Entretanto, percebe-se, por meio das dificuldades expostas pelos entrevistados, uma relação com o texto como algo pronto, acabado, o qual os alunos terão que, de alguma forma, compreender.

Em seguida, foi perguntado se algum deles havia sido reprovado durante os anos do Ensino Médio, e obtivemos as seguintes respostas:

ENTREVISTADO 1: Parei de estudar no primeiro ano.

ENTREVISTADO 2: Não.

ENTREVISTADO 3: Não.

ENTREVISTADO 4: No Ensino Fundamental eu repeti a 4^a, 5^a e 6^a série. Comecei a usar aparelho auditivo na sexta série, por isso não repeti mais. Já no Ensino Médio, não repeti nenhuma série.

Pelo discurso do Entrevistado 1, percebe-se a falta de incentivo, tanto da família quanto da escola, ao ponto de o aluno parar de estudar por falta de acessibilidade em uma escola inclusiva.

O Entrevistado 4 expõe a dificuldade que ele tinha antes de usar o aparelho de amplificação sonora, pois, pelo seu discurso, se acredita que o professor não levava em consideração as dificuldades que o aluno tinha para aprender os conteúdos. A partir do momento em que esse discente começou a utilizar o aparelho auditivo, ele conseguiu diminuir a dificuldade auditiva, porém, pelos discursos anteriores, percebemos que, mesmo assim, esse aluno continuou com dificuldades com a língua portuguesa.

De acordo com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a Libras é reconhecida como língua para fins comunicativos, pois não tem uma estrutura de escrita própria, ainda está em desenvolvimento. Portanto, a lei obriga que os alunos aprendam o português na modalidade escrita, mas o que se percebe é que muitos professores ainda não estão qualificados para trabalhar com esse público.

É visível que o processo de escolarização tem sido falho, até os dias atuais. A lei foi publicada em 2002, e em 2019 ainda encontramos alunos que enfrentam dificuldades com a disciplina de Língua Portuguesa, mesmo diante de tantos recursos tecnológicos existentes e de fácil acesso.

Considerações finais

Como já discutido anteriormente, os surdos passaram por um longo processo até conquistarem seus direitos. Métodos de ensino para alunos surdos foram surgindo enquanto leis que dão suporte para esses estudantes estavam sendo aprovadas, e, com isso, a língua de sinais foi sendo reconhecida nacionalmente e expandida pelo país.

Entretanto, após as análises das entrevistas, percebeu-se que as famílias dos entrevistados não tiveram, no início da descoberta da surdez, informações necessárias que ajudariam no acompanhamento educacional desses alunos surdos, mesmo diante de tantas leis que amparam pessoas com deficiência.

As metodologias de ensino que surgiram, durante os anos, também deveriam ser aplicadas de acordo com as necessidades de cada aluno, porém, muitos profissionais que atuam nas escolas não atendem aos critérios de qualificação profissional que as leis exigem para trabalhar com pessoas com surdez.

Algumas dificuldades surgiram, durante a coleta de dados; algumas informações que seriam importantes para a pesquisa não foram respondidas corretamente durante as gravações, tendo de ser respondidas, novamente, por meio de conversas via WhatsApp. A falta de artigos que abordassem a relação das concepções de linguagem com os métodos de ensino para surdos também dificultou a pesquisa.

Diante dessa premissa, percebe-se a importância do olhar de um professor para o aluno com deficiência dentro da sala de aula, ainda que seja apenas um aluno surdo dentro de uma turma de ouvintes. Há uma necessidade, também, de o professor saber pelo menos alguns direitos básicos de alunos com deficiência, pois o docente, ao perceber a falta de atendimento especializado para o estudante, poder informar a família ou o próprio aluno sobre seus direitos.

Esta pesquisa abriu novas ideias para trabalhos futuros, por exemplo, pretende-se, a partir das reflexões expostas, observar as aulas de Língua Portuguesa lecionadas em uma sala de aula inclusiva, na qual haja alunos surdos e ouvintes. As observações serão embasadas nos métodos de ensino para surdos, sendo eles: Oral, Comunicação Total ou Bilíngue.

A compreensão desses métodos, na prática, abre espaço para possibilidades de metodologias que tenham maior eficácia na aprendizagem de alunos surdos, estreitando o relacionamento entre o professor e o aluno surdo e expandindo o campo semântico dos alunos surdos, a fim de despertar a curiosidade no que se refere aos conteúdos escolares e à percepção da língua portuguesa como um produto social.

Referências

ARAÚJO, I. R. L. de; VIEIRA, A. da S.; CAVALCANTE, M. A. da S. Contribuição de Vygotsky e Bakhtin na linguagem: sentidos e significados. **Debates em Educação**, v. 1, n. 2, 2010.

BEYER, H. O. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 33-44, 2003.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 12, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 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 União**, Brasília, DF, p. 2, 20 dez. 2000.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 23, 25 abr. 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DAMBROS, A. R. T. D.; MORI, N. N. R. Interferências na educação especial: Um olhar para a produção do capital e para as agências internacionais. *In: JORNADA DO HISTEDBR*, 11., 2013, Cascavel. **Anais [...]**. Cascavel: Unioeste, 2013.

FUZA, Â. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 479-501, 2012.

GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. O texto na sala de aula; leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIANOTO, H. dos S. S.; GIANOTTO, A. de O.; MARQUES, H. R. Pais ouvintes, filhos surdos: barreiras na comunicação. **Multitemas**, v. 21, n. 49, p. 161-180, 2016.

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

KUMADA, K. M. O. **Libras – língua brasileira de sinais**. Londrina: Educacional S.A, 2016.

LODI, A. C. B. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 409-424, 2005.

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

OLIVEIRA, M. A. de. **Reviravolta lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. *In: RITTER, L. C. R.; SANTOS, A. R. (org.)*.

Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa. Maringá: Eduem, 2005. v. 1. p. 27-75.

PINHEIRO, V. da S. Estratégias utilizadas no processo de letramento de alunos surdos em língua portuguesa. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Psicopedagogia) – AVM Educacional, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/C206966.pdf. Acesso em: 28 maio 2023.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC/Seesp, 2006.

REILY, L. O papel da igreja nos primórdios da educação dos surdos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 35, p. 308-326, 2007.

ROSA, A. da S. Tradutor ou professor? reflexão preliminar sobre o papel do intérprete de língua de sinais na inclusão do aluno surdo. Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos, n. 8, p. 75-95, 2006.

SAUSSURE, F. D. Curso de linguística geral. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOARES, M. A. A educação do surdo no Brasil. Campinas: Autores Associados, 1999.

STROBEL, K. L. A visão histórica da in (ex) clusão dos surdos nas escolas. ETD: Educação Temática Digital, Anderes Land, v. 7, n. 2, p. 245-254, 2006.

TOSCANO, L. C.; DIZEU, B.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. Educação & Sociedade, v. 26, n. 91, p. 583-597, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. Concepções de linguagem. São Paulo: Cortez, 1996.

UNESCO. Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na Área das necessidades educativas especiais. 1994.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. 1990.

VOLOCHINOV, V.; BAKHTIN, M. Estudo das ideologias e filosofia de linguagem. In: VOLOCHINOV, V.; BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. Acta Scientiarum: Human and Social Sciences, v. 21, p. 79-88, 1999.

5

Desdobramentos sociais do estigma de incapacidade à pessoa surda: análises na esfera da saúde

Anne Caroline Santana Iriarte

Sueli Fioramonte Trevisan

Vanessa Regina de Oliveira Martins

Introdução

Por meio da descrição de quatro cenas reais, vivenciadas por uma das pesquisadoras em atuação interpretativa no campo da saúde, no atendimento às pessoas surdas, e de retratos/recortes de cenas filmicas que abordam essa mesma temática, este capítulo objetiva abordar as tensões políticas relativas ao direito linguístico da pessoa surda, o de poder enunciar-se pela língua de sinais, em contraposição à falta de atendimentos e serviços sociais nessa língua. A luta da comunidade surda pela defesa do direito ao uso da língua de sinais em espaços sociais variados se dá pela limitação comunicativa sofrida pelas pessoas surdas sinalizadoras e porque não há uma real difusão social da perspectiva cultural da surdez. Sendo assim, nota-se pouca reverberação dos impactos negativos da falta de políticas linguísticas de seguridade à vida de pessoas surdas sinalizadoras. Essa lacuna política favorece a produção do estigma social, o que limita os espaços de circulação das pessoas surdas e a garantia do exercício de sua plena cidadania.

No primeiro tópico faremos a apresentação teórica do campo da surdez e das políticas públicas (levantamento de documentos legais e das conquistas já instituídas) no Brasil que, a partir das lutas surdas, culminaram na conquista de direitos linguísticos de comunicação e expressão em Língua Brasileira de Sinais (Libras).

No segundo tópico apresentaremos o conceito de estigma e o impacto negativo das representações sociais que constituem certo saber sobre a surdez, a pessoa surda e seus modos de vida. Adensamos, em um subtópico, nos preconceitos que ainda pairam socialmente e que carecem ser superados, por produzirem marcas negativas sobre a pessoa surda, sua língua e seus processos subjetivos, impactando diretamente nas práticas escolares e nos atendimentos na área da saúde: essas duas esferas são base para o cumprimento do direito de cidadania e nas quais continuamente vemos a oferta de serviços inapropriados às pessoas surdas, pela não implantação de programas bilíngues, com formação e atendimentos em Libras.

Encerramos este texto com a análise de quatro cenas ocorridas na área da saúde que apontam a falta de compreensão das necessidades existenciais e dos direitos de diferença das pessoas surdas, como o modo precário de atendimentos às pessoas surdas, a falta de compreensão da atividade do profissional intérprete de língua de sinais, a falta de direcionamento direto e informativo à pessoa surda. Também apontamos os desafios de compreensão da pessoa surda, sobre sua própria condição clínica, uma vez que ela não se sente partícipe efetiva dos serviços de saúde, em geral. Narramos cenas da vida real em que houve desrespeito à vida surda na diferença, devido à falta de formação específica e à não gestão de ações que assegurassem uma política bilíngue na área da saúde para essas pessoas.

Entendemos que a descrição desses dados de pesquisa possibilitam trocas importantes para o campo da educação, uma vez que saúde e educação devem estar articuladas entre si, para uma dimensão mais global de construção das políticas inclusivas, ampliando, com essas discussões postas, as tensões e a cobrança pela fiscalização pública para a implementação de programas sociais que formem sujeitos e transformem práticas públicas diárias, em prol da dignidade e do respeito às diferentes manifestações e formas de vida, como as apresentadas pelas pessoas surdas sinalizadoras.

Surdez e as questões de comunicação como direito

As pessoas com deficiência, historicamente, foram discriminadas e excluídas do convívio social, sendo estereotipadas pela sociedade e concebidas como sujeitos menos capazes sob o olhar de pena. Esses preconceitos foram construídos socialmente e perpassam diferentes momentos da história e concepções sobre a deficiência, influenciando a forma como essas pessoas usufruem de seus direitos humanos fundamentais, entre eles o direito à saúde (SANCA, 2019; AMARAL, 1998). Atualmente, há várias barreiras que impedem as pessoas com deficiência de terem pleno acesso aos diversos setores da sociedade. Este estudo objetiva desenvolver análise teórica acerca do processo de construção social do estigma de incapacidade

à pessoa surda, as barreiras que por ele se solidificam, trazendo vivências que nos ajudem a olhar o desdobramento dessa rede de estigmas e, como consequência, de exclusões à população surda, na esfera da saúde.

No Brasil, existem diversos dispositivos jurídicos que tratam da temática do acesso à saúde. A promulgação da Constituição Federal em 1988 foi o arcabouço para a publicação da Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, que “Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes” (BRASIL, 1990, n. p.). Esse indispensável documento garante, ao menos na prescrição, o acesso universal e igualitário às ações e aos serviços públicos, com promoção, proteção e recuperação da saúde no Brasil. Outros dispositivos jurídicos também embasam nossas discussões acerca dos direitos assegurados às pessoas com deficiência.

A Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência, publicada em 2010, dispõe sobre o atendimento à pessoa com deficiência no Sistema Único de Saúde (SUS), enfatizando seu caráter de direito fundamental, e garante à pessoa, entre outros direitos, o de acesso à qualidade de vida, à atenção integral à saúde e à melhoria dos processos de informação. A diretriz sobre a informação afirma que se trata de um “estímulo à criação, à produção e à distribuição de material educativo e informativo na área da saúde em formatos acessíveis, isto é, em Braille, em Libras, em CD, em programa TXT para conversão em voz, em caracteres ampliados, etc.” (BRASIL, 2010, p. 12), o que configura uma necessidade latente até os dias atuais para que as pessoas com deficiência obtenham informações acerca da saúde de forma acessível às suas condições.

Essas informações são veiculadas por meio do Ministério da Saúde e têm como objetivo principal o cuidado, a promoção e a proteção da saúde, a prevenção de doenças graves e de diagnósticos, o que proporciona à população brasileira possibilidade de vida saudável e com maior qualidade. No entanto, esses informativos nem sempre são acessíveis a todas as pessoas. Entendemos que, se materiais acessíveis em Língua Brasileira de Sinais (Libras) fossem produzidos e distribuídos para os usuários surdos dos serviços de saúde, conhecimentos acerca de prevenção, de cuidados e de informações sobre saúde e doenças, inclusive as infecções sexualmente transmissíveis, tais temas circulariam na comunidade surda de um modo mais efetivo e com dados fundamentados cientificamente. A veiculação dessas informações é essencial para o cuidado, a promoção da saúde e o bem-estar das pessoas surdas.

Outro aspecto primordial para garantir qualidade na promoção, proteção e recuperação da saúde é a relação concretizada entre as equipes de saúde e o usuário. Assim, o elemento mais importante para efetivar essa relação é a interação estabelecida pelos sujeitos envolvidos, ou seja, a comunicação, visto que

é um elemento fundamental nas relações paciente/profissional da saúde e precisa ter sua qualidade assegurada, pois sem ela a interação pode ficar prejudicada, comprometendo a compreensão e a adesão ao tratamento, podendo gerar riscos devido à ausência de clareza dos procedimentos de cuidados com a saúde (SOLEMAN; BOUSQUAT, 2021, p. 9).

No caso das pessoas surdas, para que a interação seja efetiva, é importante que seja em Libras, já que esta é a língua visuo-gesto-espacial que grande parte da comunidade surda acessa e utiliza para se comunicar (BRASIL, 2002) e é a língua que constitui suas subjetividades. Essa garantia é prevista em dispositivos legais em nosso país, visando o acesso ao direito à comunicação e à informação como forma de assegurar a participação social.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, na forma da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, em seu capítulo III, artigo 18, discorre sobre o acesso à saúde, afirmando que “é assegurada atenção integral à saúde da pessoa com deficiência em todos os níveis de complexidade, por intermédio do SUS, garantido acesso universal e igualitário”, bem como prevê informações adequadas às pessoas com deficiência e aos seus familiares, a comunicação e interação entre os cidadãos, utilizando meios e serviços que atendam às necessidades da população, incluindo a comunicação em Língua Brasileira de Sinais (BRASIL, 2015).

No entanto, essa lei não especifica como se dará a prestação desse serviço de comunicação, visto que os profissionais de saúde não recebem formação voltada para o aprendizado da Libras, e a lei não menciona quais profissionais farão a intermediação comunicativa entre médico, demais profissionais da saúde e pacientes surdos. Esse serviço pode ser prestado pelo intérprete de Libras, entretanto, nessa lei, esse profissional é mencionado apenas nos campos referentes à educação e ao serviço de radiodifusão de sons e imagens, o que não influencia diretamente na interação que ocorre nos ambientes clínicos.

Os documentos citados estão em conformidade com a lei, no que diz respeito ao acesso pleno à saúde e às informações prestadas pelos órgãos públicos aos cidadãos com deficiência, abarcando também a população surda brasileira. Contudo, vale retomar o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei 10.436/2002. O texto dispõe sobre a garantia da oferta de atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva por “profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação” e sobre a prestação de “apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação”, nos incisos IX e X, respectivamente (BRASIL, 2005).

Essa regulamentação, publicada dez anos antes da Lei 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, já previa a comuni-

cação em Libras no espaço clínico, além de citar a necessidade de haver profissionais capacitados para o atendimento na língua de sinais e mencionar a formação dos profissionais da saúde: algo de extrema importância para a garantia do direito à saúde e às informações. Dado esse contexto, vale indagar se essas disposições estão sendo colocadas em prática e como ocorrem os atendimentos das pessoas surdas.

É necessário considerar ainda que muitos sujeitos surdos que se comunicam por meio da Libras não passaram pela Educação Básica nos moldes almejados pela comunidade surda, isto é, uma educação bilíngue (Libras/Língua Portuguesa), de modo que muitas pessoas ficam à margem das informações que circulam socialmente em língua portuguesa (CAMPELLO; REZENDE, 2014).

