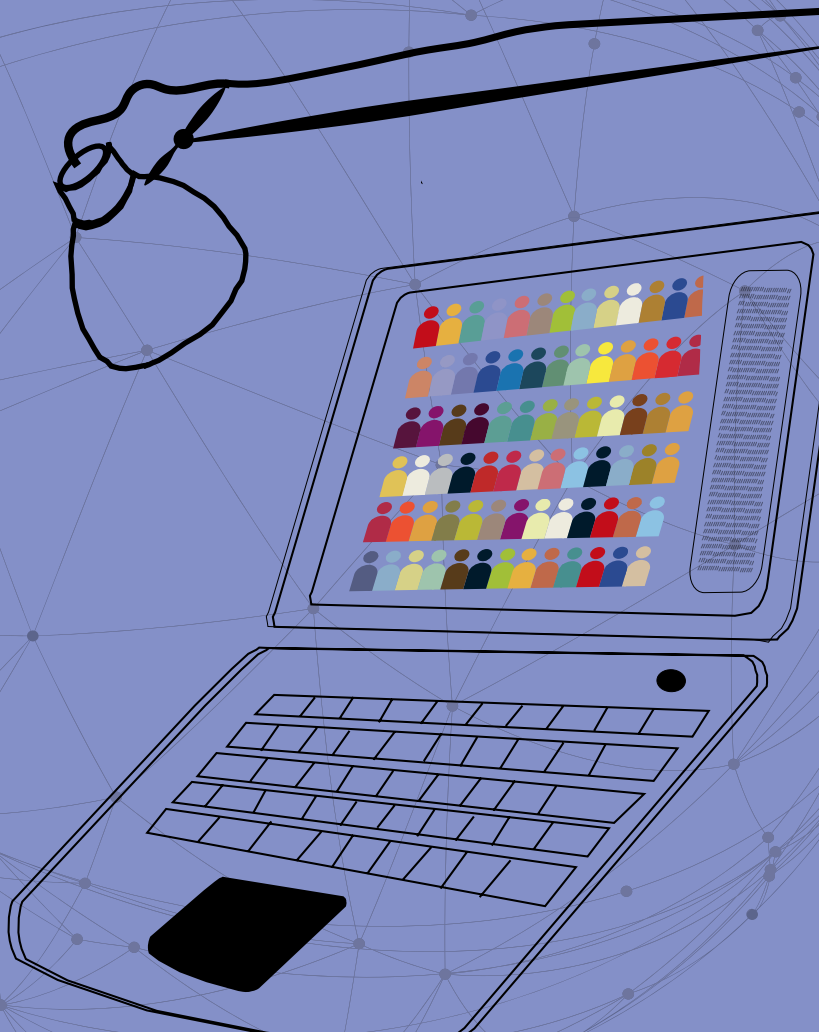


Transversalidade da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

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



EDESP-UFSCar

Transversalidade da Educação Especial na perspectiva da Educação 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)

Transversalidade da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

1ª Edição

São Carlos / SP

EDESP-UFSCar

2024

Copyright © 2024 dos autores.



Projeto gráfico e capa

Carlos Henrique C. Gonçalves

Preparação e revisão de texto

Paula Sayuri Yanagiwara

Editoração eletrônica

Carlos Henrique C. Gonçalves

T772

Transversalidade da Educação Especial na perspectiva da
Educação Inclusiva / organizadores: Nassim Chamel Elias...[et al.].
-- Documento eletrônico. -- São Carlos : EDESP-UFSCar, 2024.
100 p.

ISBN: 978-65-89874-77-5

1. Educação Inclusiva. 2. Acessibilidade. 3. Formação de
Professores. 4. Educação Especial. 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 Reflexão do docente no ensino da linguagem oral: em sala de aula com alunos público-alvo da Educação Especial	
Adriana Fernandes Barroso	
Camila Domeniconi	
Marta Gràcia	
Cristina Broglia de Feitosa Lacerda	9
2 Perfil dos formandos em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa: análise pós-período pandêmico causado pela Covid-19	
Daniele Torres Aro	
Vanessa Regina de Oliveira Martins	27
3 Potencializando a autonomia: o papel do PIT para estudantes Público-Alvo da Educação Especial na EJA	
Mariana Ferraz	
Maryane Teixeira Jacob de Oliveira	
Diego Oliveira Lira	
Juliane Aparecida de Paula Perez Campos	53
4 Educação Superior e acessibilidade da pessoa com deficiência intelectual: um relato de experiência	
Giovana Mancini	
Nathalia Carolina Carrara Silva	
Rosimeire Maria Orlando	67
5 Trajetória de oferta dos Cursos de Aperfeiçoamento para professores da Educação Básica: foco no letramento e alfabetização para estudantes com deficiência	
Adriana Garcia Gonçalves	
Nassim Chamel Elias	
Mariana Cristina Pedrino	
Clarissa Bengtson	81

Apresentação

Este livro está organizado em cinco capítulos, os quais foram redigidos por docentes, estudantes e egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (PPGEEs-UFSCar) e ex-alunos do curso de Licenciatura em Educação Especial, da mesma universidade. Intitulado *Transversalidade da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, discute acerca de temáticas fundamentais para a formação de professores no contexto da Educação Especial, uma vez que os contextos escolares inclusivos devem compor todas as etapas e níveis de ensino.

O Capítulo 1, *Reflexão do docente no ensino da linguagem oral: em sala de aula com alunos público-alvo da Educação Especial*, analisa as reflexões dos professores do Ensino Fundamental que lidam com estudantes público-alvo da Educação Especial, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral. O estudo visa, além disso, fornecer subsídios para a formação continuada dos docentes, ao contemplar possíveis tomadas de decisão que direcionam suas práticas.

O Capítulo 2, *Perfil dos formandos em Tradução e Interpretação de Libras/ Língua Portuguesa: análise pós-período pandêmico causado pela Covid-19*, apresenta os resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica que investigou os impactos da visibilidade da Libras e da tradução e interpretação midiática para a comunidade surda, especialmente após o período de isolamento social, e como isso influenciou a escolha formativa dos novos estudantes.

O terceiro capítulo desta obra, *Potencializando a autonomia: o papel do PIT para estudantes Público-Alvo da Educação Especial na EJA*, apresenta a importância do Plano Individualizado de Transição (PIT) para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que fazem parte do público-alvo da Educação Especial (PAEE). O trabalho destaca que o PIT vai além de uma mera formalidade burocrática, sendo fundamental para uma educação personalizada e eficaz.

No quarto capítulo, **Educação Superior e acessibilidade da pessoa com deficiência intelectual: um relato de experiência**, é apresentado um relato vivenciado durante uma disciplina de formação inicial de professores na área da Educação Especial, com ênfase na acessibilidade metodológica. O relato destaca uma atividade específica proposta aos estudantes matriculados nessa disciplina, que visava explorar as questões de acessibilidade para pessoas com deficiência intelectual.

Por fim, o Capítulo 5, *Trajetória de oferta dos Cursos de Aperfeiçoamento para professores da Educação Básica: foco no letramento e alfabetização para*

estudantes com deficiência, detalha a trajetória dos cursos de formação continuada para professores, com enfoque em letramento e alfabetização para estudantes com deficiência, destacando que a oferta desses cursos enfrenta desafios significativos, exigindo uma sólida articulação entre a Instituição de Ensino Superior e as redes públicas de Educação.

Os conteúdos apresentados neste livro têm como objetivo fomentar o debate e a reflexão sobre a formação de professores, experiências profissionais e práticas de ensino para ampliar a acessibilidade aos estudantes público-alvo da Educação Especial, bem como provocar questionamentos que levem à descoberta de novos conhecimentos.

Boa leitura!

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

1

Reflexão do docente no ensino da linguagem oral: em sala de aula com alunos público-alvo da Educação Especial

Adriana Fernandes Barroso

Camila Domeniconi

Marta Gràcia

Cristina Broglia de Feitosa Lacerda

Introdução

Conforme preconiza Vygotsky (1979), a linguagem oral é descrita como mediadora dos processos humanos de intelecto e de personalidade e como elo do desenvolvimento do homem e da transmissão de informações. As estruturas do discurso, quando dominadas pela criança, transformam-se nas estruturas básicas do seu pensamento, pois “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança” (Vygotsky, 1979, p. 73).

A linguagem, tanto do outro como da própria criança, assume papel central também na internalização das funções psicológicas superiores. Todas as funções mentais são processos mediados por signos, que são meios fundamentais para a orientação e a organização dessas funções. Por participar da constituição do pensamento, a linguagem exerce uma influência direta nas funções mentais, propiciando uma transformação na atenção, memória e raciocínio, entre outras (Góes, 1996).

Lacerda e Lodi (2009) destacam o papel central da linguagem, em que a língua, como sistema de signos, permite a interação entre indivíduos

e o partilhar de uma mesma cultura. É também na e pela linguagem que os conhecimentos são construídos, pois, ao partilharem um sistema de signos constitutivos de uma língua, os sujeitos podem, além de desenvolverem uma compreensão mútua, colocar em circulação os múltiplos sentidos presentes na linguagem. É preciso considerar que a linguagem emerge estruturada e organizada por uma língua, é por meio da língua que as categorias conceituais podem ser construídas e transmitidas culturalmente, exercendo um papel mediador entre os sujeitos, o pensamento e o saber social (Bakhtin, 2009).

A aquisição e o desenvolvimento da linguagem na criança acontecem desde muito cedo, nas relações que ela estabelece com o outro, sejam nas interações em contextos familiar e/ou escolar. Segundo Gràcia *et al.* (2015a), é necessário sensibilizar os docentes, em contexto escolares, sobre a importância do seu papel para promover o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa em seus alunos.

Uma educação que vise propiciar o pleno desenvolvimento dos alunos deve estar atenta à especificidade de desenvolvimento de linguagem desses sujeitos, e a mediação deve ocorrer, inicialmente, pela linguagem oral. Dessa forma, é preciso que as práticas escolares estejam atentas para oferecer aos alunos experiências linguísticas ricas, na língua que os alunos usam para se comunicar, para que dominem os diferentes gêneros linguísticos orais presentes nessa língua e, em um segundo momento, dominem a linguagem escrita (Lacerda, 2014).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), as diretrizes curriculares, o Plano Nacional de Educação em suas metas (Brasil, 2014), que se alinham às determinações, aos conhecimentos e às habilidades essenciais que todos os alunos têm o direito de aprender durante a sua vida escolar, descritos na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), apontam que a competência em língua oral é um dos objetivos do trabalho com a criança, percebido como aspecto fundamental do currículo básico e transversal, a ser incorporado na programação didática e que se concretiza nas atividades cotidianas em sala de aula, para que os alunos sejam capazes de se comunicar com seus pares, em seu contexto escolar e cultural, e usar a linguagem como meio para aprendizagem. Mas como fazê-lo?

Existem na literatura numerosos apontamentos em diferentes perspectivas que contribuem para a reflexão sobre elementos que deveriam estar presentes nas aulas para promover o desenvolvimento da competência linguística (falar e escutar) no campo da didática das línguas orais (Schneuwly; Dolz, 2004). Gràcia *et al.* (2012a), apoiados em uma revisão cuidadosa, assumem aportes da teoria histórico-cultural e propõem uma Metodologia Conversacional para o ensino da oralidade na sala de aula.

A metodologia conversacional propõe que o discurso oral seja, ao mesmo tempo, objeto de aprendizagem e mediador nos processos de aprendizagem dos demais conteúdos escolares, o qual supõe alcançar os objetivos de aprendizagem da língua oral de maneira transversal, em todas as matérias do currículo (Gràcia *et al.*, 2012a, p. 25, tradução nossa).

A Metodologia Conversacional assume uma premissa na qual se entende que o aluno seja ativo em seu processo de aprendizagem, compreendido como um processo de conhecimento no qual estão implicados aspectos cognitivos, afetivos, emocionais, relacionais e sociais (Coll, 2010). Nesse contexto, essa metodologia visa promover a exploração, por parte dos docentes, de conhecimentos prévios dos alunos e seu uso como elemento para introduzir novos conteúdos e para monitorar como se dá a aprendizagem significativa (Leite, 1994). Ainda, a Metodologia Conversacional considera o papel dos professores como modelo e guia, proporcionando ajudas adequadas ao estudante, para a aprendizagem dos diferentes usos comunicativos da linguagem, bem como com respeito ao momento, à maneira e ao grau de explicitação (Rojo, 2009).

O foco da Metodologia Conversacional divide-se em três áreas (Gràcia *et al.*, 2012a): i) desenho instrucional; ii) contexto e gestão da comunicação; iii) funções comunicativas e estratégias. O desenho instrucional direciona-se para os contextos físico e social criado na classe, em que o professor, outros profissionais e alunos constituem o contexto social, enquanto os objetos na sala – mesas, cadeiras, materiais em geral – constituem o contexto físico. A maneira como se organizará os contextos físico e social terá importância para os tipos de atividades que serão desenvolvidas e terá influência sobre as estratégias docentes e sobre o desenvolvimento da competência linguística.

O contexto e a gestão da comunicação são as normas de comunicação que valorizam e contribuem para a autorregulação da conversação por parte dos alunos, seja em pequenos grupos, em duplas ou na classe como um todo, evitando que seja o docente aquele que sempre regula a conversação. Assim, o docente deve fazer uso de estratégias comunicativas que tenham como objetivo potencializar a necessidade do aluno de dizer algo, de defender ideias, de compartilhar experiências próprias, de comentar o que foi dito pelos companheiros, de dirigir-se a eles, de repetir o que acaba de dizer um companheiro, destacando algum aspecto, de enunciar dúvidas em voz alta e também de defender claramente que não está compreendendo a conversação.

As funções comunicativas e estratégias focalizam as estratégias comunicativas e linguísticas dos docentes, ao propor o discurso, para promover interação em rede, para sintetizar, modelar e contextualizar, para criar um clima de confiança em que os alunos se sintam confortáveis. Incluem

as emissões ou intervenções dos alunos, em momentos e situações diversas. Quando o professor repete o que a criança disse da mesma maneira, quando corrige alguns aspectos morfosintáticos ou quando responde a uma pergunta e aproveita para esclarecer alguns aspectos, está favorecendo que a criança conheça outras formas de dizer ou imite seu modelo e, portanto, que avance em aspectos diversos de linguagem. Essas estratégias são fundamentais nos níveis iniciais de escolaridade, na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas também para alunos que apresentam algum tipo de problema, dificuldades ou transtornos, ou, em geral, para aqueles com maiores necessidades de apoio.

A partir desse contexto é que emergiu o propósito de buscar um instrumento com a finalidade de contribuir com o trabalho do professor, visando o desenvolvimento da competência linguística de falar e escutar dos alunos em sala de aula. Acreditamos que um instrumento possa oferecer modelos de práticas educativas, em contextos comunicativos, de como o trabalho pedagógico pode ser conduzido em sala, visando favorecer o desenvolvimento da competência linguística e a habilidade da oralidade por parte dos alunos.

Por meio de pesquisas de instrumentos já existentes, desenvolvidos para tal fim, conhecemos a Escala de Avaliação do Ensino de Linguagem Oral – Sistema de Suporte às Decisões (Evaloe-SSD) (Gràcia *et al.*, 2019, 2020), um instrumento que se sustenta na ideia da valorização do ensino de língua oral como uma atribuição da escola. A primeira versão do instrumento, chamado apenas Evaloe (Gràcia *et al.*, 2015), foi criada para ser aplicada em formulário em papel, e sua aplicação alcançou excelentes resultados, em diferentes níveis de ensino. Esse sucesso instigou a equipe autora a buscar novas formas de apresentação da escala para os professores, resultando em uma versão digital do instrumento (Gràcia *et al.*, 2019, 2020). A escala consiste, então, em 30 itens (perguntas), que os professores participantes devem responder a partir da auto-observação de sua aula ministrada.

A proposta digital melhora a primeira versão, porque permite que o formulário seja preenchido a partir de um computador, tablet ou celular, ampliando as possibilidades de participação dos professores. Além disso, o propósito maior do instrumento, qual seja, propiciar o desenvolvimento profissional e colaborar com a formação continuada dos professores, é mais bem contemplado. Nessa versão há a oferta de possibilidade de escolhas relativas às ações pedagógicas a serem desenvolvidas pelos professores, considerando seus estudantes, favorecendo ainda mais a autorreflexão e o desenvolvimento profissional do docente.

O trabalho de adaptação para a versão digital também abre a possibilidade de fornecer suporte aos professores na forma de textos escritos, vídeos, imagens, desenhos, quadrinhos, entre outras, com sugestões de atividades,

perguntas e ações para serem desenvolvidas em classe para cada um dos 30 itens (Gràcia, 2018; Gràcia *et al.* 2020), a fim de que os docentes possam tomar decisões em relação à sua prática de ensino, razão pela qual a segunda versão adotou o nome de Evaloe-SSD (Sistema de Soporte a las Decisiones). Os resultados da primeira versão digital deram origem a uma segunda versão digital, no formato Web, incorporando mudanças substanciais que estão sendo testadas para saber se a proposta digital é clara, se as ajudas e a forma de apresentação das perguntas são suficientes e se os auxílios são eficazes para que os professores os usem como ferramenta de autoavaliação.

Destaca-se que a reflexão e a atuação do professor voltadas à melhoria das suas práticas de ensino da comunicação oral podem ser benéficas inclusive para os alunos público-alvo da Educação Especial inseridos na classe comum. Oportunizar redes de interação comunicativa, protagonismo discursivo, esclarecimento e expansão de enunciado, atenção aos argumentos dos colegas, entre outras ações pedagógicas previstas na Evaloe-SSD, favorece a participação e convivência do conjunto dos alunos, metas previstas para as práticas de educação inclusiva.

No trabalho com a linguagem oral, Schneuwly e Dolz (1995) afirmam ser necessário desenvolver um repertório mínimo que possibilite a criança compreender como o discurso se organiza em cada gênero. Para os autores, a função da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas, promovendo no aluno a capacidade de planejar sua fala, adequando-se a contextos específicos. Planejar uma exposição oral, organizar uma entrevista, participar de um debate, apresentar uma receita ou instrução a um grupo, posicionar-se em uma assembleia de classe ou debate são alguns exemplos de gêneros orais que podem ser explorados em sala de aula.

Entretanto, o fato de a oralidade não ser comumente trabalhada em sala de aula demanda o conhecimento e a perspectiva de mundo do educador, pois para trabalhar a oralidade com os alunos é necessário apresentar situações reais que eles poderão enfrentar, mostrando o tipo de linguagem que aquela situação exigirá, já que a oralidade não é uma atividade isolada do contexto (Tébar, 2011). Nesse aspecto, o autor afirma que “a interação entre o professor e os alunos na sala de aula é a situação comunicativa mais real que existe” (Tébar, 2011, p. 115). Portanto, quando pensamos em proporcionar momentos reflexivos aos professores, em relação às suas práticas, voltadas para o desenvolvimento das habilidades orais dos alunos, devemos também atuar no contexto real de sala de aula.

No Brasil, a primeira parte da Evaloe, a etapa de observação, em sua versão não digital, foi aplicada em uma pesquisa com o objetivo de avaliar o ensino da língua oral em quatro escolas públicas na região de São Paulo, a partir de 40 observações, mostrando-se útil ao propósito inicial, como

para saber o desenho instrucional e as funções e estratégias de comunicação utilizadas pelos professores participantes (Vega *et al.*, 2017). Após a tradução da Evaloe e realização das observações/avaliações, pautadas nos achados, as pesquisadoras implementaram uma intervenção ou aconselhamento, denominado Grupo de Discussão, durante 1 hora e 30 minutos, com quatro dos 20 professores participantes, visando conhecimento para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos em sala de aula. Nessa etapa, além de comporem o Grupo de Discussão, os quatro participantes tiveram como ações: leitura semanal de material para reflexão sobre o tema, preenchimento de questionário autorreflexivo e contato com a equipe de pesquisadores para sanar dúvidas e fazer trocas a partir das leituras. Destes quatro, somente um professor esteve envolvido em todas as etapas da intervenção/aconselhamento, os outros três participaram apenas da primeira etapa, o Grupo de Discussão. Vega *et al.* (2017) entenderam que a diferença de envolvimento entre os participantes pode estar vinculada à motivação e ao fato de a cultura de formação continuada na perspectiva colaborativa no país ser mais vinculada ao ambiente universitário. Por fim, as autoras destacaram a possibilidade de a ferramenta ser favorável para gerar reflexões e orientações aos professores acerca de suas práticas educacionais voltadas ao ensino da linguagem oral em sala de aula.