Isso se dá também pelo fato de que a língua de sinais não transita nos espaços públicos de forma a possibilitar às pessoas surdas o pleno acesso e exercício da sua cidadania, mesmo quando esse direito está explicitado nas leis mencionadas. É o que ocorre, por exemplo, quando a pessoa surda necessita do atendimento em saúde e não há uma comunicação efetiva com os profissionais, visto que não há o compartilhamento da língua, Libras, pelos sujeitos envolvidos (DANTAS *et al.*, 2020).

Pesquisas apontam que os profissionais de saúde não conseguem estabelecer uma comunicação eficiente, com informações relevantes demandadas por seus pacientes surdos. Há os profissionais que tentam utilizar outros meios de comunicação, como o uso de gestos e escrita, no entanto, muitos pacientes ainda relatam que não se sentem bem-atendidos, uma vez que os médicos não os compreendem e, diante disso, precisam sempre estar acompanhados por amigos ou familiares (CASTRO *et al.*, 2010; COSTA; SILVA, 2012; VIEIRA *et al.*, 2017).

Dantas *et al.* (2020) realizaram uma pesquisa com profissionais de saúde que atuam em Unidades Básicas de Saúde (UBS) de uma cidade de Goiás e constataram que menos de 20% dos profissionais entrevistados estabeleceram uma comunicação em Libras com seus pacientes. Os demais utilizaram métodos de leitura labial e escrita para seus atendimentos. Tendo em vista que 70% dos pacientes foram acompanhados por alguém fluente em Libras, essa comunicação não foi direta, médico-paciente, mas foi mediada por uma terceira pessoa no espaço do consultório.

Nessa perspectiva, é possível também encontrarmos formas de conhecer essa especificidade em produções cinematográficas. O cinema é um meio de retratar a realidade, um espaço de luta e representação daquilo que as diversas comunidades almejam, trazendo reflexões para questões da sociedade.

Para exemplificar a discussão tecida até aqui, relembremos uma cena do filme francês *A Família Bélier* (2014), que retrata a história de uma jovem ouvinte, filha de pais surdos. Sendo a única pessoa ouvinte na família, a

personagem atuava como intérprete de língua de sinais francesa para os pais e irmão em diversos contextos, inclusive o da saúde. No filme, há uma cena em que a personagem acompanha os pais em uma consulta médica, e é possível notar o seu constrangimento ao interpretar o atendimento que trata sobre a sexualidade e intimidade dos pais: eles estão doentes, precisam utilizar um medicamento nas genitálias e evitar ter relações sexuais por três semanas. Apesar do tema, o que a deixa ainda mais constrangida é o fato de o médico indagar sobre sua própria saúde sexual diante dos seus pais, o que a leva a desconversar e apressar a saída deles do consultório.

Mais recentemente, essa obra recebeu uma refilmagem estadunidense chamada *Coda* (2021), sigla de *Child of Deaf Adults*, que significa “filhos de pais surdos”. Nesse filme, a mesma cena ocorre, mas de uma forma em que o constrangimento fica ainda mais evidente, levando a jovem a omitir determinadas falas de seus pais, como a descrição de alguns sintomas do pai.

No filme de 2014 a personagem interpreta, por exemplo, que se formaram crostas no local e emite uma manifestação de nojo pela forma como o pai descreveu o ocorrido, conforme podemos observar na Figura 1. Por outro lado, no filme *Coda*, mais atual, embora o pai faça uma longa descrição, a jovem interpreta apenas que o pai está com coceira, numa fala bem monossilábica, visivelmente incomodada. Interpreta, também, que os pais não poderão ter relações sexuais nunca mais, ao invés do período indicado pelo médico. Diante das expressões de espanto dos pais, a personagem corrige a informação, mas continua constrangida pela situação, o que pode ser notado pela postura que ela apresenta na Figura 2. Essas cenas demonstram como o cinema pode reproduzir claramente acontecimentos da realidade das pessoas surdas em diferentes contextos e lugares, inclusive no Brasil.

Figura 1 Cena do filme *A Família Bélier* (2014).



Fonte: captura de tela realizada pelas autoras.

Figura 2 Cena do filme *Coda* (2021).

Fonte: captura de tela realizada pelas autoras.

Nesses recortes das cenas dos dois filmes¹ é possível observar a ausência de comunicação direta do médico com os pacientes, e por isso a filha está mediando a comunicação em língua de sinais. No entanto, ela não está confortável com a situação, principalmente porque ela não é uma profissional da área da saúde, não é uma profissional tradutora e intérprete de língua de sinais, tem uma relação familiar com os pacientes e a consulta é para tratar de um tema íntimo do casal. A cena retrata uma série de fatores que apontam para a inadequação da sua presença nesse ambiente.

Retomando as pesquisas científicas, Guimarães e Silva (2020) realizaram uma revisão sistemática relacionando surdez e sexualidade e constataram que, em geral, os surdos possuem conhecimentos reduzidos sobre a sexualidade e que as informações inadequadas que muitas vezes recebem acabam prejudicando os cuidados com sua saúde sexual e reprodutiva. Além disso, a pesquisa evidenciou que surdos de famílias de surdos tiveram acesso a mais informações relevantes sobre a saúde sexual do que aqueles que faziam parte de famílias ouvintes, mesmo quando tinham membros sinalizadores (GUIMARÃES; SILVA, 2020). Isso corrobora o fato de que muitos surdos têm menos acesso a informações que circulam na sociedade, o que influencia a forma como lidam com sua saúde e, no caso especificamente aqui ilustrado, a sua sexualidade.

Nas obras cinematográficas fica evidente essa diferença de acesso, pois os pais surdos não demonstraram conhecimento pleno de que, havendo alterações físicas decorrentes de inflamações nas genitálias, isso poderia ser transmitido ao parceiro por meio das relações sexuais.

¹ Os filmes podem ser encontrados nas plataformas de *streaming*, caso o leitor queira assistir e observar as cenas em questão.

Considerando as pesquisas e as cenas narradas, o que podemos afirmar é que a atuação da filha adolescente como intérprete nesse contexto é inadequada, e isso nos faz questionar: O serviço de saúde não deveria capacitar seus profissionais de saúde para o atendimento na língua de sinais para uma comunicação direta com seus pacientes, sem a presença de terceiros? Antes disso, as instituições de ensino não deveriam formar os profissionais de saúde, preparando-os para atender a públicos diversos, inclusive aqueles que utilizam a língua de sinais reconhecida no país? Não havendo essas possibilidades, o sistema de saúde não deveria dispor de um profissional para realizar a mediação entre paciente e médico, a fim de que a comunicação ocorra de modo qualificado para favorecer o entendimento do paciente quanto aos cuidados com sua saúde?

Esse é um problema que ultrapassa o momento do atendimento médico, pois a falta de uma comunicação plena pode influenciar a forma como o paciente cuida de sua saúde, para prevenção de doenças, como lida com seu diagnóstico e tratamento ou, antes disso, como o médico irá diagnosticar o paciente, visto que não compartilham a mesma língua.

Nesse sentido, Guimarães e Silva (2020, p. 2) apontam que a “barreira linguística também é percebida por surdos em locais públicos ou no contato com profissionais da saúde, pois geralmente há limitação da autonomia e diminuição da privacidade, ocasionada pela necessidade de acompanhamento”, mesmo quando há uma pessoa presente no ambiente clínico para mediar a sua interação que não seja profissional específico em atividade de trabalho, como os intérpretes de Libras.

Essa barreira linguística e a falta de comunicação também são dificuldades observadas nas famílias, pois muitas delas não sabem Libras para se comunicar com seus filhos surdos, o que dificulta que a pessoa tenha acesso a informações e conhecimentos sobre os diversos temas sociais, inclusive relacionados à saúde, à sexualidade e à prevenção de doenças (GUIMARÃES; SILVA, 2020).

Portanto, a limitação que a pessoa surda sofre na área da saúde e os prejuízos à sua autonomia e ao usufruto de seus direitos, decorrentes da falta de interações favoráveis em Libras, podem ser entendidos como uma forma de discriminação e exclusão social pelo estigma de que o sujeito é um deficiente da linguagem e, portanto, deve ser tutelado por um acompanhante que faça por ele a interação, ao invés de profissionais intérpretes que, ao intermediarem o acesso, possibilitam a autonomia do sujeito.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) dispõe, em seu artigo 4º, que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”, isto é, não haverá formas de exclusão ou restrição do acesso que possam prejudicar o exercício dos direitos fundamentais. Todavia, nota-

mos que a falta de adequação comunicativa às pessoas surdas no sistema de saúde, de acordo com o que a lei define, incide na contínua exclusão e discriminação sofridas historicamente pelas pessoas surdas, aumentando, assim, os estigmas estabelecidos pela sociedade em razão da sua diferença linguística e cultural.

Por esse motivo, é correto afirmar que a falta de comunicação, de acesso à informação adequada e de tratamento em igualdade nos espaços de saúde representa a discriminação e o preconceito que estão definidos nos documentos e determinados como inaceitáveis.

O preconceito/estigma sofrido pelas pessoas surdas

Araújo e Silva (2020) esclarecem que há diversas situações que podem ser consideradas preconceituosas contra a pessoa surda, como a nomenclatura utilizada para se referir a esse público de forma pejorativa, como “mudinho”, “surdo-mudo”, os risos ao visualizarem surdos conversando em Libras ou até mesmo as dificuldades encontradas pelas pessoas surdas para ingressarem no mercado de trabalho, nas escolas e para se comunicarem nos atendimentos em saúde.

Os autores ainda reconhecem que os preconceitos são comuns para o surdo em seu cotidiano, visto que “a surdez foi construída, historicamente, como o diferente, igualado a deficiente, em um enfoque patologizante” (ARAÚJO; SILVA, 2020, p. 9). Essa concepção leva as pessoas surdas a serem tratadas, muitas vezes, com o estigma da incapacidade em face da sua diferença linguístico-cultural.

O estigma é definido por Goffman (1981) como uma característica pejorativa imposta pela sociedade à pessoa, algo que a coloca numa posição menor, de inferioridade. É uma pessoa vista pela sociedade como fraca, defeituosa, que geralmente se encontra em contextos de desvantagens em relação às demais. A respeito do indivíduo estigmatizado, Goffman explica que,

Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande – algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem – e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real (GOFFMAN, 1981, p. 6).

Desse modo, o indivíduo estigmatizado é diferenciado dos demais e sempre com apreciação negativa. Principalmente para refletir sobre o que é ser diferente, Amaral (1998) apresenta o conceito de diferenças significativas, com o propósito de enfatizar uma nova possibilidade de pensar a

diversidade ao invés de desvio, anomalia ou anormalidade. Assim, a autora deixa claro que o problema não está em ser diferente, em ter um corpo diferente do que é considerado, por exemplo, a norma numa estrutura; o problema está no modo em que a sociedade percebe e trata o diferente e nas barreiras que esses sujeitos enfrentam no seu cotidiano (AMARAL, 1998).

Discriminações de toda sorte acontecem com as pessoas surdas em diversas esferas sociais, por exemplo, quando essas pessoas são tratadas como deficientes mentais, são consideradas agitadas por não serem compreendidas, já que a maioria das pessoas não sabe Libras e isso, por vezes, gera conflitos. A esse respeito, Góes (1999) discute que a sociedade atribui diversos estigmas à pessoa surda, caracterizando-a como pessoa que não possui um pensamento mais elaborado, que apresenta limitações em suas relações sociais, limitações cognitivas, emocionais, entre outras. Essas são algumas marcas impostas às pessoas surdas pela sociedade, a qual tem certa necessidade de enquadrar ou igualar as pessoas como se fossem seres que deveriam estar organizados em caixinhas rotuladas com seus tipos.

Com isso, queremos dizer que as pessoas têm uma compreensão unificada e equivocada da surdez, entendem que todas as pessoas surdas são iguais, inclusive, que são coitadas e dignas de pena; porém, já há um tempo, pesquisadores reforçam a necessidade de “aceitar as diferenças existentes entre os surdos” (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 585).

Ainda sobre isso, Soleman e Bousquat (2021, p. 9) apontam que há um “pressuposto de que existe um sujeito surdo único, homogêneo, sobre o qual um mesmo método possa ser aplicado em larga escala, no entanto, o que existe é uma multiplicidade de formas de se subjetivar pela surdez.” Assim sendo, é fundamental entender que as pessoas surdas são diversas e que dentre elas pode haver pessoas com vários graus de perda auditiva, que elas usam meios diferentes de comunicação e que podem ser membros participantes de uma comunidade surda. Ou, como afirmam Araújo e Silva (2020, p. 2),

é importante, ao considerar o surdo, perceber a grande heterogeneidade linguística e cultural existente: surdos que oralizam, surdos que utilizam língua de sinais, surdos que misturam as duas línguas; surdos que fazem a leitura labial, que têm implantes cocleares; surdos que chegam à escola sem utilizar nenhuma dessas modalidades linguísticas; entre outros.

Desse modo, a fim de dirimir os preconceitos existentes, por conta da tentativa de homogeneização dos surdos, é necessário reconhecer que “nesse complexo universo da deficiência auditiva encontram-se tanto as pessoas oralizadas, tendo como primeira língua o português, e aquelas não oralizadas, que majoritariamente têm a Libras como primeira língua” (SOLEMAN; BOUSQUAT, 2021, p. 2). Assim, as pessoas que se comuni-

cam pela língua de sinais se consideram membros da comunidade surda, que é composta de pessoas surdas, bem como de pessoas que interagem com elas, ou seja, seus pais, seus parentes, seus amigos, seus professores e intérpretes de Libras – portanto, pessoas que sabem e se comunicam por meio da língua de sinais participam dessa comunidade.

Essa distinção na forma de “*ser*” surdo reflete a necessidade social de abertura para a Libras, de modo que os surdos sinalizadores possam exercer sua cidadania e ter direitos fundamentais, como o acesso à saúde por meio dessa acolhida linguística.

Concepção de pessoa surda/surdez/Libras

De modo geral, são reconhecidas ao menos duas concepções de surdez, a saber, a clínica ou orgânico-biológica e a socioantropológica, conforme explicam Soleman e Bousquat (2021, p. 3):

a orgânico-biológica, pautada na medicina e na habilitação ou reabilitação do aparelho auditivo, aprendizagem das habilidades auditivas e o desenvolvimento de uma linguagem auditivo-oral com vistas à comunicação por meio da oralidade e da fala, e a concepção socioantropológica, que considera a particularidade linguística e cultural da surdez, valorizando o desenvolvimento da linguagem visuo-gestual, a comunicação por meio da língua de sinais e o bilinguismo.

De uma perspectiva clínica, de acordo com a Fiocruz (2022), os graus de surdez são divididos em perdas auditivas segundo critérios quantitativos, ou seja, o nível de surdez ou audição é medido por audiogramas considerando decibéis, o que vai apontar a surdez como a dificuldade ou impossibilidade de ouvir.

As autoras Soleman e Bousquat (2021, p. 2) explicam que “Essa redução da surdez a um déficit auditivo expressa a concepção orgânico-biológica da surdez”. Nesse sentido, essa concepção de surdez considerada como deficiência está diretamente ligada a uma construção social baseada numa interpretação de mundo limitada e que, por vezes, desconhece e/ou desconsidera as potencialidades constitutivas e comunicativas do ser surdo a partir da língua de sinais.

Por outro lado, a perspectiva socioantropológica concebe a pessoa surda como ser social e culturalmente diferente, principalmente pelo fato de a comunicação entre essa comunidade ocorrer por meio da língua de sinais, e isso a diferencia do grupo hegemônico, falante de português (PAGNI; MARTINS, 2019). Neste estudo optamos pela perspectiva social da surdez, porque defendemos a ampliação da percepção do direito à diferença,

na medida em que alguns sujeitos se narram fora da língua padrão e fora dos padrões normativos e hegemônicos dentro de um escopo social comum.

Podemos afirmar que na visão socioantropológica a pessoa surda não é considerada unicamente pela falta do sentido da audição, mas pela potência visual e pelas possibilidades de desenvolvimento pleno de vida e interação social, a partir de sua condição de ser alguém que, por não ouvir, se constitui por meio de uma língua visuo-gesto-espacial, como a Libras. Todavia, tal direito de vida só é assegurado se oportunizadas as devidas formas sociais de acessibilidade comunicativa e de existência por meio de suas diferenças nos mais variados espaços sociais.

Procedimentos analíticos por meio de experiências de mediação linguística na esfera da saúde: resultados do estudo acerca do estigma à pessoa surda no atendimento em saúde

A graduação em Tradução e Interpretação em Libras e Português (Tilsp) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) proporcionou-nos conhecimento das possibilidades de atuação do profissional intérprete de Libras em diversas áreas e modalidades, bem como proximidade com a comunidade surda. Durante essa graduação, a área da saúde suscitou-nos muitas curiosidades, principalmente sobre como seriam os atendimentos dos profissionais dessa área a seus pacientes, com a presença do profissional intérprete de Libras. Além de relatos de amigos que já haviam acompanhado pessoas surdas em consultas e outros procedimentos da saúde, tivemos também aulas e avaliações práticas com professores/a surdos/a, nas quais eram simuladas situações de atendimento em consultório, dentre outras.