Já a Evaloe-SSD, em sua versão digital, dadas as características já aludidas, foi utilizada por Gràcia, Alvarado e Nieva (2022) para investigar o uso da ferramenta como um Sistema Inteligente de Assistência Pedagógica (Siap), no suporte aos professores, quanto ao planejamento e à autoavaliação dos progressos nas práticas pedagógicas para a promoção da habilidade oral dos alunos, tendo como participantes professores e estudantes do Curso de Ensino Secundário da Espanha. Mais especificamente acerca da satisfação com o uso da Evaloe-SSD, os participantes destacaram a relevância tanto dos apoios do tutorial em formato de perguntas para reflexão – em texto – como os em vídeo. Quanto ao que mais valorizaram na ferramenta, transcrevem-se alguns trechos respondidos pelos professores participantes, que salientaram o seu potencial de gerar reflexão, o que pode estar relacionado, sobretudo, a sua aplicação, autoavaliação: “Gosto que me obrigue a refletir sobre a minha prática docente [...] convida-nos a refletir sobre a abordagem e a forma de fazer as aulas” (Gràcia; Alvarado; Nieva, 2022, p. 92, tradução nossa).

A Evaloe-SSD, adaptada para o contexto de educação de surdos, considerando a formação continuada de professores de estudantes do público da Educação Especial, foi utilizada por Gràcia e Lacerda (2020) com a finalidade de beneficiar a prática educacional, via um processo de formação com quatro meses de duração, de uma professora bilíngue da Educação Infantil quanto ao uso e favorecimento da Língua Brasileira de Sinais (Li-

bras), como língua de comunicação e de instrução, em sala de aula. Em sua avaliação acerca do uso da ferramenta, a professora sinalizou algumas dificuldades e limitações, por exemplo, quanto à pertinência de alguns itens para a Educação Infantil, a presença de termos não conhecidos, apesar de traduzidos do espanhol para o português, mas também apontou a utilidade das ajudas em formato textual da ferramenta. Para finalizar, de modo semelhante ao dado do estudo anteriormente trazido, foi citada a pertinência da ferramenta para gerar reflexão, pela autoavaliação: “importante poder avaliar globalmente o que foi feito nas aulas e promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos” (Gràcia; Lacerda, 2020, p. 11-12, tradução nossa).

A partir do que foi exposto, o presente estudo tem como objetivo analisar as reflexões de professores do Ensino Fundamental que atendem também alunos público-alvo da Educação Especial em relação às suas práticas, em sala de aula, para contribuir com o desenvolvimento da linguagem oral do conjunto de seus alunos. Ao mesmo tempo, a ferramenta utilizada para coleta dos dados pode contribuir com a formação continuada dos professores, já que contempla possíveis tomadas de decisão que colaboram nesse direcionamento.

Método

Participantes

O estudo proposto contou com a participação de três professoras de Educação Básica, de escolas estaduais de ensino localizadas na cidade de São Carlos-SP. Todas as participantes têm mais de dez anos de prática em sala de aula, sendo duas professoras das salas comuns de Ensino Fundamental I, uma do 1º ano, a partir deste momento identificada como P1, e outra do 3º ano, que passa a ser identificada como P2, ambas com licenciatura em Pedagogia. A terceira participante foi uma professora de Ensino Fundamental II, no 6º ano, com licenciatura em Matemática, identificada como P3.

Todas as participantes tinham alunos público-alvo da Educação Especial matriculados em suas salas, sendo este o único critério exigido para a inclusão na pesquisa, além da disponibilidade em fazer parte do estudo.

Tabela 1 Caracterização de cada sala de aula onde foi realizado o estudo.

	Sala 1 – P1	Sala 2 – P2	Sala 3 – P3
Série	1º ano	3º ano	6º ano
Número total de alunos	27 alunos	26 alunos	38 alunos
Número de alunos EE	1	2	1
Tipo de deficiência encontrada na sala	Transtorno do Espectro Autista	Deficiente Intelectual	Transtorno do Espectro Autista

Fonte: elaboração própria.

Instrumento

O instrumento utilizado para coleta de dados foi um formulário digital Evaloe-SSD, em que os professores se autoavaliam, a partir da auto-observação das ações comunicativas em sala de aula, ao mesmo tempo que gerenciam o comportamento comunicativo de seus alunos. Realizaremos uma divisão do instrumento em primeira e segunda partes, apenas para efeitos didáticos, visando facilitar a compreensão do instrumento utilizado na coleta.

Primeira parte: consiste em 30 itens de autoavaliação, que devem ser respondidos pelo professor, agrupados em cinco tópicos: a) desenho instrucional; b) gestão de conversas pelo professor; c) gestão de conversas pelos alunos (os tópicos B e C estão relacionados à avaliação do contexto e gestão da comunicação); d) funções de comunicação e estratégias de professores; e) funções comunicativas dos alunos (os tópicos D e E estão relacionados à avaliação das funções comunicativas e estratégias).

Em relação às respostas, para os 30 itens, o professor pode escolher entre 3 opções, apresentadas nas cores vermelha, laranja e verde. A resposta em vermelho significa que, em relação ao item questionado, determinada ação não acontece durante a atividade realizada em sala de aula. A resposta na cor laranja significa que determinada ação acontece algumas vezes em sala de aula e/ou envolvendo apenas alguns alunos. A resposta de cor verde contempla o que é esperado que ocorra, de forma efetiva, durante as atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula.

Além disso, relativo a cada um dos itens, o professor tem acesso a uma tela com “ajudas”. Elas podem aparecer em três formatos – em texto, em vídeo e em desenhos em quadradinhos –, com o propósito de colaborar para que o professor melhor compreenda como pode atuar, de forma a favorecer o desenvolvimento daquela ação junto a seus alunos.

Segunda parte: após responder aos 30 itens, o professor é convidado à “Tomada de decisão”, isto é, ele deve selecionar três itens de ações que gostaria de colocar em prática, nas próximas atividades desenvolvidas por

ele, em sala de aula. Dentre os 30 itens, os três eleitos seriam aqueles aos quais pretende se dedicar com maior atenção.

Para finalizar, a pesquisadora realizou uma entrevista pós-coleta, contendo apenas uma questão: Na sua opinião a ferramenta Evaloe-SSD ajudou de alguma forma nas suas práticas docentes, em relação aos alunos público-alvo da Educação Especial? A pergunta em questão teve como objetivo investigar, entre as professoras participantes, qual teria sido a percepção delas em relação à eficiência da Evaloe-SSD, na prática junto aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Procedimento de coleta de dados

O estudo proposto foi enviado ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (CAAE 16336919.5.0000.5504). Após o projeto ser aprovado pelo comitê, foi realizado o contato diretamente com três escolas, que demonstraram interesse em participar do estudo. Nesse primeiro contato, a pesquisadora agendou, no horário de reunião semanal do corpo docente de cada escola, uma palestra explicativa em relação aos objetivos da pesquisa, sobre como aconteceria o estudo, bem como para a apresentação da ferramenta Evaloe-SSD e sua utilização, convidando todos os professores a participarem. No final da palestra, os professores interessados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A pesquisadora, no momento da palestra, expôs a ferramenta e seu quadro com os 30 itens autoavaliativos (Figura 1), que compõem a ferramenta Evaloe-SSD, e demonstrou as opções de ajuda disponíveis, apresentadas em texto, vídeos e desenho em quadrinhos, oferecidas em cada um dos 30 itens autoavaliativos.

Foi explicado também que cada professora deveria pensar na atividade por ela proposta, em sala de aula, para responder às perguntas reflexivas e autoavaliativas, em relação à sua prática. Os 30 itens autoavaliativos apresentavam apenas 3 opções de resposta, sendo elas, como antecipado, imagens de emojis nas cores vermelha, laranja e verde, em que: a imagem de emoji vermelho significa “não realizo” (sem pontuação); emoji laranja significa “realizo às vezes” (pouca pontuação); e a opção de emoji na cor verde significa “realizo” (alta pontuação). A pontuação é calculada pelo próprio software Evaloe-SSD, pois o sistema realiza os cálculos baseados também no nível de complexidade dos itens, como pode ser visto na Figura 1, em que: as cores mais escuras representam questões de grande complexidade (6 itens); a cor intermediária, de média complexidade (11 itens); e a cor mais clara, de baixa complexidade (13 itens).

Após a pessoa ter respondido todas as perguntas, tomando como referência a atividade por ela proposta em sala de aula, aparece um resumo de suas respostas, e na Figura 1 é possível ver um exemplo.

Figura 1 Exemplo do quadro de resumo das respostas dos 30 itens de autoavaliação, em que as estrelas indicam quais foram as opções de ações que a professora decidiu colocar em prática, em sala de aula, após as reflexões realizadas.

A. Desenho instrucional	B. Gestão de conversas pelo professor	C. Gestão da conversa pelos alunos	D. Funções de comunicação e estratégias de professores	E. Funções comunicativas dos alunos
Os alunos avaliam seu comportamento comunicativo ☹️	Facilito que os alunos iniciem as interações comunicativas ☺️	Durante as atividades de conversação (classação e/ou debate) adotamos um formato de interação em rede ☺️	Ensino a orientar e/ou extrair conclusões ☺️	Os alunos sintetizam e/ou extraem conclusões ☺️
Avalio o comportamento comunicativo dos alunos ☺️	A disposição do mobiliário, dos alunos e do professor se ajusta às características da atividade ☺️ ★	Os alunos gerenciam sua participação na conversação sem que eu conceda turnos de palavra ☺️	Ensino a obter informação ☺️	Os alunos melhoram seu enunciado depois de minha expansão ☺️
Não referimos às normas de comunicação ☺️ ★	Dou tempo aos alunos para que tomem seu turno ☺️	Os alunos adotam um papel ativo durante as atividades ☺️ ★	Ensino a dar informação ☺️	Os alunos melhoram seu enunciado depois de meu esclarecimento ☺️
Revisamos os conhecimentos prévios que temos de língua oral, língua de sinais e das SAAC ☺️	Respondo às interações comunicativas iniciadas pelos alunos ☺️		Ensino fórmulas de interação social ☺️	Os alunos utilizam fórmulas de interação social ☺️
Explicito os objetivos relacionados à língua oral, língua de sinais ou a comunicação com SAAC ☺️	Adoto uma postura ativa de guia e orientação durante as atividades de conversação ☺️		Expando os enunciados dos alunos ☺️	Os alunos obtêm informação ☺️
Proporho atividades que facilitem trabalhar objetivos de língua oral, língua de sinais ou comunicação utilizando SAAC ☺️	Modero a gestão de turnos com a finalidade de que participem todos os alunos ☺️		Esclareço os enunciados pouco claros dos alunos ☺️	Os alunos dão informação ☺️
			Ensino a regular a ação ☺️	Os alunos regulam a ação dos outros ☺️
			Avalio positivamente os enunciados dos alunos ☺️	

Fonte: elaboração própria a partir da versão digital da Evaloe-SSD.

Como também pode ser conferido na Figura 1, as atividades marcadas com uma estrela são aquelas que a pessoa elegeu para serem especialmente desenvolvidas em sua prática (Tomada de decisões), e desse modo ela pode avaliar como se deu seu desempenho naquelas atividades em que decidiu investir maior atenção.

No momento do preenchimento, os dados foram automaticamente armazenados pela plataforma do software Evaloe-SSD, possibilitando o acompanhamento remoto, pela pesquisadora, do preenchimento das professoras e das análises geradas pelo próprio software Evaloe-SSD. As professoras puderam solicitar a ajuda e a presença física da pesquisadora a qualquer momento, visando sanar eventuais dificuldades e dúvidas no uso da ferramenta, o que não foi necessário no decorrer da coleta.

Ao longo da intervenção, as professoras participantes da pesquisa preencheram o instrumento Evaloe-SSD uma vez por semana, durante dois meses. Cada preenchimento levou em média 15 minutos, segundo relato das três professoras, relato este realizado no encontro individual que ocorreu após a coleta, com cada uma das participantes, em horário por elas estipulado, na escola, durante o período de aula.

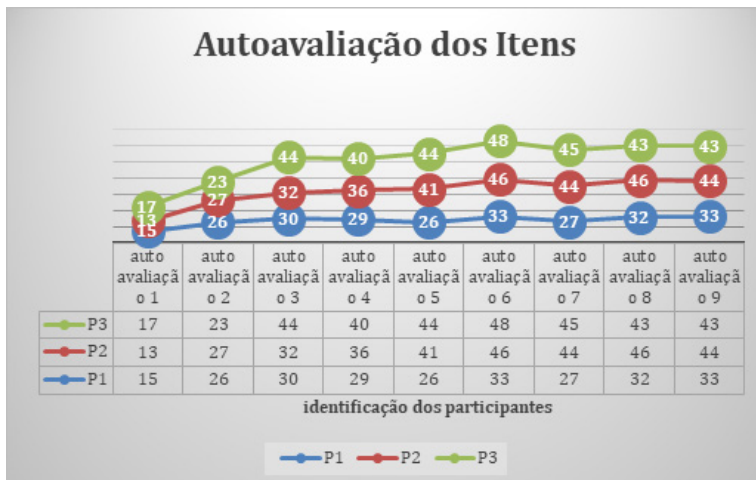
Nesse momento pós-coleta de dados, foi feita a pergunta antes citada, para cada uma das participantes: Na sua opinião a ferramenta Evaloe-

-SSD ajudou de alguma forma nas suas práticas docentes, em relação aos alunos público-alvo da Educação Especial?

Resultados e discussões

Apresentaremos os resultados deste estudo sobre as reflexões feitas pelas professoras, que atendem alunos público-alvo da Educação Especial, em relação às suas práticas, em sala de aula, a respeito de como elas gerenciam a comunicação oral dos seus alunos. Na sequência, será feita a análise dos dados obtidos por meio da Evaloe-SSD, respondida pelas três professoras participantes, identificadas como P1, P2 e P3, as quais permitiram analisar a pontuação alcançada por cada uma delas, em cada uma das nove autoavaliações realizadas, conforme apresentado na Figura 2.

Figura 2 Dados contabilizados pela plataforma Evaloe-SSD.



Fonte: elaboração própria a partir da versão digital da Evaloe-SSD.

Nota-se na Figura 2 que as professoras apresentaram um aumento crescente na pontuação, conforme realizavam as autoavaliações. Quando comparamos os pontos obtidos por cada uma delas na primeira e na última autoavaliação, observamos uma média de 25 pontos de diferença, e a maior diferença foi observada no preenchimento da professora P2 (31 pontos).

Todas as participantes partiram de uma autoavaliação inicial bastante baixa (menos de 20 pontos) e em seguida, a partir do terceiro preenchimento, consolidaram uma pontuação mais alta, indicando provavelmente não uma mudança radical de suas atitudes em sala, mas uma atenção maior para ações relativas à promoção da oralidade nesse ambiente. As pontuações são consistentes a partir do terceiro preenchimento e oscilam pouco

entre um preenchimento e outro, o que indica que estavam atentas e buscavam refinar suas ações nessa direção.

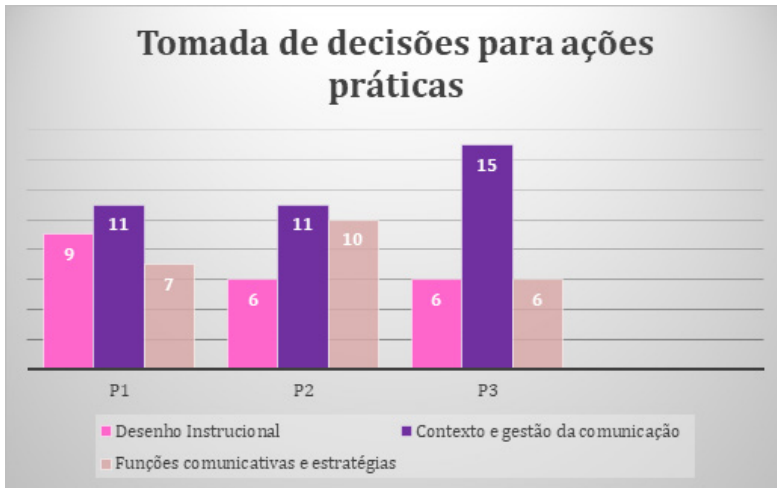
Perante esse resultado, observa-se que a autoavaliação com intenção reflexiva promoveu um aumento da conscientização das práticas das professoras, incorporando novas ações, o que indica que a Evaloe-SSD pode ser utilizada como uma ferramenta para formação continuada de professores. Outro aspecto que se pode observar é referente ao fato de que, mesmo que as três professoras tenham aumentado sua pontuação, no decorrer de dois meses de autoavaliação e reflexão, nenhuma delas se aproximou da pontuação máxima possível pela ferramenta. Embora o objetivo da Evaloe-SSD não seja atingir pontuações máximas, e sim proporcionar o esforço reflexivo, a pontuação obtida pelas três professoras pode indicar que dois meses de utilização da ferramenta sejam pouco para os possíveis benefícios que se poderiam proporcionar, caso fosse utilizada durante um período maior de tempo. Com base em outros estudos, ainda que o objetivo da ferramenta não seja a obtenção da máxima pontuação, o tempo de autoavaliação pode ser uma variável importante, que deve ser revista, como sinalizado por Grácia e Lacerda (2020, p. 16, tradução nossa):

Embora o objetivo da Evaloe-SSD não seja de forma alguma atingir a pontuação máxima em um determinado período de tempo, ela visa proporcionar um esforço reflexivo, para que as pontuações obtidas pelos professores possam indicar que o tempo de uso do aplicativo (o período de formação contínua) tem sido insuficiente para os possíveis benefícios que poderia proporcionar, se utilizado por um período mais longo.

Com os dados obtidos pela autoavaliação e reflexão sobre sua própria prática, foi possível também analisar quantitativamente quais das três áreas – i) desenho instrucional; ii) contexto e gestão da comunicação; iii) funções comunicativas e estratégias – as professoras mais escolheram para colocar em prática em suas atividades diárias. Na Figura 3, podem-se visualizar esses dados, que mostram que as três professoras optaram na maioria das vezes a área referente ao contexto e à gestão da comunicação. Na mesma figura podem ser visualizadas três colunas para cada uma das três participantes, referentes às três áreas (desenho instrucional; contexto e gestão da comunicação; funções comunicativas e estratégias).

Os dados da Figura 3 são referentes à somatória das nove autoavaliações realizadas pelas professoras e às três opções por elas escolhidas para colocar em prática, dentro de sala de aula, dentro das três áreas em que a plataforma é subdividida. Como foram nove preenchimentos, com três escolhas em cada um dos preenchimentos, temos um total de 27 escolhas realizadas por elas.

Figura 3 Escolhas realizadas pelas professoras para serem colocadas em prática.



Fonte: elaboração própria a partir da versão digital da Evaloe-SSD.

A área mais escolhida, para ser colocada prática, foi o contexto e a gestão da comunicação, que proporciona que o professor reflita sobre a descentralização de sua fala, evitando que ele seja aquele que sempre regula a conversação. Assim, o docente faz a opção de colocar em prática estratégias comunicativas que tenham como objetivo potencializar a necessidade do aluno de dizer algo, de defender ideias, de compartilhar experiências próprias, de comentar o que foi dito pelos companheiros, de dirigir-se a eles, de repetir o que acaba de dizer um companheiro, destacando algum aspecto, de enunciar dúvidas em voz alta e também de defender claramente que não está compreendendo a conversação.