É claro que isso contribuiu significativamente para a nossa formação, porque nos deu base e nos proporcionou segurança para o momento de atuação em situação real. No entanto, durante os trabalhos como intérprete de Libras, nos atendimentos na área da saúde, ainda surgem muitos questionamentos, e, por isso, apresentamos breves relatos de algumas experiências com apontamentos para discussão acerca dos estigmas e preconceitos que a sociedade emprega sobre as pessoas surdas.

Para a articulação do tema apresentado com as devidas justificativas de adensamento de estudo, traremos relatos de experiências de mediações registradas em diário de campo pelas duas mestrandas e autoras do estudo, pois elas atuaram como intérpretes de Libras para pessoas surdas no acesso a espaços da saúde. Tais dados serão mais bem adensados na pesquisa de mestrado da segunda autora, que se volta a problematizar as práticas bilíngues na esfera da saúde, verificando se os direitos conquistados pelas pessoas surdas estão sendo respeitados.

Iniciamos a alegoria ao campo da saúde por meio de cenas narradas em prática de interpretação comunitária para pessoas surdas nesse campo e que abordam os desafios na comunicação e inclusão dessas pessoas. Começamos com a seguinte explanação, vivenciada por uma das autoras deste artigo, em atuação interpretativa na área da saúde.

Cena narrada 1: manifestação de estigma de incapaz à mulher surda

Certo dia estava aguardando atendimento para o filho de uma mulher surda, quando o pai de outra criança que aguardava atendimento se aproximou e queria saber se a criança também era surda ou se apenas a mãe. Ao ser indagada, respondi que apenas a mãe, e ele ficou me dizendo: “nossa, que dó, coitada, não é?”. Eu imediatamente me posicionei e disse que não precisava ter dó dela, porque ela era independente e, inclusive, cuidava do filho sozinha, que a única diferença entre ela e outras mães é que ela é surda e se comunica por meio da língua de sinais (Vivência 1, registro em diário de campo de prática de interpretação comunitária, em janeiro de 2021).

Ao nos depararmos com a narrativa que descrevemos, notamos que a representação social de incapacidade à pessoa surda perpassa o imaginário social pela expressão discursiva do sujeito: “nossa, que dó, coitada, não é?”. Sobre a categorização das pessoas, Goffman (1981, p. 5) esclarece que

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias: Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas.

Desse modo, é como se estivesse previamente estabelecido que as pessoas com deficiência e, nesse caso, as pessoas surdas pertencem a determinado grupo e têm atributos em comum aos outros integrantes desse grupo. Cria-se, assim, um modelo para esses indivíduos. Com isso, existem concepções, que são transformadas em expectativas normativas, em requisitos, que devem ser cumpridos rigorosamente pelos membros desses grupos (GOFFMAN, 1981).

Interessa-nos entender a que isso se dá. E já associamos tal evento à falta de políticas públicas que endossem as diferenças sociais e de vida das pessoas com deficiência, no caso, atribuindo valorações negativas à vida da mulher surda, como apontado na narrativa. A falta de circulação informativa acerca da pessoa surda e de contato com espaços em que circula a Libras faz com que pareça, ao sujeito comum, que essa forma de vida limita experiências importantes e até desumaniza o sujeito pela falta de audição (WITKOSKI, 2009). No entanto, mais que um evento isolado, a *Cena narrada 1* apresenta o poder formador da representação social e o

impacto que tais dizeres produzem na relação diária e nas ações da população frente à pessoa surda.

Outras situações evidenciam que algumas atitudes das pessoas em relação às pessoas com deficiência comprovam as marcas e estigmas postos a elas pela sociedade, por exemplo, quando um familiar está próximo de uma pessoa com deficiência, e alguém precisa ou quer perguntar seu nome, oferecer um produto ou falar sobre qualquer assunto, mas não fala diretamente com a pessoa, e sim com o seu acompanhante.

Tais marcas representam práticas discursivas que pela ação corporal denunciam aquele que faz parte do evento social e aqueles que estão à margem. Isso ocorre inclusive na área da saúde, quando os profissionais dessa área se dirigem aos parentes, amigos ou intérpretes para fazer as perguntas rotineiras, entregar documentos ou quaisquer outros procedimentos, fato que experienciamos diversas vezes em atendimentos e que exemplificamos com a seguinte cena.

Cena narrada 2: mulher surda que precisava entregar a uma profissional de saúde os materiais para realização de exames

Fomos atendidas por uma mulher, eu expliquei que eu era intérprete, que ela era a paciente surda e que estava ali para entregar um exame. Imediatamente a mulher se dirigiu a mim dizendo quando o resultado do exame estaria pronto e me perguntando se a paciente sabia assinar ou se eu assinaria a guia para ela. Eu expliquei que a paciente só era surda, que assinava, sim, que ela devia falar direto com ela e que eu interpretaria todas as falas entre elas. Mesmo assim, ao final do atendimento, quando ela foi entregar o protocolo do resultado do exame, ela queria entregar a mim; eu a ignorei, fiz de conta que não vi, e ela se dirigiu à paciente para entregar (Vivência 2, registro em diário de campo de prática de interpretação comunitária, em maio de 2021).

Esse acontecimento demonstra que a atendente não apenas invisibiliza a pessoa surda, mas também a considera incapaz, inclusive de assinar o próprio nome. Esse é, infelizmente, um cenário comum nos atendimentos na área da saúde, acontecendo com os mais diversos profissionais dessa esfera.

Goffman (1981, p. 8) afirma que os normais acreditam que os estigmatizados não são humanos por completo, e isso faz com que estes sofram discriminações de diversas ordens que reduzem “suas chances de vida”, uma vez que esse seu traço da diferença pode tomar a atenção no momento da interação e afastar aqueles com quem poderia estabelecer algum vínculo.

Na cena narrada, isso fica evidente na medida em que a atendente se afasta da estigmatizada, a surda, porque ela possui uma característica que a distingue do esperado, de modo que ela não vê outros atributos da paciente surda, a não ser aquilo que a estigmatiza, sua língua e até mesmo a presença da intérprete de Libras. Sua forma de se afastar desse sujeito

marcado por sua diferença é ignorar, ainda que inconscientemente, sua presença no ambiente, direcionar sua fala a outrem e posicionar a surda em lugar de incapacidade.

Além disso, o relato exposto pela Vivência 2, nessa cena narrativa, representa que, embora as leis (BRASIL, 2002, 2015) assegurem o direito linguístico, de “comunicação e expressão em Libras” (BRASIL, 2002), isso não está sendo incorporado como prática efetiva no cotidiano social, o que, a nosso ver, se dá por falta de estrutura funcional de uma política pública. Além disso, a falta de compreensão e reconhecimento profissional da atividade do Tils (Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa) corrobora o imaginário assistencial à pessoa surda (MARTINS; NASCIMENTO, 2015). Outros acontecimentos que retratam situação idêntica ocorreram com outras pessoas surdas em atendimento direto com o médico, conforme cena narrativa abaixo.

Cena narrada 3: pessoa surda em consulta médica

Em momentos de consulta notei que o médico sempre se dirigia a mim, e não à paciente surda ou ao seu acompanhante, o pai. Assim, eu tentava sempre me posicionar de frente para a paciente e sempre que tinha oportunidade eu falava para o médico: “pode falar direto com ela que eu faço a interpretação e ela te responde”. Mas ele insistia em falar comigo (Vivência 3, registro em diário de campo de prática de interpretação comunitária, em novembro de 2020).

Fui interpretar uma consulta de retorno de uma paciente surda. À frente da mesa do médico havia duas poltronas, posicionei minha poltrona para ficar de frente com a paciente e de lado para o médico. Ela sentou-se um pouco na diagonal, para visualizar a interpretação e o médico. O médico começou a explicar o resultado do exame, em seguida, escreveu uma receita e quis me entregar, eu apenas disse: “pode entregar à paciente”. Ele logo redirecionou o papel à paciente surda (Vivência 4, registro em diário de campo de prática de interpretação comunitária, em junho de 2019).

Dessa maneira, evidenciamos que, mesmo em situações diferentes, ou seja, com médicos, pacientes e intérpretes diferentes, a invisibilidade da pessoa surda se repete. Witkoski (2009) explica que, em uma sociedade cuja língua de prestígio é de modalidade oral-auditiva e em que a linguagem está sempre associada ao som, à recepção pela audição, uma pessoa que não fala essa língua oral é vista como alguém que não tem pensamento, que não tem o que dizer. Os surdos, portanto, estão inseridos nesse segundo grupo, uma vez que sua língua é de modalidade visuo-gesto-espacial, e a cena narrada representa esse imaginário sobre a surdez. As pacientes surdas foram ignoradas como se não estivessem ali ou não tivessem condições e autonomia para responder por si. Essa construção social de perspectiva de incapaz para as pessoas com deficiência é explicada por Amaral (1998, p. 6):

Interessantemente – é preciso que se diga – muitos de nós que pesquisamos na área temos comprovado a existência desses estereótipos genéricos correlacionados não só aos deficientes, mas quase de modo indiscriminado a todos aqueles que são significativamente diferentes, sejam índios, judeus, negros, homossexuais... Ou seja, por uma série de condições psicossociais (atitudes, preconceitos e estigma) há uma forte tendência em se perceber o significativamente diferente ou como herói, ou como vilão, ou como vítima, ou ainda passando de um estereótipo para outro no decorrer de uma determinada sequência de tempo e de acontecimentos.

Na concepção apresentada por Amaral (1998) e dialogando com a cena narrada, a paciente surda estaria representada como vítima na situação do atendimento, uma vez que nessa posição se encontra o sujeito visto como impotente, como coitado e dependente. Esse estereótipo atribuído à pessoa surda provoca atitudes de preconceito pautadas na ideia de que há uma falta, uma carência, e, por isso, ela não é reconhecida como pessoa autônoma.

Outro estereótipo atribuído aos surdos é de que eles fazem leitura labial, ou seja, que entendem as palavras em português apenas com atenção aos lábios da pessoa que fala (WITKOSKI, 2009). Essa habilidade é desenvolvida apenas por algumas pessoas surdas, e isso depende de diversos fatores. No entanto, esse é um pensamento hegemônico e acontece em muitas situações com as pessoas surdas. Vamos apresentar a seguir um breve exemplo disso.

Cena narrada 4: caso em que o médico acredita que a paciente surda não precisa de intérprete, porque pode fazer leitura labial

Quando eu entrei na sala do médico, seguindo a paciente, fiz o que sempre venho fazendo nas consultas: expliquei para o médico que era bom eu ficar do lado dele e de frente pra ela para visualizar melhor a fala em Libras, e ele me disse: “não precisa interpretar, não, eu me comunico direto com ela”. Enquanto ele falava isso, eu interpretei para ela, e imediatamente ela se manifestou: “não dá, principalmente por causa da máscara contra a Covid-19, pois não vou entender nada”. Ele ficou sem graça e disse: “já que você já está aqui mesmo, então tudo bem, é melhor você interpretar” (Vivência 5, registro em diário de campo de prática de interpretação comunitária, em março de 2021).

Notamos a crença do médico de que a comunicação efetiva ocorre pela língua portuguesa e que com estratégias pessoais ele pode, ainda que não use a Libras, produzir uma interação eficaz para explicar dados importantes acerca da saúde da paciente, em diálogo na consulta. Fica evidente a representação de que os surdos são iguais e que se comunicam em português, por meio da leitura labial.

Conforme exposto, a população surda existe em uma diversidade muito expressiva: há surdos que oralizam, surdos sinalizadores, entre outras identidades e formas de comunicação existentes (ARAÚJO; SILVA, 2020). Os surdos vivenciaram um longo período de oralização, por meio de treinamentos para o desenvolvimento da fala e da leitura labial, por conta da proibição da língua de sinais em muitos países. Esse processo mostrou-se dificultoso e ineficaz para muitos surdos, mas a língua de sinais sempre esteve presente nas comunicações fora da vigilância das instituições. Logo, é uma língua que resistiu à sua proibição e atualmente é a língua mais utilizada pela comunidade surda, pois tem a característica de ser visuo-gesto-espacial, que é acessível para o sujeito surdo, o qual recebe as informações por meio da visão (LACERDA, 1998).

Quando o médico tenta dispensar a presença da intérprete de Libras, mesmo após a sua apresentação e explicação do seu papel na sala, isso demonstra o desconhecimento acerca das pessoas surdas, sua forma de comunicação e da profissão do intérprete. Tendo isso em vista, com uma formação na graduação que apresente para os futuros profissionais da saúde quem é a pessoa surda, do ponto de vista socioantropológico, essa forma de atendimento ao paciente poderá ser mais cautelosa, no sentido de perceber o indivíduo e suas necessidades.

Considerações finais a partir do estudo teórico e das vivências em campo

Diante das discussões construídas até aqui, encerramos este capítulo com algumas reflexões acerca das barreiras que impedem as pessoas surdas de terem acesso efetivo à saúde, devido aos estigmas que a sociedade impõe no tratamento cotidiano a essas pessoas. Sabemos que historicamente preconceitos foram produzidos em relação à pessoa surda, influenciados pela visão clínica de correção da surdez para alcançar um ideal de normalidade. Com isso, os surdos foram segregados da sociedade e submetidos a tratamentos clínicos. Essa foi, por um longo período, a única visão sobre os surdos.

Sua diferença linguística foi reconhecida há pouco tempo nas pesquisas, e ampliou-se o fomento à utilização da língua de sinais, que propicia acesso aos conhecimentos, informações e exercício da cidadania, como qualquer outra pessoa. Esse processo tem sido importante e efetivo em algumas áreas, como na área da educação, principalmente com as conquistas e implementações das escolas e/ou polos bilíngues de surdos. Porém, é lento em outros espaços, tal como na área da saúde, em que ainda evidenciamos falta de acesso a informações em Libras, falta de capacitações ofertadas aos profissionais da saúde, bem como a falta de conscientização acerca dos direitos e das potencialidades das pessoas com deficiência.

Em pesquisa realizada recentemente sobre as políticas públicas de saúde na área da surdez, Soleman e Bousquat (2021, p. 10) expressam que “é evidente o predomínio da concepção orgânico-biológica da surdez”. O fato de a concepção clínica prevalecer, principalmente na esfera da saúde, fez com que as pessoas surdas estivessem sempre à margem da sociedade. Os dispositivos legais mais atuais garantem acesso à saúde, acesso às informações, à formação profissional, inclusive de agentes que podem atuar na diminuição dessa defasagem histórica.

No entanto, o estigma e o preconceito social de certa incapacidade para decisões de forma autônoma, pela pessoa surda, mais especificamente na área da saúde, permanecem até a atualidade e se manifestam de diferentes formas, uma delas é restringindo o acesso à informação aos ouvintes, discriminando e excluindo as pessoas surdas desse direito fundamental. Isso ocorre porque os materiais informativos não são acessíveis às pessoas que falam em Libras, ocasionando problemas de compreensão, como os que foram evidenciados nos estudos e nas narrativas fílmicas. Tais dificuldades fazem com que as pessoas surdas não tenham acesso total a informações cruciais para seu cuidado com a saúde, inclusive a saúde sexual.

Com relação ao atendimento em saúde, esse espaço ainda se configura como um ambiente que não considera a pessoa surda como alguém diferente que utiliza uma língua de outra modalidade, que possui uma cultura e identidade condizentes com a sua condição de não ouvir, de ser surda. Isso significa que a concepção clínica sobre a pessoa surda define a forma como ela será atendida, e, para dirimir os preconceitos sofridos nesse espaço, faz-se necessário que ações diversas com vistas ao atendimento das necessidades reais desse público sejam planejadas e postas em prática.

Repensar a formação do profissional de saúde e manter capacitações frequentes nos serviços dessa área é uma alternativa possível e necessária para dar um pontapé inicial na resolução dos problemas que ocorrem no atendimento às pessoas surdas. Como observamos nos relatos, muitas atitudes equivocadas dos profissionais de saúde podem ser resolvidas com uma formação que considere a pessoa surda a partir da concepção socioantropológica. Percebendo a pessoa surda em sua diferença linguística, cultural e identitária, o atendimento pode se tornar mais humanizado com a individualidade do surdo, reconhecendo e respeitando a sua autonomia.

A possibilidade de contar com intérpretes de Libras existe e deve ser contemplada na formação proposta, pois percebemos que falta uma compreensão sobre o papel desse profissional no ambiente clínico. O intérprete é posto em um lugar de tutor da pessoa surda, tendo-a como incapaz de conduzir sua própria participação; no entanto, é preciso ter a clareza de que a presença do profissional se dá apenas para a mediação comunicativa entre pessoas que não compartilham a mesma língua. Essa compreensão é fundamental

para que a interação aconteça de forma efetiva, considerando o sujeito envolvido no atendimento em sua integralidade, inclusive respeitando a sua língua de constituição.