Em relação à pergunta final feita pela pesquisadora, se a Evaloe-SSD contribuiu ou não com o desenvolvimento da linguagem oral de seus alunos de forma geral e principalmente dos alunos público-alvo da Educação Especial, as três professoras demonstraram satisfação, ao responderem que a ferramenta contribuiu para tal propósito. Relataram que a ação de se observar permitiu ver o aluno público-alvo da Educação Especial de “outra forma”, descobrindo como determinado aluno se comunicava, com quais pessoas e em que momento acontecia essa troca comunicativa, embora os modelos de ajudas oferecidas pela ferramenta não fossem direcionados especificamente para um determinado aluno. No Quadro 1, a seguir, são apresentados recortes dos comentários de cada uma das professoras em relação à pergunta realizada.

Quadro 1 Recorte das respostas das professoras em relação ao uso da ferramenta.

	Evaloe-SSD/Relação alunos público-alvo da Educação Especial
P1	"Percebi que acabava excluindo, porque falavam menos".
P2	"Ajudou a refletir sobre minha relação com este aluno em específico".
P3	"Ajudou a refletir o que observar naquele aluno, embora não houve mudanças concretas".

Fonte: elaboração própria.

A Evaloe-SSD, adaptada para o contexto de educação de surdos, também se mostrou promissora à reflexão e mudança de práticas que favorecessem a competência linguística de educandos usuários da língua de sinais (Gràcia; Lacerda, 2020).

A participante P1, ao utilizar a ferramenta digital Evaloe-SSD, fez uma observação complementar, no momento da finalização, mencionando que, sozinha, conseguiu desencadear reflexões, sem a necessidade do contato direto com outra pessoa, apenas com a ajuda digital e no horário de sua preferência e de disponibilidade, oportunizado pela ferramenta. O mesmo potencial da ferramenta, sobretudo em seu formato digital, foi realçado por Vega *et al.* (2017) e Gràcia, Alvarado e Nieva (2022).

Pela utilização da ferramenta, segundo os relatos das participantes, foi possível conhecer novas formas de organização da classe, de falar com os alunos, e, quando elas identificavam atitudes que intuitivamente já realizavam em sala de aula, experimentaram um sentimento de realização, do tipo "estou fazendo a coisa certa", sendo possível compreender teoricamente a importância de determinada ação, o que trouxe um sentimento de valorização e segurança em relação a algumas práticas por elas já realizadas.

Considerações finais

Perante a pretensão de ajudar a escola e o professor na estimulação do desenvolvimento da linguagem oral, na busca de criar um ambiente favorável para a expressão espontânea da criança, vemos que a ferramenta Evaloe-SSD, utilizada neste estudo, alcançou seus objetivos ao promover uma reflexão, junto aos professores, nesse sentido.

O ensino da língua oral é importante para todos os perfis de alunos, inclusive para aqueles alunos que são alvo da inclusão escolar. O foco da formação e atuação do professor voltado à melhoria das suas práticas de ensino da comunicação oral pode ser benéfico inclusive (mas não exclusivamente) para a promoção do repertório dos alunos público-alvo da Educação Especial, inseridos na classe comum. Todas as ferramentas que possam ser utilizadas e implementadas para essa finalidade são pertinentes e relevantes.

Constatamos nas análises das reflexões feitas pelas professoras que, ao escolherem, na maioria das vezes, o item “contexto e gestão de comunicação” para colocarem em prática, em sala de aula, elas buscaram oferecer oportunidades de comunicação, por meio da troca de informações entre os alunos, estimulando a expressão e o planejamento de suas ideias, para propiciar discussões de opiniões e desenvolvimento da escuta e do respeito entre eles.

Resgatando no professor o que talvez já soubesse, mas que na rotina diária pode ficar disperso, enfatizamos a importância da linguagem oral, pois ela é parte integrante de todas as disciplinas do currículo, todas as disciplinas possuem conteúdos que devem ser estudados, explanados e discutidos entre os alunos. A linguagem oral também tem sua relevância social, contribui não só para o crescimento mental do sujeito, mas também para a realização dos ideais democráticos. Sendo assim, as reflexões propiciadas pelo uso da ferramenta Evaloe-SSD indicam-na como um instrumento eficiente para avaliação, bem como para a formação continuada de professores.

A ferramenta Evaloe-SSD propiciou às professoras participantes, principalmente em relação aos alunos público-alvo da Educação Especial, o despertar de um novo olhar para essas crianças em sala de aula, em momentos comunicativos. Ou seja, a ferramenta pode possibilitar ao professor perceber e atender as necessidades particulares de cada aluno, devidas aos múltiplos hábitos, atitudes e habilidades que eles possuem. Portanto, mostrou ser um potencial suporte para o avanço de práticas inclusivas de qualidade, que oriente o professor na condução de suas aulas.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 dez. 2017.

BRASIL. 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.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília: Ministério da Educação e Desportos, 1998.

COLL, C. Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. In: COLL, C. (coord.). **Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria**. Barcelona: Ministerio de Educación/Editorial Graó, 2010.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GRÀCIA, M. La EVALOE-SSD como herramienta de autoevaluación y de soporte a la toma de decisiones docentes para convertir las aulas de educación infantil y primaria en entornos comunicativos. In: SIGNES, M. T.; CARREIRA ZAFRA, C.; KAZMIERCZAC, M. (ed.). **El rol central de la narración en el contexto educativo**. Vigo: Editorial Academia del Hispanismo, 2018. p. 197-217.

GRÀCIA, M.; ALVARADO, J. M.; NIEVA, S. Autoavaliaciòn y toma de decisions para mejorar la competencia oral en Educación Secundaria. **Revista Ibero-Americana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica**, v. 1, n. 62, p. 83-99, 2022.

GRÀCIA, M.; LACERDA, C. B. F. de. La formación de maestros y la promoción de la competencia comunicativa de alumnos sordos. **Revista Educação Especial**, v. 36, p. 1-20, 2020.

GRÀCIA, M.; VEGA, F.; GALVÁN-BOVAIRA, M. J. Developing and testing EVALOE: a tool for assessing spoken language teaching and learning in the classroom. **Child Language Teaching Therapy**, v. 31, n. 3, p. 287-304, 2015b.

GRÀCIA, M. *et al.* Com ensenyen a parlar el nostre alumnat? Formació des de la metodologia conversacional. **Àmbits de psicopedagogia**, n. 36, p. 35-39, 2012a.

GRÀCIA, M. *et al.* Developing a digital application (EVALOE-DSS) for the professional development of teachers aiming to improve their students' linguistic competence. **Computer Assisted Language Learning**, v. 35, n. 3, p. 492-517, 2020. Disponible em: <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1707690>. Acceso em: 29 jan. 2024.

GRÀCIA, M. *et al.* El cambio conceptual de dos maestras en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral a través de un asesoramiento: un estudio de casos. **Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología**, v. 32, n. 4, p. 179-189, 2012b.

GRÀCIA, M. *et al.* EVALOE-DSS as a self-assessment and decision-making tool on the teaching of oral language in a school context: results of a pilot study. **Multidisciplinary Journal of School Education**, v. 1, n. 15, p. 55-77, 2019.

GRÀCIA, M. *et al.* Uso de una herramienta digital como recurso de desarrollo profesional para mejorar la competencia comunicativa oral de alumnos de educación infantil y primaria. **Revista de Investigación en Logopedia**. No prelo.

GRÀCIA, M. *et al.* **Valoración de la enseñanza de la lengua oral: escala EVALOE**. Barcelona: Graó, 2015a.

LACERDA, C. B. F. **Educação inclusiva bilíngue: acompanhamento e implicações para ações pedagógicas junto a alunos surdos no Ensino Fundamental.** Relatório parcial de pesquisa submetido à Fapesp. Processo 2012/17730-9 - Escola Pública. Nov. 2014.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

LEITE, L. A. A. **Pedagogia de projetos intervenção no presente.** *Presença Pedagógica*, v. 2, n. 8, p. 25-33, 1994.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, p. 5-16, maio/ago. 1995.

TÉBAR, L. **O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação.** São Paulo: Senac, 2011.

VEGA, F. L. *et al.* Avaliação do ensino da linguagem oral em sala de aula: utilizando a ferramenta EVALOE no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 12, n. especial, p. 1085-1103, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Lisboa: Antídoto, 1979.

2

Perfil dos formandos em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa: análise pós-período pandêmico causado pela Covid-19

Daniele Torres Aro

Vanessa Regina de Oliveira Martins

Introdução

Em meio a uma sociedade predominantemente de pessoas ouvintes, a língua oral é o meio de comunicação linguístico, de interação humana, qualificado como o mais adequado socialmente. Portanto, no Brasil, as interações sociais se dão comumente pela Língua Portuguesa (LP). Tal indicativo contrapõe-se ao uso e à disseminação de línguas que não se concretizam por essa modalidade. Sendo assim, a disseminação, o conhecimento e o reconhecimento de uma língua de modalidade gestual-visual não é comum, quiçá compreendida, para muitos, como modalidade linguística. Assim, a Língua Brasileira de Sinais (Libras)¹ coloca-se como uma língua minoritária, pouco difundida e pouco ensinada socialmente, produzindo processos de minorização dos sujeitos que dela fazem uso. Por isso, para as pessoas surdas sinalizantes, ou seja, falantes da Libras, o uso da língua de sinais, para a comunicação e interação diária, é repleto de opressão, desconhecimentos, mitos sobre seu uso e funcionamento, promovendo certa invisibilidade (Monteiro, 2008).

¹ Doravante apenas Libras.

Dessa forma, foram necessárias muitas lutas travadas pelas comunidades surdas, no Brasil, para que a Libras passasse juridicamente a ser reconhecida como meio de comunicação e expressão das pessoas surdas, e isso deu-se pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002). A regulamentação dessa Lei, conhecida como *Lei Libras*, deu-se pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005). A partir desse marco legal, viabilizou-se o direito linguístico de acesso à comunicação e expressão, permitindo às pessoas surdas o uso da Libras socialmente. Essa legislação, além de ofertar o direito de interação dos surdos pela Libras, estabelece diretrizes educacionais de seu uso, bem como a criação dos cursos de graduação para a formação de Tradutores e Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (Tilsp) no país: uma vez que a acessibilidade à pessoa surda passa a ser mediada por esses profissionais, requerendo, portanto, formação específica para a atuação na esfera da educação, saúde, cultural, jurídica, entre outras (Brasil, 2005).