Por fim, os estigmas que a sociedade elaborou durante um longo período histórico, apesar de parecerem perenes, são passíveis de mudança. As mudanças de atitudes de cada indivíduo que se depara com o outro em sua diferença, de manter o mesmo tratamento devido aos demais, de indagar a seus pacientes qual a melhor forma de atendimento, entre outras, são formas de diminuir as marcas de preconceito perpetuadas. Além disso, devem-se elaborar políticas públicas que, de fato, sejam implementadas nos diversos âmbitos sociais, para que as pessoas surdas acessem seus direitos e consigam exercer sua cidadania plenamente na sociedade.

Referências

A FAMÍLIA Bélier. Direção de Eric Lartigau. França: France 2 Cinéma, 2014. 1 DVD (106 min) color.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. v. 5. p. 11-30.

ARAÚJO, A. A. de; SILVA, J. P. da. Surdez e Preconceito: uma Análise a partir da Percepção dos Pais de Surdos. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 1-20, ago. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre a organização do SUS. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 18055, 20 set. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8080.htm. Acesso em: 1 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 23, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/d5aE5q>. Acesso em: 15 jun. 2022.

CASTRO, S. S. *et al.* Acessibilidade aos serviços de saúde por pessoas com deficiência. **Revista de Saúde Pública**, v. 45, p. 99-105, 2010.

CODA. Direção de Sian Heder. Estados Unidos: Vendôme Pictures, 2021. 1 DVD (111 min) color.

COSTA, L. S. M.; SILVA, N. C. Z. Desenvolvendo atitudes, conhecimentos e habilidades dos estudantes de medicina na atenção em saúde de pessoas surdas. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 16, n. 20, p. 1107-1117, 2012.

DANTAS, B. M. F. *et al.* **Desafios do atendimento médico de pessoas com deficiência física no município de Anápolis, Goiás**. Trabalho de Pesquisa (Disciplina de Iniciação Científica do curso de Medicina) – Centro Universitário de Anápolis, Anápolis, 2020.

DIZEU L. C. T. de B.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LScdWL65Vmp8xsdkJ9rNyNk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 1 mar. 2022.

FIOCRUZ. Fundação Oswaldo Cruz. **Deficiência Auditiva**. Disponível em: <http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infantil/deficiencia-auditiva.htm>. Acesso em: 1 mar. 2022.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

GUIMARÃES, V. M. A.; SILVA, J. P. Sexualidade e Surdez: uma Revisão Sistemática. **Psicologia: Ciência e Profissão**, n. 40, p. 1-16, 2020.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wWScZsyPfr68rsh4FkNNKyr/?lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2022.

MARTINS, V. R. O.; NASCIMENTO, V. Da formação comunitária à formação universitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. especial 2, p. 78-112, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p78>. Acesso em: 1 jul. 2022.

PAGNI, P. A.; MARTINS, V. R. de O. Corpo e expressividade como marcas constitutivas da diferença ou do ethos surdo. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. e88, 2019.

SANCA, D. M. Surdez e preconceito no contexto da normatividade social. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 3, 2019.

SOLEMAN, C.; BOUSQUAT, A. Políticas de saúde e concepções de surdez e de deficiência auditiva no SUS: um monólogo? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 37, n. 8, 2021. Disponível em: <http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/1480/politicas-de-saude-e-concepcoes-de-surdez-e-de-deficiencia-auditiva-no-sus-um-monologo#C13>. Acesso em: 1 mar. 2022.

VIEIRA, C. M. *et al.* Comunicação e acessibilidade: percepções de pessoas com deficiência auditiva sobre seu atendimento nos serviços de saúde. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, v. 11, n. 2, 2017.

WITKOSKI, S. A. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6ptNkpmYjqs8VB6p4hvGRd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2022.

6

Habilidades comunicativas de pacientes com Paralisia Cerebral sem oralidade de um hospital de retaguarda

Letícia Cristina Paes
Adriana Garcia Gonçalves
Mariana Cristina Pedrino

Introdução

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, define que são consideradas pessoas com deficiência aquelas que apresentam impedimentos ao longo da vida. Esses impedimentos podem ser de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, e, ao interagirem com o meio, pessoas com deficiência podem se deparar com as barreiras provindas do ambiente, as quais dificultarão a participação plena na sociedade em condições iguais que as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Ainda é importante destacar que a LBI, no art. 3º, define barreiras como sendo

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 (BRASIL, 2015, n. p.).

Uma barreira frequente na vida de quem não consegue se comunicar, por alguma particularidade da deficiência, é a do acesso à comunicação e à informação, ou seja, qualquer barreira que “dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas

de comunicação e de tecnologia da informação” (BRASIL, 2015, n. p.), consequentemente privando essas pessoas de interações com outras pessoas.

Para romper a barreira de acesso à comunicação e à informação, é necessário o desenvolvimento de meios que possam proporcionar acessibilidade comunicativa, garantindo que as barreiras de comunicação sejam minimizadas ou eliminadas, para que, assim, esses indivíduos tenham plena participação na sociedade.

Uma área diretamente relacionada ao intuito de garantir acesso à comunicação para pessoas com necessidades complexas de comunicação¹ – seja de forma alternativa ou ampliada – é a Comunicação Alternativa,² que é

uma área de prática e pesquisa, clínica e educacional [...], que envolve um conjunto de ferramentas e estratégias utilizadas para resolver desafios cotidianos de comunicação de pessoas que apresentam algum tipo de comprometimento da linguagem oral, na produção de sentidos e na interação. [...] O princípio da Comunicação Alternativa é conceber que a comunicação possa ser realizada de outras formas além da fala, como um olhar compartilhado, expressões faciais, gestos, toque, escrita, apontar de símbolos, imagens ou equipamentos com voz sintetizada, que permitam a interação (INTERNATIONAL SOCIETY FOR AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION, 2018).

Deliberato (2007) indica que os recursos de Comunicação Alternativa devem ser planejados mediante as necessidades comunicativas da pessoa que vai utilizá-los, e a implementação tem o objetivo de romper as barreiras de comunicação e proporcionar o acesso ao conhecimento, às interações sociais, às habilidades comunicativas e educacionais, proporcionando independência e qualidade de vida aos indivíduos em questão.

Para o planejamento e a implementação de um recurso de Comunicação Alternativa que atenda às demandas comunicativas da pessoa com comprometimento na comunicação, é necessária a realização de avaliação do repertório. Pesquisas de Delagracia (2007) e Paula (2007) defendem que a avaliação é um processo essencial o qual demanda tempo e atenção, pois está focada em descobrir quais habilidades comunicativas a pessoa possui, suas dificuldades, bem como quais são suas potencialidades.

Nunes (2001) defende que a promoção de formas efetivas de comunicação – baseada na transmissão, recepção e interpretação das mensagens

1 Utiliza-se a expressão “necessidades complexas de comunicação” para pessoas que possuem dificuldades em elaborar e expressar suas ideias, necessidades e desejos, bem como selecionar um vocabulário para se comunicar.

2 No Brasil, encontram-se diversas terminologias para referenciar a Comunicação Alternativa, como Comunicação Ampliada e Alternativa, Comunicação Suplementar e Alternativa, Comunicação Aumentativa e Alternativa, entretanto, neste trabalho, optou-se pela utilização do termo Comunicação Alternativa.

– de indivíduos com deficiência sem oralidade por meio das interações sociais demanda que o foco mude do sujeito que não consegue se comunicar oralmente para o grupo social em que ele está inserido. Esse grupo deve ser capacitado a compreender, interpretar e responder as formas alternativas de comunicação dessas pessoas.

O grupo social mais próximo da pessoa com deficiência sem oralidade tem também papel fundamental na avaliação das habilidades comunicativas que o indivíduo apresenta, pois o conhece bem e, assim, sabe identificar as potencialidades e dificuldades a serem trabalhadas (DELAGRACIA, 2007). Da mesma forma, na maioria das vezes, desempenha grande influência no desenvolvimento do avaliado, podendo estimular habilidades comunicativas ainda não desenvolvidas.

Após uma avaliação detalhada das habilidades comunicativas do indivíduo com Paralisia Cerebral, por exemplo, planeja-se um meio para a comunicação deste com o seu entorno, a partir da implementação de recursos que levam em consideração as potencialidades e necessidades de cada pessoa.

A oralidade dos indivíduos com Paralisia Cerebral pode ser limitada ou nula, entretanto, estes são capazes de interagir e se comunicar por meios não verbais, por exemplo, por gestos (SAMESHIMA, 2006). Ressalta-se que a escolha do melhor recurso de Comunicação Alternativa deve ser pautada na avaliação prévia das habilidades comunicativas.

Tendo como foco a identificação das habilidades comunicativas de pacientes com Paralisia Cerebral que frequentam um Hospital de Retaguarda,³ é indispensável um planejamento centrado no indivíduo, para a implementação de recursos de Comunicação Alternativa que viabilizem a comunicação e as interações sociais dos indivíduos, fundamentais para o desenvolvimento do ser humano.

Estudos de Pelosi *et al.* (2019) sobre a Comunicação Alternativa no contexto hospitalar relatam que pessoas com dificuldade na comunicação possuem um quadro mais complicado durante o processo de hospitalização. Pacientes sem oralidade não podem participar das escolhas sobre seu tratamento e apresentam dificuldades em informar os profissionais de saúde sobre seus sintomas e necessidades. Ademais, os profissionais multidisciplinares sentem-se desconfortáveis e preferem realizar intervenções breves.

A partir do exposto, destaca-se a necessidade de implementar recursos de Comunicação Alternativa, por mais simples que sejam, mas que

3 Define-se um Hospital de Retaguarda como sendo um espaço para cuidados de saúde de forma contínua para pessoas com doenças crônicas, uma vez que o processo de acompanhamento do estado de saúde deve ser mais intensivo. O hospital conta com uma equipe multidisciplinar, o que favorece o processo de recuperação e prevenção de possíveis comorbidades associadas ao quadro clínico de origem, garantindo qualidade de vida às pessoas que usufruem esse espaço (CORRETORA CEDRO, 2021).

atendam as necessidades comunicativas do emissor-receptor, para favorecer a interação dos profissionais e da família do paciente.

Para isso, é também necessária a capacitação dos profissionais para que possam interpretar as mensagens e ainda considerar os recursos disponíveis no hospital, para que a Comunicação Alternativa seja viabilizada ao paciente.

Dessa forma, este trabalho pautou-se nos seguintes questionamentos: Como os pacientes com Paralisia Cerebral que apresentam necessidades complexas de comunicação e que residem ou frequentam um Hospital de Retaguarda se comunicam? Quais são suas habilidades comunicativas?

Assim, o objetivo deste estudo foi o de identificar as habilidades comunicativas de pacientes com Paralisia Cerebral sem oralidade de um Hospital de Retaguarda por meio das interações comunicativas destes com os sujeitos mais próximos.

Desenvolvimento

A presente pesquisa fundamentou-se no estudo de caso, que tem como objetivo principal analisar e descrever fatos que convergem em um determinado contexto no tempo presente, abrangendo as variáveis que influenciam para o acontecimento de determinado episódio, podendo ser uma pesquisa qualitativa e/ou quantitativa e versar sobre uma fonte múltipla de coleta de dados diversificados, como observações, narrativas, gravações de áudio e vídeo, questionários, entre outras (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Com o intuito de cumprir com as exigências éticas, foi entregue pessoalmente uma Carta Convite para o Hospital de Retaguarda de um município do interior de São Paulo, para que o objetivo e os benefícios da pesquisa fossem conhecidos. Após o aceite, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob o número CAEE 96937618.6.0000.5504.

Participaram como respondentes dos protocolos de avaliação das habilidades comunicativas indivíduos próximos dos pacientes com Paralisia Cerebral sem oralidade. Os sujeitos respondentes foram nomeados no estudo como participantes diretos, sendo eles um profissional da equipe multiprofissional do Hospital de Retaguarda e três familiares de pacientes, e os participantes indiretos foram três pacientes residentes do hospital e três pacientes não residentes, que passam o dia no hospital e voltam para suas residências ao final do dia. O profissional de equipe multiprofissional foi responsável por responder o instrumento de coleta de dados com informações de três pacientes residentes, e cada familiar respondeu ao instrumento com informações sobre seus filhos.

A escolha dos participantes indiretos baseou-se na indicação feita pela enfermeira-chefe do Hospital de Retaguarda (profissional mais próxi-

ma aos pacientes). Ela informou que havia somente três pacientes que não residiam no hospital, informando a idade deles. Mediante isso, elegeram-se mais três pacientes residentes com idades parecidas.

O Quadro 1, a seguir, apresenta informações básicas coletadas em documentos cadastrais que a instituição possuía referentes aos pacientes e seus responsáveis. Como não constavam nos prontuários informações de classificações padronizadas em relação às condições motoras e comunicativas desses pacientes, foi realizada a complementação desses dados com a aplicação de três instrumentos para caracterização, sendo eles:

- o Sistema de Classificação da Função de Comunicação (CFCS), que tem como objetivo classificar em categorias o desempenho dos indivíduos com Paralisia Cerebral acerca das habilidades comunicativas diárias em cinco níveis (HI-DECKER *et al.*, 2011);
- o Sistema de Classificação da Habilidade Manual (MACS), que descreve em cinco níveis as habilidades motoras finas perceptíveis na manipulação de objetos por indivíduos com Paralisia Cerebral nas atividades de vida diária (ELIAS-SON *et al.*, 2006);
- e o Sistema de Classificação da Função Motora Grossa (GMFCS), que tem como objetivo identificar em qual dos cinco níveis de habilidades e limitações na função motora grossa – como mobilidade – o indivíduo com Paralisia Cerebral se encontra (PALISANO *et al.*, 1997).

Quadro 1 Caracterização dos participantes diretos e indiretos.

PARTICIPANTES DIRETOS – RESPONSÁVEIS	PARTICIPANTES INDIRETOS – PACIENTES RESIDENTES	CLASSIFICAÇÃO DAS HABILIDADES
Profissional: Enfermeira- -Chefe Sexo: Feminino Formação: Graduação em Enfermagem e Pós-Gradua- ção em Enfermagem do Trabalho (em andamento).	K. Diagnóstico clínico: Paralisia Cerebral Idade: 8 anos 6 anos institucionalizada Não frequenta escola	MACS: nível V GMFCS: nível V CFCS: nível V Observação: perma- nece no leito a maior parte do tempo
	A. Diagnóstico clínico: Paralisia Cerebral Idade: 17 anos 4 anos institucionalizada Não frequenta escola	MACS: nível V GMFCS: nível V CFCS: nível V Observação: fica somente no leito devido ao seu grau de comprometimento
	D. Diagnóstico clínico: Paralisia Cerebral Idade: 24 anos 6 anos institucionalizado Nunca frequentou escola	MACS: nível V GMFCS: nível V CFCS: nível V Observação: depende de aparelhos para res- piração e alimentação
PARTICIPANTES DIRETOS – RESPONSÁVEIS	PARTICIPANTES INDIRETOS – PACIENTES NÃO RESIDENTES	CLASSIFICAÇÃO DAS HABILIDADES
Parentesco: Pai Sexo: Masculino Idade: 26 anos	J. Diagnóstico clínico: Paralisia Cerebral Idade: 8 anos 5 anos frequentando a instituição Não frequenta escola	MACS: nível V GMFCS: nível V CFCS: nível V
Parentesco: Pai (adotivo) Sexo: Masculino Idade: 53 anos	M. Diagnóstico clínico: Paralisia Cerebral Idade: 13 anos 5 anos frequentando a instituição Não frequenta escola	MACS: nível IV GMFCS: nível V CFCS: nível V
Parentesco: Mãe Sexo: Feminino Idade: 52 anos	R. Diagnóstico clínico: Paralisia Cerebral e Surdocegueira Idade: 24 anos 20 anos frequentando a insti- tuição Nunca frequentou escola	MACS: nível V GMFCS: nível V CFCS: nível V

Fonte: elaboração própria.

A presente pesquisa foi realizada em um Hospital de Retaguarda, localizado em um município do interior de São Paulo com aproximadamente 674 mil habitantes. É classificado como instituição filantrópica e tem como objetivo o cuidado integral de pacientes com Paralisia Cerebral mais comprometidos.

A grande maioria dos participantes reside no local, pois possui muitos comprometimentos de saúde e necessita de cuidados permanentes. Outros foram abandonados pelos responsáveis. A minoria é paciente não residente, recebe atendimentos diários no período integral (manhã/tarde) e conta com o respaldo da família, não necessitando do apoio hospitalar 24 horas por dia.

O hospital conta com o apoio de uma equipe multidisciplinar com assistentes sociais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, auxiliares e técnicos em enfermagem, enfermeira, farmacêuticos, entre outros. Não há oferta de atendimentos pedagógicos, pois, de acordo com o hospital, falta verba para investir nesse tipo de serviço.

Para atingir o objetivo da pesquisa, foram analisados os prontuários dos seis pacientes com Paralisia Cerebral, indicados pela equipe de profissionais da instituição, para obter informações relevantes para a caracterização deles.