A regulamentação da Libras e a necessidade de uma formação acadêmica, segundo Martins e Nascimento (2015), gerou uma mudança na trajetória histórica e formativa do tradutor e do intérprete de língua de sinais no Brasil. Antes, esses sujeitos tinham sua formação e adquiriam o conhecimento da língua de sinais em espaços comunitários, sobretudo os de natureza religiosa, marcados pela prática e vivência com a comunidade surda de modo informal. Agora, a formação passa a acontecer dentro da academia, com formações sistematizadas, em nível técnico e superior.² Ainda, no início dessa busca pela formação acadêmica, em cursos de extensão e especialização, ainda era possível verificar uma proximidade com o ocorrido anteriormente, em contextos informais: antes do ingresso na formação, os alunos já tinham vivenciado algum contato prévio com pessoas surdas (Martins; Nascimento, 2015). Esse contato prévio era exatamente o que os motivava a buscar uma formação sistematizada, de modo a comprovar seu conhecimento, por conta de mudanças sociais que passaram a exigir isso.

Dadas as experiências informais a partir do convívio com surdos é que as atividades interpretativas em contexto comunitário se deram.

Ressaltamos que na formação comunitária e em serviço, o tradutor e intérprete de Libras tinha certo desenvolvimento relacional com as pessoas surdas, pela vivência na comunidade surda, passando a se reconfigurar, tal

² No dia 20 de julho de 2023 foi aprovado no Senado, em votação simbólica, o Projeto de Lei que estabelece condições para o exercício profissional da atividade de tradutor, guia-intérprete e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras), em nível médio e superior em áreas distintas daquelas dos bachareis específicos, apenas condicionado a avaliações linguísticas por bancas, com certificação de cursos complementares na área da Tradução e Interpretação de Libras, cursos técnicos profissionalizantes, Superior e em Letras-Libras bacharelado ou bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa. Outras conquistas, como carga-horária máxima de trabalho, revezamento de intérpretes e demais diretrizes que atendem à saúde do trabalhador intérprete, estão nesse documento. A lei ainda precisa ser sancionada pelo atual presidente da República, mas a aprovação no Senado em si já é uma vitória histórica para a categoria.

profissionalização, via formação acadêmica. É evidente a importância de uma graduação que viabilize tal formação, mas há que se problematizar o tempo de apropriação da Libras durante o processo formativo, já que agora os alunos ingressam sem conhecimento prévio da língua de sinais. Contudo, essa habilidade comunicativa deverá ser desenvolvida antes da competência interpretativa propriamente dita. Como será a apropriação de aspectos culturais em contexto sistematizado de ensino, dado o não contato prévio com a comunidade surda? Será que o curso conseguirá fazer essa dupla formação: ensinar a língua e ao mesmo tempo as competências tradutórias? (De Lucca, 2020; De Lucca; Martins, 2022). Essas inquietações moveram a pesquisa que compartilhamos neste capítulo e são partilhadas também em outras investigações, como a de De Lucca e Martins (2020), subsidiando nosso estudo.

A formação junto à comunidade nutria os intérpretes do aprendizado da língua em contexto informal, das pautas dos movimentos surdos, e com isso os surdos os viam como partícipes do coletivo, reconhecendo a profissionalização pela relação e pelo comprometimento com esta comunidade. Mas também nesse momento, em que se reconhece o esforço e trabalho desses profissionais informalmente, há a petição pela qualificação profissional, de modo que haja o reconhecimento e pagamento pela atividade de trabalho. Tais mobilizações emergem dos movimentos de lutas pró-ações afirmativas, após 1990, com a inserção social da política inclusiva e a abertura para reivindicações de direitos de grupos minoritários (Monteiro, 2008).

As petições do movimento surdo circunscreviam a necessidade de uma política linguística afirmativa que valorizasse a língua de sinais e seu uso nos variados cenários sociais. Segundo Lacerda (2010), o contato do intérprete com a comunidade surda produz um saber muito específico, porque perpassa o conhecimento linguístico e cultural, por meio de saberes relativos à forma de vida e luta das pessoas surdas. Portanto, esse profissional deve ter uma formação plural e interdisciplinar. Entendendo a complexidade e a mudança histórica apresentada, Martins e Nascimento (2015) pesquisaram o perfil dos discentes que optaram pelo curso de graduação de Tlsp em uma universidade federal do estado de São Paulo e concluíram que apenas 15% dos discentes se autodeclararam fluentes em Libras antes da entrada no curso, sendo também os mesmos que declararam possuir convivência com a comunidade surda. Novas motivações fazem os alunos buscarem essa profissionalização, e por isso é importante pensar em um currículo que abarque toda essa mudança³.

3 A menção de que os alunos "buscam a profissionalização" se refere à busca pela certificação e qualificação da atividade. Isso ocorre porque o curso de graduação para formar Tlsp é recente e porque nele temos alunos que já exerciam a atividade sem a formação inicial. Queremos dizer que a formação é nova, mas a atividade existe há muitos anos, antes da profissionalização legal.

Durante a pandemia de Covid-19, o mundo passou por adaptações e reformulações, o isolamento social refletiu na importante presença de tradutores e intérpretes de língua de sinais nos espaços virtuais, principalmente na esfera midiática, nas programações culturais televisivas. Segundo Araújo e Ferreira (2021), foi a partir de lives por meio de plataformas de vídeos que os Tilsp foram se destacando em nível nacional. A comunidade surda popularizou-se nas redes sociais, e a Libras ganhou maior visibilidade pela sociedade.

A partir dessa contextualização, este capítulo traz alguns dos resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica (IC) que buscou verificar os impactos da visibilidade da Libras e da tradução e interpretação midiática para a comunidade surda, sobretudo após o isolamento social, e como isso repercutiu (e ainda repercute) na escolha formativa dos novos estudantes Tilsp. Entender os desejos, interesses e expectativas formativas nos possibilitará compreender o contato anterior e conhecimentos prévios desses estudantes com as pautas da comunidade surda e ainda o que isso reflete para a formação atual dos Tilsp. Portanto, compreender esse novo perfil dos discentes matriculados no curso de Tilsp, pós-pandemia, possibilitará, com os resultados observados, a partir dos dados analisados, contribuir para os cursos de graduação que formam esse profissional, bem como ampliar a qualidade de inserção social do surdo por meio da ação de profissionais bem qualificados para essa atividade de mediação linguístico-cultural, ainda muito recente e em construção.

Delineamento do perfil dos Tradutores e Intérpretes de Libras: histórico de sua formação

O governo brasileiro, em 2002, regulamentou a Lei 10.436, que reconheceu a Libras como “meio legal de comunicação e expressão” da comunidade surda brasileira (Brasil, 2002). Assim, como mencionado por Marques *et al.* (2020), essa lei garante à pessoa surda o direito de usar livremente a sua língua, disseminada com o aval e o apoio do Estado. A aprovação da Lei de Libras, como é conhecida, e sua sanção pelo Decreto 5.626/2005 foram determinantes para a ampliação de oportunidades e afirmação do surdo como indivíduo cultural e possuidor de uma língua de modalidade gestual-visual (Brito, 2023).

A disseminação do conhecimento da Libras dava-se potencialmente de maneira informal, indireta, e a aquisição era proporcionada pela interação linguística e pelas relações sociais, em contextos comunitários – o que possibilitou o surgimento dos intérpretes de Libras, decorrente dessas demandas (Albres; Vilhalva, 2004). A política inclusiva é iniciada no Brasil por volta de 1990, mas é só em 2010 que tivemos a aprovação da Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010, que “regulamenta o exercício da profissão do Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras”

(Brasil, 2010, n. p.) – ainda que tenha recebido vetos importantes, inclusive o de desobrigar o nível superior aos profissionais. Em setembro de 2023, historicamente tivemos a aprovação no Senado do Projeto de Lei nº 5614, de 2020,⁴ que reverte os vetos e melhora a qualidade de ações voltadas à formação e atividade profissional de Tlsp.

Recentemente, em decorrência das discussões postas nesse projeto, tivemos alterações importantes na lei que reconhece a profissão de Tlsp (Brasil, 2010). A Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023, “altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras)” (Brasil, 2023) e passa a exigir a diplomação para a atividade, outrora vetado na Lei de 2010.

No entanto, antes disso, as pessoas surdas estavam nas escolas inclusivas, transitavam socialmente, mas poucos eram os espaços que, por políticas individuais, contratavam intérpretes de Libras para mediar a comunicação com as pessoas surdas. Sem esse apoio, os surdos, ao demandarem atendimentos públicos em que estivessem expostos à interação, pediam para “amigos e parentes”, com conhecimento da Libras, voluntariamente os acompanharem para mediar a comunicação. Dessa prática, inicia-se a visão assistencial de “apoio interpretativo e caritativo” da pessoa surda (Martins; Nascimento, 2023).

Na Lei 12.139/2010 estão regulamentadas as competências do tradutor e intérprete, a formação, as atribuições e o zelo pelos valores éticos, inerentes a qualquer profissão, explícitos em seu Art. 7º (Brasil, 2010, n. p.):

Art. 7º O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial:

- I – Pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;
- II – Pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;
- III – Pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;
- IV – Pela postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;
- V – Pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;
- VI – Pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda.

⁴ Para acompanhar as alterações da Lei 12.319/2010 pelo Projeto de Lei 5614, ver este link: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/146096>.

Lacerda (2010) reitera que historicamente os profissionais Tilsp foram concebidos na informalidade, nas relações sociais, em função de uma demanda do cotidiano da vida dos surdos. Nesse cenário, principalmente por iniciativa da Federação Nacional de Educação e Instrução dos Surdos (Feneis), surgem tentativas de dar uma formação mais específica para esses profissionais, para assim garantir o direito linguístico da comunidade surda, além da obrigatoriedade do profissional Tilsp nas instituições de ensino para auxiliar na acessibilidade comunicacional, bem como nos mais diversos ambientes (Brito, 2023). Logo, um profissional bem qualificado é uma demanda da comunidade surda, pois a falta de Tilsp com formação específica sempre foi uma realidade: sempre foi escasso encontrar esses profissionais, e, por isso, motivo de uma constante luta (De Lucca, 2020).

Com a publicação do Decreto 5.626/05 (Brasil, 2005), ficam determinados oficialmente níveis de formação e atribuições para esses profissionais. Entendendo as necessidades que emergem, em 2008 é criado o primeiro curso de graduação de bacharelado em Letras, na modalidade de Educação a Distância (EaD), para formação de Tilsp, e, em 2015, surge o curso presencial de Bacharelado em Tilsp na UFSCar – único curso no estado de São Paulo em universidades públicas. A criação do curso partiu de uma demanda do Governo Federal e integrou o escopo de ações do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – *Viver Sem Limites*, que, dentre outras diretrizes, prevê a formação de profissionais que atuem na educação de surdos (Lacerda, 2010). O curso, em reflexo aos enfrentamentos de um povo minorizado, também tem seus desafios. Está alocado no Departamento de Psicologia (DPsi), por ser o único local acadêmico que, naquele momento, abraçou a causa. Para atender as demandas de alocação nesse departamento, houve ajustes, e o curso ficou então denominado de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa. O uso do “em” ao invés do “de” marca que nem sempre o par linguístico da Libras será o Português, e vice-versa (Nascimento, 2012).

Com essas mudanças anunciadas, destacamos a principal: o perfil do público que buscava a formação Tilsp. Impõem-se, com isso, novas reflexões e outros desafios reais aos novos espaços formativos (Martins; Nascimento, 2015). Compreender que a capacitação em Libras desses profissionais se faz necessária, devendo desenvolver competência comunicativa à competência tradutória, é algo a se pontuar. Com isso, requer-se o desenvolvimento de estratégias de ensino para a apropriação da Libras e de competências tradutório-interpretativas. Portanto, torna-se relevante mapear se houve nova alteração do perfil apontado por Martins e Nascimento (2015), sobretudo com a emergência do isolamento social, no pós-pandemia do Covid-19. Verificar as características dos ingressantes na graduação, nesse novo cenário, com a indicação de suas demandas e necessidades

formativas (De Lucca, 2020), é fundamental para a promoção de avanços e a melhora na qualidade formativa desse curso, tão recente e de extrema relevância social.

Formação atual de Tilsp e os impactos sofridos pela pandemia da Covid-19

A partir dos anos 2000, as pessoas surdas passaram a adentrar com mais frequência os espaços acadêmicos. De acordo com o censo de educação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é possível identificar um aumento de 19,5% em 2019, quando comparado com o censo de 2017 (Brito, 2023). Por esse motivo, torna-se um grande desafio para as instituições de Ensino Superior, e consequentemente para o corpo docente, oferecer uma formação de profissionais que compreendam as necessidades de diferentes contextos, como: educacional, jurídico, de saúde, político, religioso e, atualmente, com maior projeção e ascensão, de áreas como conferências e eventos artísticos.

Demarcamos o momento atual, em que a formação e o aprendizado da língua de sinais têm se dado por meio de cursos superiores. Além disso, reiteramos o ingresso de estudantes sem o contato prévio da língua de sinais e de aspectos culturais da pessoa surda, promovendo a necessidade da compreensão do novo perfil de estudantes na atualidade para o delineamento do cenário formativo atual. Se esses aspectos já trazem novas formulações formativas, quando somados a um período tão ímpar como foi a pandemia de Covid-19, é ainda mais desafiador e, portanto, pertinente mapear as novas produções e o desenho do público atual e suas demandas. Respalamos, assim, a necessidade do estudo proposto, compartilhado neste capítulo, para avaliarmos a continuidade e/ou mudança desse perfil dos ingressantes e interessados por essa formação, após o período da pandemia da Covid-19, com o aumento do uso das redes sociais e digitais, bem como o uso de recursos midiáticos.

A pandemia de Covid-19 trouxe uma urgência de ajustes, como o isolamento social e o ensino remoto, dentre outras medidas. Especificamente, o ensino remoto aos discentes surdos potencializou o despreparo de um ensino eficiente, pois houve o uso de tecnologias não apropriadas, como os canais de TV educativos, vídeos e aulas síncronas e assíncronas sem ou com insuficiência de legendagem e/ou sem janelas acessíveis de língua de sinais. Também tivemos relatos de problemas de comunicação entre professores, intérpretes e discentes surdos com outros discentes, no decorrer das aulas virtuais, que expuseram a falta de capacitação em Libras, realidade que potencializou a exclusão dos discentes surdos durante o ensino remoto (Iriarte, 2023; Lima; Novato; Carvalho, 2022). Esses pontos devem ser abarcados na formação atual dos Tilsp.

Também houve impactos e repercussões significativas da atuação dos Tilsp no período ascendente da pandemia (Araújo; Ferreira, 2021), entre eles: 1) fez-se necessário repensar a implementação de políticas públicas que tivessem o objetivo de que o direito ao ensino alcançasse a todos, em todos os formatos e modalidades, priorizando aspectos concernentes à acessibilidade; 2) o ensino remoto emergencial foi inusitado e exigiu a reconfiguração dos e nos processos de ensino e aprendizagem, desencadeando propostas de ações, modos de relações para professores, estudantes e para os demais profissionais do suporte técnico, bem como para os Tilsp (Silva; Goulart; Cabral, 2021); 3) houve, ainda, uma ampla visibilidade da interpretação em Libras nos meios de comunicação em geral, em decorrência das leis que hoje garantem a disseminação informativa em Libras (Brasil, 2015), potencializada pelas necessidades emergidas da comunidade surda de expansão desses profissionais.

Surgem essas demandas, todavia sem a investida direta e na mesma proporção de crescimento de uma política linguística adequada. Ainda assim, de um modo ou de outro, os Tilsp possibilitaram a informação às pessoas surdas, nesse período de isolamento social – aquém da demanda, mas com maior circulação que antes do isolamento. Os Tilsp tiveram, assim, um papel importantíssimo nas ações e atuações em aulas remotas, nas *lives* musicais que se utilizaram das plataformas digitais, como também na mídia televisiva, por meio dos telejornais, além de noticiários e na mídia digital. Em meio ao caos pandêmico da Covid-19, o isolamento e o distanciamento social, de certo modo, contribuíram para dar grande visibilidade aos Tilsp.

A sociedade já tinha alguma familiaridade com a interpretação Português-Libras, por meio da “janela de Libras”, em propagandas eleitorais e programas como o “Roda Viva”, da TV Brasil. Mas, em tempos de pandemia, surgiram ações específicas que demandaram muito mais a presença dos Tilsp. Algumas universidades iniciaram ações informativas acessíveis em Libras de modo a favorecer a inserção da pessoa surda nos últimos acontecimentos sobre a pandemia e suas repercussões no Brasil e no mundo.

O Informa-SUS, projeto de extensão promovido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), teve um papel fundamental na tradução de *podcasts* (arquivos em áudio) para pequenos vídeos informativos que foram produzidos com perguntas e respostas da população, promovendo informações sobre a pandemia da Covid-19.

Figura 1 Captura do vídeo informativo em Libras – Informa-SUS.



Fonte: Epidemia [...] (2021).

O Informa-SUS foi construído com diferentes profissionais, setores e unidades da universidade e da sociedade civil, a fim de promover e divulgar informações científicas e de qualidade para a população surda sobre a pandemia de Covid-19 (Nascimento *et al.*, 2020).

Outra atuação mais intensificada dos Tilsp em tempos de pandemia foi em *lives* artísticas. A primeira *live* musical com presença de intérpretes de Libras aconteceu no dia 8 de abril de 2020 e se intitulava “*Live Local Marília Mendonça*”, uma iniciativa da artista Marília Mendonça na plataforma do YouTube. Com aproximadamente 3 horas e meia de duração, a *live* contou com mais de 2 milhões de visualizações simultâneas, mas atualmente não está mais disponível. Ela abriu esse espaço para a categoria de intérpretes, e, conseqüentemente, outros artistas começaram a contratar profissionais para atuarem em suas *lives* (Brito, 2021). Segue imagem da *live* mencionada com a janela acessível em Libras.

Figura 2 Reportagem sobre *live* com intérprete de Libras.



Fonte: Marília [...] (2020).

Nesse período, a comunidade surda passou a refletir mais sobre a acessibilidade midiática e as formas mais adequadas para o tamanho e o modo de aparição das janelas de Libras (Nascimento *et al.*, 2020). Ações como essas, a nosso ver, fizeram com que houvesse maior circulação da Libras socialmente e podem, inclusive, ter atraído novos públicos, que, embora sem conhecimento prévio da Libras e de saberes da comunidade surda, veem nessa profissão uma possibilidade de inserção.

Procedimento metodológico para a pesquisa apresentada

A abordagem metodológica da pesquisa apreciada neste capítulo foi qualitativa e se deu por meio de uma análise de questionários com apoio de questões semiabertas. Para Gil (2008) e Chizzotti (2006), a pesquisa qualitativa concebe a realidade como dinâmica, fluida, mutável, pois é constituída pelo contexto sócio-histórico-cultural em que as pessoas estão inseridas, e estas movimentam e alteram constantemente a realidade, interferindo nos eventos e dando diferentes significados a eles.

Tendo como base metodológica também a pesquisa realizada por Martins e Nascimento (2015), usada como aporte para o desenvolvimento desta nova pesquisa, propõem-se certa ampliação e diálogo iniciado em seus estudos. A partir dos saberes produzidos por Martins e Nascimento (2015, p. 96), propusemos algumas adaptações necessárias para a ampliação das informações coletadas, seguindo tais indicadores já estabelecidos: “(i) conhecimento de Libras antes do ingresso; (ii) motivação para a escolha do curso; (iii) relação com a comunidade surda; (iv) a visão sobre a pessoa surda e a língua de sinais; (v) expectativa de aprendizagem no curso; e (vi) prospecção de atuação”. Esses temas foram abarcados de certo modo por Martins e Nascimento (2015), mas interessa-nos verificar se eles se mantêm ou se o cenário social, com o fato histórico da pandemia do Covid-19, promoveu alterações significativas. Com isso, foi acrescida a questão acerca da (vii) influência causada pela pandemia de Covid-19.