Para complementar a caracterização, utilizaram-se os instrumentos: Sistema de Classificação da Função de Comunicação (CFCS), Sistema de Classificação da Habilidade Manual (MACS) e Sistema de Classificação da Função Motora Grossa (GMFCS).

E para coleta de dados foram aplicados dois protocolos para avaliação das habilidades comunicativas dos pacientes, sendo o primeiro para os familiares dos pacientes não residentes e o segundo para a profissional da equipe multiprofissional:

1. “Avaliação de habilidades comunicativas para alunos não-falantes em situação familiar”, que visa traçar um perfil do indivíduo sem oralidade, no ponto de vista de seus familiares, a fim de identificar as habilidades comunicativas, informações acerca do sujeito e habilidades necessárias para o uso da Comunicação Alternativa (DELAGRACIA; MANZINI; DELIBERATO, 2015);
2. “Avaliação de habilidades comunicativas para alunos não-falantes em ambiente escolar”, adaptado ao contexto hospitalar, desenvolvido para que os profissionais da saúde e educação identifiquem as habilidades comunicativas do indivíduo em ambiente escolar, para o planejamento de programas de intervenções e orientações para aprendizagem dos conteúdos

necessários para o início e acompanhamento do trabalho do indivíduo sem oralidade, por meio da Comunicação Alternativa (PAULA; MANZINI; DELIBERATO, 2015).

As adaptações realizadas para este estudo eliminaram as questões do protocolo que perguntavam sobre o uso de materiais escolares, bem como modificaram questões sobre a comunicação com os profissionais da escola (troca pelos profissionais da equipe multidisciplinar).

Ambos os protocolos traçam o perfil do indivíduo com Paralisia Cerebral sem oralidade, identificando suas habilidades comunicativas, para que, no futuro, os profissionais possam adaptar ou elaborar recursos alternativos de comunicação. O intuito é possibilitar o planejamento de programas de intervenções para melhorar as habilidades comunicativas dos indivíduos, proporcionando, assim, qualidade de vida.

Para a coleta de dados, como dito, primeiramente foi entregue uma Carta Convite para colaboração da instituição do município, para a intermediação dos participantes e da pesquisadora. Depois, entregou-se uma Carta Convite para a família/cuidadores e profissional do hospital. Após o aceite do convite, os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, como também o Termo de Assentimento, que foi lido oralmente para a autorização e assinatura dos responsáveis pelos pacientes. Após o consentimento, foram coletados dados dos prontuários da instituição, a fim de caracterizar os pacientes residentes e não residentes. Logo em seguida, foram aplicados os instrumentos CFCS, MACS e GMFCS, a partir da observação dos participantes com o objetivo de caracterizá-los acerca de algumas de suas habilidades globais.

Por meio da mediação da assistente social da instituição com os responsáveis dos pacientes não residentes, via telefone, foi definido que o Protocolo de Avaliação de Habilidades Comunicativas para alunos não falantes em situação familiar seria aplicado na própria instituição, pela pesquisadora. Então, agendou-se um dia para o encontro dos responsáveis com a pesquisadora, em horários diferentes para cada um. No dia da aplicação, que ocorreu na sala da responsável pela instituição, os objetivos da pesquisa foram novamente apresentados, bem como o protocolo. A pesquisadora, que estava com o protocolo impresso, foi lendo as perguntas uma a uma e anotando as respostas dos participantes, indagando sempre se havia alguma dúvida. A aplicação de cada protocolo durou em média 40 minutos.

Da mesma forma, aplicou-se o protocolo de Avaliação de Habilidades Comunicativas para alunos não falantes em ambiente escolar, adaptado ao contexto hospitalar, com a profissional do hospital mais próxima aos pacientes em questão, em um dia determinado por ela, em sua própria sala. Ressalta-se que, como a participante era responsável pelos protocolos dos

três participantes diretos, houve um momento diferente para a resposta de cada um. As aplicações duraram em média 30 minutos, cada protocolo.

Os dados foram analisados de modo qualitativo. Identificaram-se as potencialidades, dificuldades e necessidades acerca das habilidades comunicativas dos indivíduos com Paralisia Cerebral sem oralidade.

Foram estabelecidas categorias de análise dos dados advindos dos protocolos. Destaca-se que as informações dos dois protocolos foram analisadas de forma conjunta, devido à similaridade dos instrumentos.

Assim, as categorias pré-estabelecidas de acordo com os itens presentes nos protocolos foram: percepção dos sujeitos próximos sobre os indivíduos com Paralisia Cerebral sem oralidade; e habilidade comunicativas. As categorias apresentam quadros que evidenciam os resultados sempre de acordo com a divisão referente aos participantes, sendo esta: pacientes residentes e não residentes do Hospital de Retaguarda.

Desse modo, foram levantadas questões e hipóteses com o objetivo de “reconstruir” a realidade, utilizando todos os parâmetros dela sem reduzi-la ao estudo de suas partes (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Resultados e discussão

A partir dos dados coletados pelos instrumentos apresentados, foi possível elencar as seguintes categorias: percepção dos sujeitos próximos sobre os indivíduos com Paralisia Cerebral sem oralidade com as subcategorias estados subjetivos e preferências dos pacientes; e habilidades comunicativas.

As respostas dos dois protocolos de avaliação das habilidades comunicativas foram compiladas nos mesmos quadros apresentados nas categorias a seguir, e, devido à sua similaridade, optou-se por analisar da mesma forma os dois. As letras correspondentes aos participantes indiretos foram assinaladas nas habilidades elencadas pelos participantes diretos, ou seja, os que responderam aos protocolos.

Percepção dos sujeitos próximos sobre os pacientes com Paralisia Cerebral não oralizados

A presente categoria apresenta dois quadros, divididos em duas subcategorias, e tem como objetivo informar como os sujeitos mais próximos dos pacientes com Paralisia Cerebral sem oralidade compreendem e definem os estados subjetivos desses pacientes (Quadro 2) e expor algumas preferências, mediante a opinião dos respondentes (Quadro 3).

Quadro 2 Estados subjetivos dos pacientes.

RESIDENTES					
	SEMPRE	QUASE SEMPRE	ÀS VEZES	QUASE NUNCA	NUNCA
Feliz/Alegre	K.; A.				
Humor inconsistente	D.				
Nervoso	D.				
Chorão				K.	
Atento	A.				
Interessado		A.	K.		
Desinteressado					
Força de Vontade	A.				
Participativo		K.; A.			
Brincalhão	A.				
NÃO RESIDENTES					
	SEMPRE	QUASE SEMPRE	ÀS VEZES	QUASE NUNCA	NUNCA
Feliz/Alegre	J.; M.				
Tranquilo		R.			
Humor inconsistente			R.		
Nervoso				R.	
Chorão			J.		
Atento		M.			
Interessado		M.			
Desinteressado		R.			
Força de Vontade	M.	J.			
Participativo	J.; M.				
Brincalhão		J.; M.			

Fonte: elaboração própria.

Os estados subjetivos fazem referência às condições da pessoa em determinada situação ou momento. De acordo com Sameshima (2006), embora muitas pessoas com Paralisia Cerebral não sejam oralizadas, buscam por meios não verbais, como expressões corporais e faciais, expressar seus sentimentos, intenções e necessidades.

Vale ressaltar que os participantes que preencheram os protocolos (profissional da saúde e familiares) indicaram que, apesar do convívio com os participantes indiretos, ainda apresentam dificuldade de identificar de forma mais precisa os estados subjetivos e interpretam de forma mais su-

perficial. Indicaram que em algumas circunstâncias não compreendem as razões da emissão de certas emoções, como o choro ou até mesmo a alegria. Felizmente, possuem a consciência de que, se não buscarem outra forma de se comunicarem com os pacientes, além da fala, a interpretação das mensagens emitidas pelas expressões e emoções dos pacientes não será possível.

A falta de interpretação das mensagens emitidas pelos pacientes interfere na interação familiar-paciente, equipe multidisciplinar-paciente e paciente-paciente, pois não há trocas durante as interações. Esse fato acarreta danos ao processo de desenvolvimento global dos indivíduos com Paralisia Cerebral, pois as trocas sociais são de extrema importância para a construção da identidade pessoal do ser humano.

Diante do exposto, enfatiza-se a importância da avaliação das habilidades comunicativas. A partir da avaliação é possível identificar as demandas provenientes das dificuldades comunicativas do indivíduo sem oralidade e o que seus parceiros comunicativos requerem para se comunicarem com ele (PAULA, 2007).

Quadro 3 Preferências dos pacientes.

RESIDENTES			
	K.	A.	D.
Atividades	Ficar no colo	Brincar com as enfermeiras	Ver TV
Local	Quarto	Quarto	Quarto
Passeios	Não realiza – fica somente no hospital	Não realiza – fica somente no hospital	Não realiza – fica somente no hospital
Alimento	Por sonda nasogástrica	Por sonda nasogástrica	A profissional não soube informar
Pessoa	Não tem uma preferida, parece gostar de todos	Mãe	A profissional não soube informar
Brinquedo	Ursinhos de pelúcia	Bonecas	Nenhum
Programa de TV	Desenhos em geral	Desenhos em geral	Filmes em geral
Músicas	Louvores	Louvores	A profissional não soube informar
Livro/Revista	Não tem acesso	Não tem acesso	Não tem acesso
NÃO RESIDENTES			
	J.	M.	R.
Atividade	Brincar com os pais	Ir à piscina ou praia	Gosta de ficar em lugares abertos

Continua

Quadro 3 Preferências dos pacientes.

Conclusão

Local	Quarto	Quarto	A mãe não soube informar
Passeio	Lugares abertos	Caminhada com o pai ou viagens	Somente fica em casa com a mãe ou na instituição
Alimento	Se alimenta por sonda nasogástrica	Faz dieta de carboidrato/Não escolhe seus alimentos	Sem restrição na alimentação, come o que tiver, sem preferências
Pessoa	Mãe e Pai	Pai	Mãe
Brinquedo	Tubarão de pelúcia	Brinquedos com barulho	Nenhum
Programa de TV	Assiste o que os pais assistem, sem preferências	Filmes	Não tem acesso
Música	Ouve o que os pais ouvem, sem preferências	Sertanejo	Não tem acesso
Livro/Revista	Não tem acesso	Não tem acesso	Não tem acesso

Fonte: elaboração própria.

As pessoas que apresentam mais tempo de convivência são capazes de identificar as preferências umas das outras devido aos vínculos criados. No que se refere aos pacientes residentes, o resultado demonstrou que a profissional de saúde respondente teve algumas dúvidas sobre as preferências dos pacientes e, muitas vezes, não soube informar, alegando que, com a dificuldade de comunicação do paciente, fica mais difícil a identificação das preferências.

Outra inferência no resultado acerca das preferências dos pacientes residentes é que estas vão ao encontro do que o ambiente oferece, sem que haja, de fato, a apresentação de um rol de opções. Assim, por falta de diversidade na atividade, a profissional de saúde responde sobre essas preferências mediante o que há no ambiente hospitalar. Um exemplo disso refere-se à preferência musical, sendo músicas de categoria gospel, que estão sempre presentes no ambiente. Os brinquedos e os programas de TV são baseados nas faixas etárias dos pacientes, entretanto, a eleição destes também é feita pelo hospital, e não realmente pela preferência dos pacientes. Ficou evidente a falta do contato dos pacientes com livros e revistas.

De acordo com Benelli (2004), a maioria das instituições segue normas de prioridade aos casos mais graves, privilegiando a doença e esquecendo as demandas globais dos pacientes, além da problemática de se ter um número insuficiente de profissionais para atender integralmente todos os pacientes, gerando a necessidade dos rodízios. Lier-DeVitto e Dudas (2016) acreditam que, mediante esse contexto, as questões de comunicação emergem como problema, e o sujeito é reduzido a objeto de cuidados e de manipulação pelo outro.

No tocante aos pacientes não residentes, os pais têm mais propriedade sobre as preferências de seus filhos, por passarem mais tempo juntos e por terem maior vínculo. Entretanto, devido aos pacientes não se comunicarem oralmente, infelizmente, perdem a autonomia para escolherem o que gostariam de fazer, ficando a preferência de acordo com as escolhas dos familiares.

Ressalta-se que recursos de Comunicação Alternativa só são funcionais quando planejados a partir das potencialidades e necessidades do indivíduo, bem como quando há adequação do ambiente ao uso desses recursos. Proporcionar acessibilidade a esses indivíduos é uma das principais formas para construção de uma sociedade mais inclusiva (BRASIL, 2004).

Habilidades comunicativas

Na última categoria, expõe-se a caracterização das habilidades comunicativas dos pacientes (Quadro 4).

De acordo com Manzini (2001), a ideia atual que se tem sobre comunicação é a de que somente nos comunicamos funcionalmente por meio da fala, desconsiderando a interação presencial, em que cada pessoa expressa recursos verbais e não verbais que se mesclam e complementam.

Quadro 4 Caracterização das habilidades comunicativas.

RESIDENTES			
COMPREENSÃO	SIM	NÃO	NÃO SEI
Fala	K.; A.; D.		
Gestos	A.		K.; D.
FORMAS DE EXPRESSÃO	SIM	NÃO	NÃO SEI
Fala		K.; A.; D.	
Gestos	A.	K.	D.
Expressão facial	K.; A.; D.		
Morder		D.	
Pisca os olhos			K.; A.; D.
Sobrancelhas		K.; A.; D.	
Segura objetos para apontar algo quando quer se comunicar		K.	A.; D.
Aponta algo com a língua quando quer se comunicar		K.; A.; D.	
Sopro		K.; A.; D.	
Uso de recurso tecnológico		K.; A.; D.	
Uso de prancha de Comunicação Alternativa		K.; A.; D.	
OUTRAS HABILIDADES	SIM	NÃO	NÃO SEI
Emite sentenças		K.; A.; D.	
Da continuidade aos diálogos		K.; A.; D.	
Faz pedidos		K.; A.; D.	
Indica rejeição		K.; A.; D.	
Faz escaneamento			K.; A.; D.
NÃO RESIDENTES			
COMPREENSÃO	SIM	NÃO	NÃO SEI
Fala	J.; M.	R.	
Gestos	M.	R.	J.
FORMAS DE EXPRESSÃO	SIM	NÃO	NÃO SEI
Fala		J.; M.; R.	
Gestos	M.	R.	J.
Expressão facial	J.; M.; R.		

Continua

Quadro 4 Caracterização das habilidades comunicativas.

			Conclusão
Morder		J.; M.; R.	
Pisca os olhos			J.; M.; R.
Sobrancelhas		J.; M.; R.	
Segura objetos para apontar algo quando quer se comunicar		J.; M.; R.	
Aponta algo com a língua quando quer se comunicar		J.; M.; R.	
Sopro		J.; M.; R.	
Uso de recurso tecnológico		J.; M.; R.	
Uso de prancha de Comunicação Alternativa		J.; M.; R.	
OUTRAS HABILIDADES	SIM	NÃO	NÃO SEI
Emite sentenças		J.; M.; R.	
Dá continuidade aos diálogos		J.; M.; R.	
Faz pedidos		J.; M.; R.	
Indica rejeição		J.; R.	M.
Faz escaneamento			J.; M.; R.
HABILIDADES VISUAIS	HABILIDADES MOTORAS		
Identifica-se que os participantes diretos não sabem se os pacientes discriminam figuras e reconhecem fotos, somente a mãe de R. alega que não, pois sabe que seu filho é cego. Entretanto, os demais dizem que seus filhos reconhecem pessoas e alguns objetos do cotidiano.	Identifica-se que todos utilizam cadeira de rodas adaptadas com apoio para os pés e cabeça e faixas estabilizadoras e são dependentes para realização de higiene, autocuidado e locomoção. Também, nenhum dos pacientes desenvolve habilidades com os pés e com as mãos, principalmente na realização da preensão digital para realizarem atividades de vida diária, entretanto, seria possível com a implementação de recursos de Tecnologia Assistiva.		

Fonte: elaboração própria.

As formas de expressão mais indicadas pelos participantes diretos foram os gestos e as expressões faciais, ou seja, os pacientes transmitem

mensagens sem utilizar a fala e um código linguístico estruturado e se expressam não verbalmente, por meio de expressões faciais e corporais.

A instituição desconhece serviços que estimulam o desenvolvimento de habilidades comunicativas para possibilitar a comunicação de seus pacientes. Por isso, não há refinamento das habilidades não verbais que os pacientes já possuem, como as expressões faciais, nem o aprimoramento de habilidades gestuais ou motoras, como o apontar, para assim proporcionar opções de recursos de Comunicação Alternativa.

Percebe-se que, sem a Comunicação Alternativa, os participantes perdem autonomia, oportunidade de participar e construir relações interpessoais, bem como a chance de participar das escolhas que envolvem suas atividades de vida diária.

Manzini (2001) defende que os indivíduos sem oralidade devem explorar outros tipos de comunicação até encontrarem um sistema que atenda às necessidades do emissor- receptor da mensagem. Por esse motivo se dá a importância da avaliação para a implementação de um sistema de Comunicação Alternativa, bem como da participação das pessoas mais próximas da pessoa com Paralisia Cerebral.

Considerações finais

O objetivo deste estudo foi identificar as habilidades comunicativas de pacientes com Paralisia Cerebral sem oralidade de um Hospital de Retaguarda por meio das interações comunicativas destes com os sujeitos mais próximos. Foi possível constatar a maior dificuldade de identificar as potencialidades comunicativas de pacientes que apresentam maiores dificuldades e necessidades complexas de comunicação.

Várias pesquisas apontam a área da Comunicação Alternativa como uma possibilidade potente para garantir melhor interação e participação das pessoas com dificuldades de comunicação oral.

O Hospital de Retaguarda volta seu atendimento aos cuidados da saúde dos pacientes. As pessoas sem oralidade, devido às barreiras comunicativas, são privadas de seu poder de escolha e muitas vezes deixam de ser vistas como indivíduos, sendo definidas como pertencentes a uma “doença, uma deficiência”, principalmente os pacientes residentes.

No que se refere às habilidades comunicativas dos pacientes, é perceptível que há tentativa de utilizarem formas alternativas de comunicação, por exemplo, gestos e expressões faciais. Porém, mesmo assim, a comunicação permaneceu restritiva, pois os parceiros de comunicação não estabelecem formas alternativas, e a dificuldade de interação fica evidente.

Enfatiza-se que, para o sucesso da implementação da Comunicação Alternativa, o processo de avaliação é de extrema importância para plane-

jar o recurso mais adequado à pessoa sem oralidade. A aplicação dos protocolos de caracterização com os grupos sociais mais próximos aos pacientes foi fundamental, pois são eles que, além de conhecerem as potencialidades e dificuldades, conhecem as preferências e características dos pacientes, informações necessárias para o planejamento.

Pesquisas como esta devem ser fomentadas a fim de garantir que estudos de intervenção sejam realizados mediante avaliações feitas previamente, para assim se dedicarem a um bom planejamento e implementação de um recurso de Comunicação Alternativa. Esses recursos devem atender às demandas comunicativas das pessoas com necessidades complexas de comunicação e seus parceiros comunicativos, lembrando sempre que o foco não deve estar somente no sujeito sem oralidade, mas na interação entre os parceiros de comunicação.

Vale ressaltar o quanto é importante a intersetorialidade entre saúde e educação para minimizar as barreiras impostas pelo meio, no caso o ambiente hospitalar. Implementar atendimentos pedagógicos, sejam estes ofertados por cooperação entre o hospital e a rede de ensino ou projetos educacionais, seria uma alternativa viável. Deve ocorrer uma interlocução entre saúde e educação na busca por proporcionar qualidade de vida aos pacientes.

Outro ponto a ser destacado é que, devido ao fato de os pacientes não residentes passarem a maior parte do tempo no Hospital de Retaguarda, a instituição deve estar pronta para informar os familiares acerca dos direitos de seus filhos, empoderando-os, principalmente no que diz respeito à inclusão social e escolar. A parceria instituição-família pode proporcionar muitos ganhos no desenvolvimento dos pacientes.

O presente estudo traz contribuições para a Educação Especial, pois aborda a problemática acerca das habilidades comunicativas de pessoas com necessidades complexas de comunicação que convivem num ambiente hospitalar. Mediante esse problema, percebe-se que a Comunicação Alternativa, como área de conhecimento, tem um importante papel para minimizar ou eliminar barreiras comunicativas.

Referências

BENELLI, S. J. A Instituição total como agência de produção de subjetividade na sociedade disciplinar. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 21, n. 3, p. 237-252, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2004000300008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 1 jun. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que 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 União**, Brasília, DF, p. 5, 3 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 14 jan. 2021.

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 União**, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 26 fev. 2018.

CORRETORA CEDRO. Retaguarda hospitalar: o que é e as vantagens de contratar. In: CEDRO CORRETORA DE SEGUROS. **Blog**. Recife, 26 jan. 2021. Disponível em: <https://www.corretoracedro.com.br/blog/retaguarda-hospitalar-o-que-e-e-as-vantagens-de-contratar/>. Acesso em: 1 abr. 2022.

DELAGRACIA, J. D. **Desenvolvimento de um protocolo para avaliação de habilidades comunicativas para alunos não-falantes em situação familiar**. 2007. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/91255>. Acesso em: 2 abr. 2018.

DELAGRACIA, J. D.; MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. Protocolo para identificação de habilidades comunicativas no contexto familiar. In: DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. (org.). **Instrumentos de avaliação para alunos com deficiência sem oralidade**. 1. ed. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2015. p. 63-84.

DELIBERATO, D. **Núcleos de Ensino**. São Paulo: Cultura Acadêmica: 2007. v. 1. CD-ROM.

ELIASSON, A. C. *et al.* The Manual Ability Classification System (MACS) for children with cerebral palsy: scale development and evidence of validity and reliability. **Developmental Medicine and Child Neurology**, v. 48, n. 7, p. 549-554, 2006.

HIDECKER, M. J. C. *et al.* Developing and validating the Communication Function Classification System (CFCS) for individuals with cerebral palsy. **Developmental Medicine and Child Neurology**, v. 53, n. 8, p. 704-710, 2011.

INTERNATIONAL SOCIETY FOR AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION – ISAAC. **O que é a Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA)?** 2018. Disponível em: <https://www.isaacbrasil.org.br/comunicaccedilatildeo-alternativa.html>. Acesso em: 8 abr. 2018.

LIER-DEVITTO, M. F.; DUDAS, T. L. Institucionalização de pessoas com paralisia cerebral: a difícil relação assunto – outro – idioma. **Linguística**, Montevideu, v. 32, n. 1, p. 9-23, 2016.

MANZINI, E. J. Conceitos básicos em comunicação alternativa e suplementar *In: CARRARA, K. (org.). Educação, Universidade e Pesquisa.* Marília: Unesp, 2001. p. 163-178.

NUNES, L. R. O. P. A comunicação alternativa para portadores de distúrbios da fala e da comunicação. *In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (org.). Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial II.* Londrina: Eduel, 2001.

PALISANO, R. *et al.* Development and reliability of a system to classify gross motor in children with cerebral palsy. *Development Medical & Child Neurologic*, v. 39, p. 214-223, 1997.

PAULA, R. de. **Desenvolvimento de um protocolo para avaliação de habilidades comunicativas de alunos não-falantes em ambiente escolar.** 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/91280>. Acesso em: 22 abr. 2018.

PAULA, R.; MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. Protocolo para identificação de habilidades comunicativas no contexto escolar. *In: DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. (org.). Instrumentos de avaliação para alunos com deficiência sem oralidade.* 1. ed. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2015. p. 41-62.

PELOSI, M. B. *et al.* A comunicação Alternativa no Contexto Hospitalar. *In: MANZINI, M. G.; MARTINEZ, M. S. (org.). Terapia Ocupacional e comunicação alternativa em contextos de desenvolvimento humano.* São Carlos: EdUFSCar, 2019.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa científica e do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SAMESHIMA, F. S. **Habilidades expressivas de um grupo de alunos não-falantes durante atividades de jogos.** 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. O processo de pesquisa e os enfoques quantitativo e qualitativo. *In: SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. Metodologia da pesquisa.* São Paulo: McGraw-Hill, 2006. p. 2-21.

O uso do *audiobook* para estudante com dislexia: um estudo de caso

Mariana Ferraz
Ketilin Mayra Pedro

Introdução

Dislexia é um transtorno específico de aprendizagem de origem neurológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração (INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION, 2002).

A Associação Nacional de Dislexia (AND, 2020) indica algumas características que podem ser observadas nos estudantes com esse transtorno: dificuldades nas pronúncias de fonemas e rimas, em seguir ordens, em aprender a escrever, ler e soletrar, leitura lenta e com muitos erros, escrita desorganizada, dificuldade em interpretar textos, copiar do quadro e na escrita de letra cursiva, entre outras.

No ano de 1994, a Educação Especial passou a ser discutida a partir da Declaração de Salamanca, documento que “define políticas, princípios e práticas da Educação Especial e influi nas Políticas Públicas da Educação” (UNESCO, 1994, n. p.), preconizando a inclusão de todas as pessoas no ambiente escolar, inclusive pessoas com dislexia, uma vez que a Declaração orienta que “escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, n. p.).

Mesmo com as orientações do documento, ao longo das políticas educacionais no Brasil, pessoas com dislexia e outros transtornos de aprendizagem foram ficando esquecidas, já que não se encaixam dentro do público-alvo da Educação Especial (pessoas com deficiência, transtornos

globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação). Por mais que o público com dislexia não se encaixe na modalidade de ensino da Educação Especial, ele está relacionado à educação inclusiva, isto é, às necessidades educacionais especiais.

O Parecer CNE/CEB nº 17/2001, homologado pelo MEC em 15 de agosto de 2001, adotou o termo “necessidades educacionais especiais”, instituindo que:

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I – Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, n. p.).

A dislexia está dentro da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID) sob o código R48 – Dislexia e outras disfunções simbólicas, não classificadas em outra parte (BRASIL, 2008). Não existe cura para ela, mas há a possibilidade de intervenções pedagógicas e psicopedagógicas que podem favorecer o desempenho acadêmico do estudante. A aplicação de estratégias de aprendizagem em que o estudante com dislexia desenvolva suas próprias ferramentas para lidar com as dificuldades é a principal delas (GUZZI, 2018).

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC),¹ quando utilizadas com intencionalidade pedagógica, podem favorecer a aprendizagem. Assim, a adoção dos recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem tem se tornado cada vez mais frequente dentro da sala de aula, pois seu uso auxilia professores na prática pedagógica e facilita a aprendizagem do estudante, estabelecendo novos modelos pedagógicos (LIMA, 2019).

De acordo com Brito e Purificação (2011, p. 23), “estamos em um mundo em que as tecnologias interferem no cotidiano, sendo relevante,

¹ Atualmente o termo TDIC tem sido mais utilizado do que o antigo termo Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) por contemplar elementos digitais presentes nos dias atuais (FONTANA; CORDENONSI, 2015).

assim, que a educação também envolva a democratização do acesso ao conhecimento, à produção e à interpretação das tecnologias”.

As TDIC podem ser definidas, segundo Silva (2018), como todas as tecnologias que fazem parte dos processos informacionais e comunicativos da sociedade. São ferramentas essenciais para a formação do estudante conforme as habilidades do século XXI, que podem possibilitar uma aprendizagem com mais significado. Levy (1999) aponta que as TDIC podem potencializar a produção de saberes que são construídos de forma coletiva e colaborativa, favorecendo a criação e compartilhamento do conhecimento.

As tecnologias digitais trazem novas formas de agir, pensar e aprender, mas, para isso, é preciso usá-las adequadamente e com uma intencionalidade pedagógica delineada. Para Passerino (2001), existem vários usos para a tecnologia na área da educação:

- como fim, que se refere ao aprender sobre a tecnologia, em que o aluno entra em contato com ela para entendê-la e dominá-la;
- como ferramenta, que é o uso que professores e alunos fazem da tecnologia para apoio aos seus próprios trabalhos, como mais uma ferramenta entre outras (lápiz, papel, computador, borracha, impressora etc.);
- como meio, que se refere ao aprender da tecnologia e ao aprender com a tecnologia. Aprender da tecnologia implica que a tecnologia detém o conhecimento e que o aprendiz precisa utilizá-la como fonte de conhecimento. Já no aprender com a tecnologia, o aluno é um sujeito ativo, e para que exista aprendizagem é necessário o pensar e a reflexão do aluno sobre o próprio processo. Ainda para Passerino (2001), tanto professor quanto a tecnologia são mediadores do processo, tendo como função ampliar a zona de desenvolvimento proximal. Vygotsky (1984, p. 97) define a zona de desenvolvimento proximal como “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário”.

É fundamental que haja uma mediação entre professores e estudantes para que ocorra uma aprendizagem com significado, reconhecendo as diferenças e dificuldades de cada discente. Kramer (1989, p. 19) afirma:

o trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãs. Isso exige que levemos em consideração suas diferentes características, não só em termos de histórias de vida ou de região geográfica, mas também

de classe social, etnia e sexo. Reconhecer as crianças como seres sociais implica não ignorar as diferenças.

Segundo Vygotsky, Luria e Leontiev (1992), o educador é o mediador da relação da criança com o mundo que ela irá conhecer, é ele quem ajuda a criança a concretizar um desenvolvimento que ela ainda não consegue realizar sozinha. O professor deve criar condições de aprendizagem que estimulem o estudante, para que ele supere suas dificuldades, aprenda, se desenvolva e crie autonomia. Para que isso ocorra, as práticas pedagógicas necessitam ser intencionalmente planejadas.

Nessa esteira, devem-se criar condições favoráveis de aprendizagem no cotidiano escolar, de modo que o mediador valorize todas as habilidades dos estudantes que ali estão. Conhecer as necessidades do educando é importante para buscar novas direções, reflexões e assim adequar as aulas, com instruções diferenciadas. Braz (2018, p. 40) argumenta que

A instrução diferenciada possibilita um trabalho colaborativo e participativo na sala de aula, ao mesmo tempo em que o professor fornece um feedback constante aos educandos, capaz de orientar e reorientar as ações, conforme as necessidades dos alunos. Com isso, promove-se um maior aproveitamento nas aprendizagens e, conseqüentemente, elevam-se os níveis de sucesso escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os discentes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 549), “é necessário oportunizar o uso e a análise crítica das novas tecnologias, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na configuração do mundo atual”.

Garcia (2013) aponta que o principal objetivo do ensino-aprendizagem por meio da tecnologia é formar estudantes mais ativos, de modo que o educador e a tecnologia se tornem mediadores desse processo, tornando a aprendizagem eficaz.

Há diferentes tipos de TDIC que podem ser utilizadas na educação, dentre elas: computadores, câmeras, gravadores, CDs e DVDs, celulares, *podcasts*, televisão, *e-reader* e *audiobooks*. Segundo Paletta, Watanabe e Penilha (2008, p. 2),

Audiolivro é um livro em áudio, para se ouvir. Também chamado de livro falado ou *audiobook*. Os arquivos de áudio geralmente são salvos em MP3, WMA, entre outros, podendo ser gratuitos ou pagos. As versões pagas contam com a van-

tagem de possuírem narradores profissionais contando a história, podendo haver ainda efeitos sonoros, que ajudam na interpretação do texto e evitam a monotonia na escuta. Já os gratuitos trazem uma grande variedade de obras para download, a maioria atualmente em domínio público, *copy-left* ou outra licença pública livre disponível, narradas por voluntários gratuitamente.

Assim, podemos compreender que os *audiobooks* são livros em áudio, ou seja, é a gravação de um livro lido em voz alta. Esse tipo de recurso foi gravado e inserido em tecnologias presentes em cada época: fitas cassetes, disquetes, CDs e atualmente em plataformas de *streaming*² e aplicativos.

Após inventar o fonógrafo, primeiro aparelho capaz de gravar e reproduzir sons, em 1877, Thomas Edison incluiu a potencialidade deste em reproduzir “livros falantes para cegos” dentre os usos para sua nova invenção (PICCINO, 2010). Buarque (2017) afirma que, nos anos de 1970, os *audiobooks* começaram a ganhar espaço no mercado editorial americano, com a formação de empresas que gravavam e alugavam registros de conteúdo desse tipo, como a *Books on Tape* e a *Recorded Books*. O recurso de *audiobook* é uma grande vantagem para pessoas com dificuldades na leitura: analfabetas, pessoas com deficiência visual e dislexia (RIGOLETO; DI GIORGI, 2009).

O objetivo deste estudo de caso foi identificar facilidades e dificuldades na utilização do *audiobook* para estudantes com dislexia durante as aulas na área de Língua Portuguesa.

Método

Para discutir a temática das facilidades e dificuldades de estudantes com dislexia na utilização do *audiobook* como recurso de ensino na área de Língua Portuguesa, a pesquisa foi realizada em uma abordagem qualitativa, caracterizada como descritiva, com uma pesquisa de campo.

Gil (2002, p. 53) argumenta que o estudo de campo tem maior profundidade, utilizando técnicas de observação, muito mais do que a interrogação, desenvolvendo uma “observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo”. Ainda segundo o autor, “a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno” (GIL, 2002, p. 42).

A pesquisa, após aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa no parecer nº 4.939.445, foi desenvolvida em uma escola estadual, localizada em

² Plataformas de *streaming* transmitem conteúdos (músicas, filmes, séries, livros) sem a necessidade de *download* (GOGONI, 2019).

um município de pequeno porte no interior do estado de São Paulo. Para a escolha dessa escola, utilizaram-se alguns critérios: a escola deveria ter algum estudante com dislexia matriculado no Ensino Médio noturno (horário de maior disponibilidade das pesquisadoras) e ser pública.

A escola selecionada para a pesquisa está localizada na região central do município e possui ensino integral diurno (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) e ensino regular noturno para o Ensino Médio. Possui 520 estudantes matriculados no total, sendo 129 matriculados no Ensino Médio noturno, divididos em quatro turmas, um 1º ano, um 2º ano e dois 3ºs anos. Conta com 11 salas de aula, dois laboratórios de informática, quadra de esportes coberta, sala de leitura, pátio e kit multimídia em todas as salas (notebook com internet wi-fi, caixa de som, televisão).

Participou desta pesquisa uma estudante de 17 anos com dislexia e com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), matriculada no 1º ano do Ensino Médio noturno de uma escola estadual. Destacamos que a nomearemos como Lisa (nome fictício) ao longo do capítulo. Os professores também participaram da pesquisa, sendo a professora de Língua Portuguesa participante direta (respondendo ao questionário) e os outros professores, participantes indiretos, cedendo suas aulas para aplicação da atividade proposta.

Foram disponibilizados questionários, para a professora de Língua Portuguesa da turma e para a estudante, contendo questões pessoais, como: idade, série, nível de dificuldade da discente e tipos de atividades trabalhadas pelo professor durante as aulas. Após as respostas, foi aplicada uma sequência didática, com 15 aulas divididas em sete encontros, envolvendo a leitura com e sem o recurso de áudio do livro *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna (SUASSUNA, 2008). Nas aulas com o recurso, a escolar deveria ouvir a história e acompanhá-la no livro, já nos momentos sem o *audiobook*, apenas leria o livro. A sequência didática (Quadro 1) foi aplicada com toda a turma do 1º ano do Ensino Médio, mas neste capítulo enfocaremos a descrição de dados referentes à estudante com dislexia.

O livro escolhido para a aplicação da sequência didática foi *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, uma peça teatral cômica, dividida em três atos e com 192 páginas (SUASSUNA, 2008). O livro foi publicado em 1955, mas a edição utilizada é do ano de 2008.

Quadro 1 Sequência didática: *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna.

AULA	OBJETIVOS	MATERIAIS	DESENVOLVIMENTO
1ª aula	<p>Apresentar o livro <i>Auto da Compadecida</i>, de Ariano Suassuna.</p> <p>Explicar aos estudantes como funcionará a sequência didática envolvendo o livro <i>Auto da Compadecida</i>, de Ariano Suassuna.</p> <p>Repertoriar informações gerais sobre o livro e o autor.</p> <p>Levantar hipóteses apenas mostrando a capa do livro, utilizando <i>flashcards</i>.</p> <p>Ler o primeiro capítulo do livro com apoio do <i>audiobook</i>.</p> <p>Discutir os principais tópicos da leitura.</p>	<p>Livro <i>Auto da Compadecida</i>, de Ariano Suassuna.</p> <p>Caixa de som.</p> <p>Cartões feitos com papel-cartão.</p> <p>Canetinhas.</p>	<p>Apresentação do livro <i>Auto da Compadecida</i>, de Ariano Suassuna, aos estudantes: falar sobre o autor, local e ano de publicação, informações gerais do livro, explicar como funcionará a atividade e sobre a utilização do <i>audiobook</i>.</p> <p>Levantamento de hipóteses: O que acha que acontecerá? Em qual local se passará a história? Quais serão os personagens?</p> <p>Inicialmente serão entregues aos estudantes três cartões de diferentes cores para preenchimento das hipóteses levantadas por meio da observação da capa e do título do livro. Cada cartão deverá conter a resposta de uma pergunta levantada. Os cartões serão guardados pela pesquisadora em saquinhos diferentes, separados pelas cores, para uma atividade posterior.</p> <p>Primeiro contato com a história: leitura do primeiro capítulo do livro <i>Auto da Compadecida</i> – ouvir <i>audiobook</i>³ e acompanhar fazendo uma leitura silenciosa (24 páginas – 15 a 39).</p> <p>Discussão sobre os tópicos mais importantes do capítulo.</p>

Continua

3 Disponível no *Spotify*.

Quadro 1 Sequência didática: *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna.

Continuação

<p>2ª aula</p>	<p>Ler o segundo capítulo do livro sem o apoio do <i>audiobook</i>.</p> <p>Discutir os principais tópicos da leitura.</p> <p>Refutar as hipóteses iniciais utilizando os <i>flashcards</i> preenchidos na primeira aula.</p> <p>Reunir os estudantes para uma roda de conversa para compartilhar os <i>flashcards</i>.</p>	<p>Livro <i>Auto da Compadecida</i>, de Ariano Suassuna.</p> <p>Cartões feitos com papel-cartão.</p> <p>Canetinhas.</p>	<p>Leitura do segundo capítulo do livro – sem a utilização do <i>audiobook</i> (24 páginas – 40 a 64).</p> <p>Discussão sobre os tópicos mais importantes do capítulo.</p> <p>Confirmar ou refutar as hipóteses iniciais, utilizando os <i>flashcards</i> respondidos na primeira aula: As expectativas foram confirmadas? Por quê? Para esta atividade, os participantes receberão aleatoriamente três cartões, um de cada cor, e responderão no verso se as hipóteses levantadas foram confirmadas ou refutadas.</p> <p>Em uma roda de conversa, os estudantes compartilharão seus <i>flashcards</i> com a turma.</p>
<p>3ª aula</p>	<p>Ler o terceiro capítulo do livro com apoio do <i>audiobook</i>.</p> <p>Discutir os principais tópicos da leitura.</p> <p>Identificar principais características da obra.</p> <p>Refletir sobre alguns tópicos da obra.</p>	<p>Livro <i>Auto da Compadecida</i>, de Ariano Suassuna.</p> <p>Caixa de som.</p> <p>Bloco de notas composto de pequenas folhas de papel adesivo.</p> <p>Canetinhas.</p>	<p>Leitura do terceiro capítulo do livro – ouvindo o <i>audiobook</i> (24 páginas – 65 a 89).</p> <p>Discussão da leitura sobre identificação dos personagens, o lugar onde a história ocorre, o narrador. Como o narrador conta a história, ele participa das ações ou somente conta a história? Pedir exemplos.</p> <p>Posteriormente, serão disponibilizados blocos de notas composto de pequenas folhas de papel</p>

Continua

Quadro 1 Sequência didática: *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna.

			Continuação
			adesivo para os participantes, que deverão responder perguntas sobre o capítulo: O que você faria no lugar de João Grilo? Como reagiria no lugar do padre/bispo? Após responderem, colarão as respostas na parede, sem a necessidade de identificação. Os estudantes poderão observar as respostas da turma.
4ª aula	<p>Ler o quarto capítulo do livro sem o apoio do <i>audiobook</i>.</p> <p>Discutir os principais tópicos da leitura.</p> <p>Desenvolver uma nuvem de palavras com as respostas dos estudantes.</p>	<p>Livro <i>Auto da Compadecida</i>, de Ariano Suassuna.</p> <p>Celular ou computador com internet.</p>	<p>Leitura do quarto capítulo do livro – sem a utilização do <i>audiobook</i> (24 páginas – 90 a 114).</p> <p>Discussão da leitura sobre os principais pontos observados.</p> <p>Após a discussão, será disponibilizado um link do site Menti.com para que os estudantes insiram uma palavra que representa sua percepção sobre o livro (o que está achando da história). A nuvem de palavras será apresentada ao final da aula.</p>
5ª e 6ª aulas	<p>Ler o quinto capítulo do livro com o apoio do <i>audiobook</i>.</p> <p>Discutir os principais tópicos da leitura.</p> <p>Pesquisar sobre a biografia do autor e a relação entre o livro e a vida real do escritor.</p>	<p>Livro <i>Auto da Compadecida</i>, de Ariano Suassuna.</p> <p>Caixa de som.</p> <p>Celular ou computador com internet.</p>	<p>Leitura do quinto capítulo do livro – utilizando o <i>audiobook</i> (24 páginas – 115 a 139).</p> <p>Discussão da leitura sobre os principais pontos observados.</p> <p>Pesquisa sobre a biografia de Ariano Suassuna e a relação do livro com a época em que foi escrita</p>

Continua

Quadro 1 Sequência didática: *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna.

Continuação

			(local, críticas, linguagem). Em roda de conversa, apresentação das principais ideias pesquisadas.
7ª aula	Ler o sexto capítulo do livro com o apoio do <i>audiobook</i> . Discutir os principais tópicos da leitura.	Livro <i>Auto da Compadecida</i> , de Ariano Suassuna.	Leitura do sexto capítulo do livro – com a utilização do <i>audiobook</i> (24 páginas – 140 a 164). Discussão da leitura sobre os principais pontos observados.
8ª aula	Ler o sétimo capítulo do livro sem apoio do <i>audiobook</i> . Discutir os principais tópicos da leitura. Reescrever o final da história. Compartilhar a reescrita da história em roda de conversa.	Livro <i>Auto da Compadecida</i> , de Ariano Suassuna. Caixa de som. Folha de papel e caneta/lápis.	Leitura do sétimo capítulo do livro – sem a utilização do <i>audiobook</i> (25 páginas – 165 a 190). Discussão da leitura sobre os principais pontos observados. Entregar uma folha de almaço para cada estudante e sugerir que reescrevam o final da história, mudando alguns acontecimentos. Em roda de conversa, os estudantes deverão compartilhar suas ideias para o final da história.
9ª, 10ª e 11ª aulas	Assistir ao filme <i>O Auto da Compadecida</i> .	Computador. Televisão.	Os estudantes assistirão ao filme <i>O Auto da Compadecida</i> para relacionar o livro lido durante as aulas com a obra cinematográfica.
12ª, 13ª e 14ª aulas	Planejar produto final. Produzir o produto final.	Cartazes. Canetinhas. Caixa de som. Papel sulfite.	Será proposto que os estudantes criem um produto final, baseado no livro lido. Os participantes poderão elaborar <i>podcasts</i> , <i>e-books</i> , desenhos, animações, vídeos, encenações sobre o livro.

Continua

Quadro 1 Sequência didática: *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna.

Conclusão

15ª aula	Apresentar os produtos criados. Compartilhar feedbacks sobre a sequência didática.	Livro <i>Auto da Compadecida</i> , de Ariano Suassuna. Caixa de som. Computador.	Os estudantes compartilharão com a turma seus produtos finais. Ao final da aula, os estudantes poderão compartilhar feedbacks sobre suas principais perspectivas da sequência didática.
----------	---	--	--

Fonte: elaboração própria.

A história é narrada por um palhaço e tem como principais personagens os amigos Chico e João Grilo, que juntos se metem em muitas confusões e travessuras. A história se passa em tempo psicológico (atemporal), no Nordeste, mais especificamente em Taperoá, no interior da Paraíba. Outro espaço dentro da história é o Tribunal do Juízo Final, após a morte de alguns personagens (SUASSUNA, 2008).

A peça é marcada pela linguagem oral e regionalismo nordestino, carrega a tradição popular, trazendo diversos elementos da região: linguagem, objetos, figurinos e cenários do sertão. Além disso, a obra aborda questões como a seca, a extrema pobreza, o coronelismo e o cangaço. Foram utilizados alguns critérios para a escolha do livro: a obra deveria fazer parte da literatura brasileira, de preferência um clássico, sem continuação, de fácil acesso, adequada à faixa etária dos estudantes do Ensino Médio, com menos de 250 páginas (para que pudesse cumprir a sequência de aulas), com versão em *audiobook*.

Durante a pesquisa, foram realizadas instruções em conversas individuais com os professores, caso estes tivessem interesse em aplicar atividades por meio do *audiobook*. Nessas instruções foram indicados sites e aplicativos, livros e sugestões para diferentes áreas.

Os dados foram analisados de modo qualitativo, com base no questionário respondido pela estudante, nas observações feitas durante as atividades realizadas por meio das aulas com e sem o *audiobook*, bem como na evolução da aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa. Foram analisados considerando os seguintes aspectos: ajuda – solicitação de ajuda durante as atividades; envolvimento – comprometimento com as atividades propostas; leitura – leitura do livro com e sem *audiobook*; escrita – momentos de atividades escritas.

Resultados e discussões

Lisa afirmou no questionário possuir dificuldades em Língua Portuguesa, mais especificamente em gramática, indicou gostar de ler livros com a temática policial, contudo indicou não conhecer o recurso *audiobook* e não acreditar que ouvir a história (áudio) facilitaria sua compreensão do texto.

Nas duas primeiras aulas, Lisa faltou, iniciando a leitura a partir da terceira aula. Nesse momento, durante a leitura com o *audiobook*, a estudante se perdeu, quando alguns discentes passaram falando alto no corredor, precisando de ajuda para retomar a leitura. A todo momento, a leitura era feita com o acompanhamento do dedo.

Após a utilização do recurso de áudio, a estudante respondeu duas perguntas em papéis autocolantes: O que você faria no lugar de João Grilo? O que você faria no lugar do padre? Esses papéis foram colados na lousa. Lisa escreveu rapidamente, contudo cometeu erros na escrita (inversão de letras, omissão de letras e palavras).

Na quarta aula, durante o momento sem o *audiobook*, Lisa demorou para iniciar a leitura, a escolar ficou folheando o livro, começou a ler e depois de um tempo disse ter terminado. Esse momento refletiu na atividade pós-leitura, já que houve uma demora para responder à atividade no Mentimeter,⁴ para elaboração de uma nuvem de palavras sobre o que estava achando da história.

Na quinta aula, durante a atividade com o *audiobook*, Lisa distraiu-se com uma conversa entre dois escolares que não estavam realizando a leitura e acabou se perdendo, precisando de auxílio para retornar à leitura. A discente continuou acompanhando com o dedo o que estava sendo lido.

Coelho (2013) argumenta que, durante a leitura, é comum que pessoas com dislexia percam a linha que estão lendo, pois saltam ou retrocedem linhas.

Durante a atividade pós-leitura com áudio, na sexta aula foi realizada uma pesquisa na sala de informática, buscando informações sobre o autor e curiosidades sobre o livro. A escolar entregou uma pesquisa com poucas linhas e copiada da internet.

A sétima e oitava aulas foram marcadas pela finalização da leitura. Na sétima aula, durante o acompanhamento do livro com o recurso de áudio, Lisa não se perdeu e não houve nenhuma intercorrência. Quando o recurso deixou de ser usado, na oitava aula, a estudante prontamente abriu o livro e iniciou a leitura, acompanhando com o dedo, contudo, precisou de ajuda em um momento em que se distraiu e precisou retomar a leitura.

Quando o livro terminou de ser lido, foi proposta uma atividade de reescrita do final da história. A discente com dislexia demorou aproxima-

4 <https://www.mentimeter.com/>.

damente 25 minutos para começar a elaborar seu texto, escrevendo com muitos erros de coesão e coerência.

O Instituto ABCD, organização social que promove projetos que contribuem para a vida de brasileiros com dislexia, cita que a produção textual pode ser uma atividade difícil para escolares com dislexia, já que são comuns “erros de soletração e ortografia, mesmo nas palavras mais frequentes; omissões, substituições e inversões de letras e/ou sílabas; dificuldade na produção textual, com velocidade abaixo do esperado para a idade e a escolaridade” (INSTITUTO ABCD, 2021, n. p.).

Para que as dificuldades diminuam, é preciso uma identificação precisa dessas dificuldades de escrita, para que o professor priorize atividades que darão suporte às habilidades necessárias, trabalhando com intervenções específicas dentro do que cada escolar precisa, com atividades que visem o “desenvolvimento da fluência verbal, o processamento fonológico e lexical, a velocidade de nomeação e a compreensão leitora e auditiva” (CICCARINO; SANTOS, 2021, p. 169).

Na 9ª aula, a escolar assistiu ao filme “O Auto da Compadecida”, e antes de o filme iniciar foram feitas algumas considerações: tempo de duração, quantas aulas seriam utilizadas e dúvidas. Inicialmente Lisa prestou atenção, mas houve um momento em que se distraiu com o celular. Entretanto, o aparelho foi guardado quando solicitado.

Na 11ª aula, assistimos aos 30 minutos finais do filme, em seguida foi realizada uma conversa sobre o que foi assistido e foram feitas comparações com o livro lido (o que foi igual, o que teve de diferente, se as cenas foram do mesmo jeito que tinham imaginado). A escolar com dislexia teceu comentários e disse que algumas cenas foram iguais ao que ela imaginou, que a leitura com o *audiobook* a ajudava a se concentrar melhor e a ajudou a imaginar as cenas.

A elaboração do produto final foi iniciada ainda na 11ª aula e finalizada nas seguintes. O produto consistia em um trabalho que deveria ser baseado no livro lido, podendo ser podcasts, e-books, desenhos, animações, vídeos, encenações sobre o livro, ficando à sua escolha.

O produto final escolhido pela discente com dislexia foram *slides* explicando a história, mas sua escrita estava sem coesão. Ela escreveu pouco e não criou algo novo, apenas contou o que leu e assistiu utilizando suas próprias palavras (contou a história adequadamente, contudo com muitos erros na escrita).

Um encerramento foi feito com a apresentação do produto e discussão sobre as percepções durante a sequência didática, e novamente a discente com dislexia comentou que o *audiobook* a ajudou durante as leituras a não se perder e a compreender melhor o que estava lendo.

A discente com dislexia não apresentou grandes dificuldades, contudo, em alguns momentos da leitura com o áudio, se perdeu e precisou

de auxílio para continuar. Essas pequenas distrações que fizeram com que Lisa precisasse de ajuda se deram por momentos de dispersão de outros escolares, com conversas paralelas ou barulhos fora da sala de aula. Contudo, percebe-se que havia mais facilidade em se concentrar na leitura quando utilizado o *audiobook*.

Gaggioli (2018) apontou em seu estudo que recursos digitais facilitam o desenvolvimento de estudantes com transtornos de aprendizagem. Esses apontamentos foram validados em sua pesquisa a partir da análise dos dados, que indicava o envolvimento dos estudantes com dislexia e de toda a sala durante o uso do *audiobook*.

Não houve grandes dificuldades na utilização do *audiobook* para a estudante com dislexia, entretanto, vale ressaltar que o maior problema foi justamente a falta do áudio durante a leitura, momentos em que era preciso mais auxílio para a retomada do livro. O envolvimento foi medido pela quantidade de conversas paralelas, recusas da leitura, uso de celular e saídas durante a leitura sem o áudio em comparação com os momentos de utilização dele.

Considerações finais

Ao recuperarmos o objetivo desta pesquisa, que consistia em identificar facilidades e dificuldades na utilização do *audiobook* para estudantes com dislexia durante as aulas na área de Língua Portuguesa, verificamos que o recurso de áudio pode ser um grande aliado para desenvolver a leitura durante as aulas, não apenas na área de Língua Portuguesa, mas também em outras disciplinas, pois pode contribuir para o envolvimento dos estudantes com dislexia, resultando em mais participações e interações de todos os escolares durante as aulas.

Lisa relatou durante a coleta de dados o quanto o *audiobook* foi benéfico durante as leituras, auxiliando-a a compreender melhor o que estava sendo lido, a não se perder tanto durante a leitura e a imaginar as cenas da narrativa.

Apesar de o recurso de áudio ser disponibilizado em diversas plataformas gratuitas, muitos estudantes e até mesmo professores indicaram não o conhecer ou nunca o terem utilizado, e isso aponta que a divulgação desse recurso não é tão propagada dentro e fora das instituições escolares.

Os dados de pesquisa demonstraram que a utilização de recursos tecnológicos de forma intencional e dirigida pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem, pois propõem mais dinamismo, engajamento, tornando o conteúdo mais acessível para alguns estudantes que se interessam e encontram novas alternativas de estudo.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DISLEXIA. **Sinais Comuns de Dislexia**. Disponível em: <https://www.andislexia.org.br>. Acesso em: 4 dez. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **DataSUS: R47-R49 Sintomas e sinais relativos à fala e à voz**. Brasília: Ministério da Saúde, 2008. Disponível em: http://www2.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/r47_r49.htm. Acesso em: 31 out. 2022.

BRAZ, J. M. A. **Práticas de diferenciação pedagógica na rede municipal de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05112018-171258/publico/JESSICA_MUNHOZ_ARAUJO_BRAZ_rev.pdf. Acesso em: 8 fev. 2021.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias: um (re) pensar**. 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

BUARQUE, D. Indústria do audiolivro começou a ganhar espaço nos anos 1970, nos EUA. **Folha de São Paulo**, 9 jul. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/07/1899403-audiolivros-deram-seus-primeiros-passos-nos-anos-1970.shtml>. Acesso em: 18 dez. 2020.

CICCARINO, G. P.; SANTOS, P. M. Reflexões sobre estudo de caso de produções textuais feitas por crianças com dislexia. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 8, n. 1, p. 155-170, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/10711>. Acesso em: 30 dez. 2022

COELHO, D. T. **Dificuldades de aprendizagem específicas: Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia**. Porto: Areal Editores, 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União: seção 1E**, Brasília, DF, p. 39-40, 14 set. 2001.

FERRAZ, M.; BOMBINI, R. F. R.; PEDRO, K. M. Literatura no ensino médio e suas implicações no vestibular. In: BIANCHETTI, C. **Diálogos interdisciplinares em educação: Múltiplos Saberes, Novos Olhares**. Curitiba: Bagai, 2022. v. 1. p. 87-98.

FONTANA, F. F.; CORDENONSI, A. Z. TDIC como mediadora do processo de ensino-aprendizagem da arquivologia. **Ágora**, Florianópolis, v. 25, n. 51, p. 101-131, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://agora.emnuvens.com.br/ra/article/view/548/pdf>. Acesso em: 14 out. 2021.

GAGGIOLI, C. Digital Classroom and Students with Learning Disorders: A Study to Improve Learning Processes and Teaching Practices. **Research on Education and Media**, v. 10, n. 2, p. 26-35, dez. 2018. Disponível em: <https://>

eric.ed.gov/?q=%22technology%22+and+%22dyslexia%22&pr=on&pg=5&id=EJ1239701. Acesso em: 20 jul. 2022.

GARCIA, F. W. A importância do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. **Educação a distância, Batatais**, v. 3, n. 1, p. 25-48, dez. 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOGONI, R. O que é *streaming*? **TecnoBlog**, São Paulo, 15 maio 2019. Disponível em: <https://tecnoblog.net/?s=o+que+é+streaming>. Acesso em: 15 fev. 2021.

GUZZI, A. Dislexia tem cura? Como superá-la, um passo por vez. **Nossos Psicólogos**, 2018. Disponível em: <https://blog.nossospsicologos.com.br/dislexia>. Acesso em: 6 dez. 2020.

INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION – IDA. **Definition of Dyslexia**. 2002. Disponível em: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia>. Acesso em: 4 dez. 2020.

INSTITUTO ABCD. **O que é dislexia?** 2021. Disponível em: <https://institutoabcd.org.br/o-que-e-dislexia/>. Acesso em: 29 dez. 2022.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos: uma proposta curricular**. São Paulo: Ática, 1989.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, J. A. **Níveis de apropriação das TDIC pelos professores**. 2019. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/22026>. Acesso em: 14 out. 2021.

PALETTA, F. A. C.; WATANABE, E. T. Y.; PENILHA, D. F. Audiolivro: inovações tecnológicas, tendências e divulgação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 15., 2008, São Paulo. **Anais [...]** (on-line). São Paulo: SNBU, 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1429897-Audiolivro-inovacoes-tecnologicas-tendencias-e-divulgacao.html>. Acesso em: 21 jan. 2021.

PASSERINO, L. M. Informática na Educação Infantil: Perspectivas e possibilidades. In: ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. (org.). **A Criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil: Um retrato multifacetado**. Canoas: Ulbra, 2001. p. 169-181. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9168641-Informatica-na-educacao-infantil-perspectivas-e-possibilidades.html>. Acesso em: 17 dez. 2020.

PICCINO, E. Um breve histórico dos suportes sonoros analógicos. **Sonora**, v. 1, n. 2, p. 1-25, 2010.

RIGOLETO, A. P. C.; DI GIORGI, C. A. G. Bibliotecário: um essencial mediador de leitura. In: SOUZA, R. J. de (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 219-237.

SILVA, C. G. da. A Importância do Uso das TICs Na Educação. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 3, v. 16, n. 8, p. 49-59, ago. 2018.

SUASSUNA, A. **Auto da Compadecida**. Rio de Janeiro: Agir, 2008. 192 p.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Especiais**. Conferência Mundial sobre Educação para as Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca: Unesco, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1992.

Súmula curricular



Adriana Garcia Gonçalves

Mestra e doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Marília. Docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no Departamento de Psicologia (DPsi) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs). Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas “Educação inclusiva, tecnologia educacional e formação profissional em diferentes contextos” e membro do Grupo de Pesquisa “Deficiências Físicas e Sensoriais” (Unesp-Marília). Tem experiência na área da Educação Especial, com ênfase na prática educacional no contexto escolar e não escolar e acessibilidade de crianças com deficiência física, atuando principalmente nos seguintes temas: tecnologia assistiva, atendimento ao escolar em tratamento de saúde, desenho universal para aprendizagem.



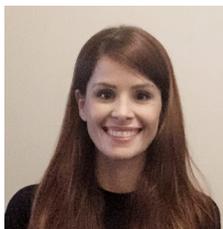
Anne Caroline Santana Iriarte

Mestra em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (PPGEEs/UFSCar). Bacharela em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais – Libras/Língua Portuguesa, pela UFSCar (2018). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Uesb (2012). Atuou como Tradutora e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa no Centro Universitário Central Paulista (Uniccp) nos cursos de Administração e Ciências Contábeis. Tem experiência como intérprete de Libras em diferentes esferas, especialmente educacional, Ensino Fundamental e Superior, saúde e conferência. Tem interesse nos estudos sobre educação bilíngue, tradução e interpretação em Libras na esfera educacional. Atualmente é tradutora e intérprete de Libras na UFSCar.



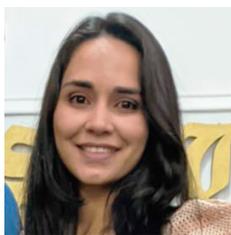
Carolina Severino Lopes da Costa

Psicóloga, mestra e doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente, é professora associada do Departamento de Psicologia da UFSCar, com atuação nos cursos de Psicologia e Licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Possui experiência na área de Psicologia e Educação Especial com interesse nos seguintes temas: deficiência visual, habilidades sociais e habilidades sociais educativas, práticas educativas para a prevenção de problemas emocionais e comportamentais na infância, famílias de crianças do público-alvo da Educação Especial. Pertence aos grupos de pesquisa CNPq “Relações Interpessoais e Habilidades Sociais” (coordenado pela Profa. Zilda Ap. Pereira Del Prette e pelo Prof. Almir Del Prette) e “Práticas Educativas na Família e na Escola: Impactos no desenvolvimento infantil” (coordenado por Fabiana Cia e Carolina S. L. da Costa).



Clarissa Bengtson

Graduada em Letras com Habilitação em Português/Espanhol e em Pedagogia. Mestre e doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFSCar) e pós-doutoranda no Departamento de Psicologia (DPsi-UFSCar). Professora no curso de segunda licenciatura em Educação Especial (CSEEsp/D-UFSCar) e no curso de especialização em Educação e Tecnologias (EduTec-UFSCar). Gestora EaD nos cursos de segunda licenciatura em Educação Especial (CSEEsp/D-UFSCar) e de aperfeiçoamento em Alfabetização para Estudantes com Deficiência (AlfaDef-UFSCar/Secadi-MEC). Pesquisadora no Projeto de Desenvolvimento Institucional (ProDin-UFSCar), intitulado “Acessibilidade na UFSCar: construção de Recursos Educacionais Abertos” e membro do GTI-Acessibilidade-UFSCar. Faz parte do Conselho Editorial da Edesp-UFSCar.



Elaine Aragão da Silva Melo

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Possui especialização em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Ensino Superior de Paragominas (2020). Graduada do curso de Pedagogia na Faculdade Estácio, de Castanhal. Graduada em Letras (Português) pela UFPA (2018). Participou como voluntária do projeto de extensão Cursinho Pré-Vestibular Logos, vinculado à Faculdade de Pedagogia da UFPA, do campus Castanhal, atuando na Equipe de Professores de Língua Portuguesa (2016-2017). Participou do grupo de pesquisa “Língua de Sinais e Educação de Surdos”, em que concluiu o curso intensivo de Libras (2017). Tem experiência no ensino de língua portuguesa na modalidade escrita para alunos surdos.



Genildo Pinheiro Santos

Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb – Campus XII). Mestre em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Doutor em Educação Física também pela UCB.



Juliane Aparecida de Paula Perez Campos

Doutora (2006) e mestra (1999) em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (1996) e graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano (2006). Professora Associada do Departamento de Psicologia da UFSCar (início em 2009). Atua como docente no curso de Licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, principalmente nos seguintes temas: formação de professores, deficiência intelectual, Educação Especial no contexto do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos.



Ketilin Mayra Pedro

Graduada em Pedagogia, mestra e doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista. Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista. Desenvolve pesquisas científicas na área da Educação Especial, Tecnologias Assistivas, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e Altas Habilidades/Superdotação.



Letícia Cristina Paes

Graduada em Licenciatura em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos e professora de Educação Especial na rede do estado de São Paulo. Principais temas de interesse: formação de professores e classe hospitalar.



Mara Cristina Lopes Silva Araújo

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada do Curso de Letras – Libras/Língua Portuguesa pela Estácio. Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE), Especialista em Libras pela Faculdade Pan Americana (2015) e Especialista em Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais pela Cesv. Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos da Amazônia (PPGEAA), na linha de pesquisa “Linguagem, Tecnologia e Saberes Culturais”, da UFPA. Atualmente é professora colaboradora e intérprete de Libras da UFPA e professora de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação de Castanhal-PA. Tem experiência na área de Tradução e Interpretação da Libras, Educação de Surdos e na Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, linguagem e formação de professores.



Mariana Cristina Pedrino

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestra em Educação e doutora em Educação Especial também pela UFSCar. Atualmente, é servidora na UFSCar, atuando como pedagoga no Curso de Licenciatura em Educação Especial. É membro do grupo de pesquisa “Núcleo de Estudos e Pesquisas: Educação inclusiva, tecnologia educacional e formação profissional em diferentes contextos” da UFSCar. É membro também do grupo de pesquisa “Deficiências Físicas e Sensoriais” (Unesp-Marília). Atua na equipe de planejamento e execução do Curso de Aperfeiçoamento “Alfabetização para estudantes com Deficiência” (Secadi/MEC – DPsi/PPGEs/UFSCar).



Mariana Ferraz

Graduada em Letras – Português/Inglês e em Pedagogia pelo Centro Universitário do Sagrado Coração (Unisagrado), mestra em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e doutoranda em Educação Especial pela UFSCar. Tem como área de interesse as dificuldades e os transtornos de aprendizagem e Educação Especial.



Maryane Teixeira Jacob de Oliveira

Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Possui Especialização em Educação Especial e Inclusiva pela instituição de ensino Uninter. É mestra em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente realiza pesquisas sobre formação de professores, currículo e as interfaces com a Educação Especial.



Nassim Chamel Elias

Formado em Ciência da Computação, com mestrado na mesma área e doutorado em Educação Especial, todos pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente, é docente do Departamento de Psicologia e orienta trabalhos de mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGpsi) da UFSCar. Os temas de interesse são Análise do Comportamento e Transtorno do Espectro do Autismo.



Pâmela Barbosa de Mendonça Dong

Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente é professora de Educação Básica para Jovens e Adultos. Seus temas de interesse são: Educação Inclusiva, Educação Especial, Formação de Professores e Habilidades Sociais.



Sueli Fioramonte Trevisan

Mestra em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente da Licenciatura em Letras/Libras na Universidade Federal do Cariri (UFCA). Possui graduação em Letras/Libras pela Uniasselvi (2023), em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras)/Língua Portuguesa pela UFSCar (2019) e graduação em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2009). Fez trabalhos voluntários na Associação dos Surdos de São

Carlos e, como acadêmica e profissional, vem atuando principalmente nos seguintes temas: pesquisa em saúde, surdez e Libras.



Vanessa Regina de Oliveira Martins

Pós-doutoranda Sênior do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) (2023). Doutora (2013) e mestra (2008) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Graduada em Pedagogia com habilitação em Educação Especial pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Puccamp) (2004). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica – Atualize/Unibem (2007). Professora Adjunta III da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sendo docente do Departamento de Psicologia (DPsi/UFSCar) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs/UFSCar). Coordenou o Curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa (Tilsp/UFSCar) (2019-2023), no qual atua como docente. Coordena o Grupo de Pesquisa “Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças” (GPESDi/UFSCar/CNPq). Membro da Comissão Editorial da Revista de Educação Especial (UFSCar) – Editora de Seção. Coordenadora e criadora do programa de pesquisa e extensão #CasaLibras (UFSCar/Fapesp/ProEx). Coordena o Grupo de Estudos “Educação e Filosofias da Diferença” (GEE-FiDi/UFSCar). Membro e pesquisadora da Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação (Riiate/Unisinos).



Vânia da Silva Ferreira

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb), bacharela em Psicologia pelo Centro Universitário São Francisco de Barreiras (Unifasb) e possui segunda Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Faveni. Além disso, possui especialização em Psicologia Escolar e Inclusão, realizada na Faculdade Unyleya – DF, e mestrado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). No âmbito profissional, exerce tanto a função de Psicóloga Clínica quanto a de Acompanhante Terapêutica. Sua dedicação concentra-se na inclusão educacional e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas para crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA.

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

GOVERNO FEDERAL



UNIÃO E RECONSTRUÇÃO



EDESP-UFSCar