O uso do questionário como instrumento de análise possibilitou a reconstrução de indicadores avaliativos e mensuráveis para as questões apontadas na primeira pesquisa e aqui ampliadas. Para a construção do novo indicador (vii), seguiram-se estas questões-problema: A maior visibilidade da língua de sinais em espaço midiático na pandemia da Covid-19 interferiu no interesse formativo nessa área? Quais as expectativas dos futuros formandos em campo de trabalho, pós-formados? A falta de conhecimento linguístico na Libras se mantém entre os estudantes, conforme apontou perfil de discentes nessa área, nos dados de pesquisa compartilhados por Martins e Nascimento (2015)?

Os participantes-alvos selecionados para a pesquisa foram: graduandos do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras)/Língua Portuguesa no campus São Carlos da UFSCar, ingressantes durante ou após a pandemia de Covid-19. Portanto, foram inclusos discentes matriculados nos anos de 2021, 2022 e 2023. A divulgação e o convite à pesquisa deram-se por meio da secretaria do curso, via e-mail. Mediante o aceite dos interessados, encaminhou-se de forma virtual, via *Google Forms*,⁵ um questionário a ser respondido anonimamente. Após o recebimento das respostas do questionário, houve a sistematização das informações e análise do conteúdo obtido.

Os usos dos depoimentos dos entrevistados serão aqui utilizados para maior visibilidade das perspectivas e saberes desses sujeitos, ampliando a possibilidade analítica dos números gerados, já que nos interessa a análise qualitativa dos dados. Foram mantidos em sigilo todos os nomes dos participantes. Para a identificação, optou-se por utilizar a letra D, para discentes, seguido do número que representa a ordem do preenchimento dos questionários (por exemplo, D1, D2 etc.). A pesquisa foi encaminhada para a avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, tendo aprovação para o estudo por meio de parecer e número de Processo de aprovação (CAAE⁶: 66002922.0.0000.5504).

Resultados acerca do perfil de graduandos em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa

Como mencionado, para a seleção e recorte dos participantes, usamos como critérios serem estes estudantes graduandos do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa no campus São Carlos da UFSCar, ingressantes nos anos de 2021, 2022 e 2023, ou seja, discentes que adentraram o curso durante e/ou após a pandemia de Covid-19.

Tivemos 44% de participantes ingressantes no ano de 2021 no referido curso; 30% no ano de 2022; e 26% no ano de 2023. Ou seja, 74% dos discentes já haviam cursado mais de três semestres – o que nos possibilitou compreender a sua inserção no curso, já com certo tempo de estudo nele, e as demandas que percebem ao longo desse período formativo.

Pelos estudos apresentados, notamos a preocupação docente em ofertar conhecimentos curriculares para a apropriação da Libras e os aspectos culturais da comunidade surda, por conta da demanda mais recente, já que esses conhecimentos prévios não foram adquiridos antes do ingresso na

⁵ *Google Forms* é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usar o *Google Forms* para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também para questionários e formulários de registro.

⁶ Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – é a numeração gerada para identificar o projeto de pesquisa.

universidade, em contexto informal de contato com surdos, como pôde ser observado nas respostas desta pesquisa. No entanto, essa realidade, de falta de contato prévio com surdos por parte dos alunos ingressantes, já tinha sido evidenciado antes da pandemia da Covid-19 – impacto social de grande repercussão mundial – em outra pesquisa com delineamento atual do perfil de ingressos em cursos de formação de Tilsps (Martins; Nascimento, 2015).

No entanto, interessa-nos saber se esse perfil se mantém ou não e os impactos que isso traz, sobretudo quanto ao acesso da língua de sinais e sua apropriação no decorrer da formação em nível superior.

Além do conhecimento do contexto de atuação de formação de Tilsps e de suas especificidades, apontamos a importância do conhecimento da língua de sinais como elemento fundamental para o desenvolvimento da atividade formativa e os dilemas postos nesse contexto novo dado o perfil atual de alunos que ingressam em universidade sem o contato prévio com a comunidade surda e conhecimento da Libras. Essa é uma mudança significativa do perfil de profissionais e do processo do “tornar-se” intérprete que se dava em contextos comunitários, familiares e em espaços religiosos, voltados a ações assistenciais. O cenário atual de reconhecimento legal da língua de sinais e da profissão do Tilsps requer uma formação específica em nível superior que priorize a inclusão e acessibilidade como direito da comunidade surda (De Lucca, 2020, p. 70).

A Libras, por ser uma língua sem prestígio social, principalmente se comparada com línguas estrangeiras, como o inglês, ainda está bem à margem de práticas sociais de uso coletivo; por isso, os cursos e o ensino ainda são muito escassos. Portanto, mesmo sendo uma língua reconhecida no Brasil, evidencia-se a falta de conhecimento prévio dela pela população em geral. Assim, o estudante ouvinte em formação para se tornar Tilsps, na maioria dos casos, inicia uma formação sistemática, em nível superior, sem conhecimentos anteriores sobre essa língua, sem ensino específico na Educação Básica e nos espaços comuns que circulam, além de ser novidade para ele a pauta social da surdez e outros assuntos referentes dessa comunidade (De Lucca, 2020).

Entendendo esse cenário, foi então investigado se atualmente os ingressos no curso de graduação possuíam algum tipo de contato com a comunidade surda. Os dados são compartilhados a seguir.

Figura 3 Gráfico relativo ao contato prévio com a comunidade surda.

Fonte: elaboração própria a partir de dados coletados pelas pesquisadoras.

Portanto, como mostra a Figura 3, 78% dos participantes não possuíam contato com pessoas surdas sinalizantes. Isso ratifica a continuidade do perfil demonstrado na pesquisa de Martins e Nascimento (2015), somado a outro dado levantado pela pesquisa de De Lucca (2020), de que 70% dos entrevistados não sabiam Libras antes da universidade. Assim como Martins e Nascimento (2015), cinco anos depois De Lucca (2020) mostra que esse perfil se mantém. Ao que parece, então, esse é o novo cenário social: não são mais os filhos e amigos de surdos que buscam a formação, nem os sujeitos com contato prévio com essa população e cultura, mas pessoas que buscam uma formação nessa atividade, requerendo o ensino da língua no decorrer de sua formação, no Ensino Superior.

Ressaltam-se, assim, a responsabilidade e o desafio dos educadores em aproximar esses discentes às tensões da comunidade surda, suas demandas, ao ensino da língua simultaneamente aos processos de tradução e interpretação –, já que uso da língua e competência tradutória são processos diferentes e demandam habilidades muito distintas.

Embora o estudo de De Lucca (2020) reforce aspectos abordados e delineados inicialmente por Martins e Nascimento (2015), no que se refere ao novo perfil do Tilsp em busca de formação no Ensino Superior, temos uma ampliação desse tema, uma vez que De Lucca (2020) adensa os problemas que já se podem delimitar, após um período de (no momento da pesquisa) cinco anos de formação de Tilsp, da instituição analisada pela pesquisadora.

Em meio às discussões em relação ao saber prévio da língua de sinais, vale um destaque: a busca pelo conhecimento dessa língua e da atuação profissional de Tilsp. Pois 61% dos discentes disseram que o curso de Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa era a sua primeira opção ao selecionar um curso na plataforma do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), o que indica que há maior visibilidade da profissão, por meios sociais, o que pode estar associado ao momento da pandemia e aumento de janelas de Libras em meios midiáticos. Esse dado distingue do encontrado no estudo de Martins e Nascimento (2015), em que o curso não era a

primeira opção dos ingressantes, mas o que lhes possibilitava uma melhor inserção dada à nota de corte para ingresso nesse curso. Em nossa pesquisa, a nota de corte aparece como segunda motivação de escolha, dentro desse espectro investigado. Isso é significativo, uma vez que, como apontado na Figura 3, os estudantes ingressaram, em sua maioria, sem conhecer a Libras e sem contato com a comunidade surda. Então, outras motivações delineiam a sua busca pela área e pela formação profissional. Sobre isso, em relação à motivação para a escolha do curso, houve algumas diversificações representadas nesses depoimentos.

Quadro 1 Dados coletados no questionário produzido na pesquisa acerca da motivação para escolha do curso de Tilsp.

“Algum tempo antes de me inscrever no SiSu, **eu já vinha me interessando pela Libras e seguido pessoas no Instagram que ensinassem sinais básicos, descontextualizados.** Tinha a intenção de fazer um curso livre de Libras quando possível; em um contato com uma pessoa surda, não consegui me comunicar plenamente, e foi frustrante, então me propus a aprender pelo menos o básico. Até o último momento da minha inscrição no SiSu em 2021, eu não sabia da existência do Tilsp na UFSCar” – D2.

“Gosto de aprender novas línguas e sempre gostei de libras” – D16.

“De primeira não sabia que existia um curso somente para Libras, então quando descobri surgiu um interesse muito grande” – D17.

“Nota do Enem e por ser um curso próximo ao meu interesse relativo ao estudo da língua” – D23.

Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados pelas pesquisadoras.

A escolha tem sido, em muito, construída em decorrência do desejo da aquisição de conhecimento em uma nova língua. Falar outras línguas em um mundo globalizado e interligado em redes virtuais, intensificadas na pandemia, passa a ser uma necessidade, e com isso se ampliam os interesses desse saber. A visibilidade ampliada da Libras em redes televisivas e em mídias culturais possibilitou um novo olhar para essa língua, o que nos mostra a ampliação social e o reconhecimento da Libras como uma língua que merece ser apreendida como instrumento de profissionalização. Esse aspecto marca um novo momento de produção discursiva da Libras e da atividade interpretativa, não mais como ação caritativa e assistencial, mas como campo que pode promover espaço de ascensão social e viabilidade de acúmulo de capital por ela.

O interesse pela/da língua como aprendizado para um campo promissor de trabalho foi evidenciado, em certa medida pela visibilidade dada a ela na pandemia, mas ainda há incertezas apontadas pelos discentes, que impactam na decisão e escolha por essa formação/curso: se é ou não uma profissão que demanda a formação em nível superior, ou se o contato e aprendizado da língua já permitem a atuação profissional, uma vez que

muitos espaços não pedem comprovação; o que efetivamente faz esse profissional em seu campo de trabalho; os espaços de atuação do Tilsp; as relações de contratação e formas do trabalho remunerado, quando se trata de trabalho autônomo. Essas incertezas, a nosso ver, mantiveram-se no momento da nossa coleta, até pelos vetos que tínhamos na lei de regulamentação da profissão (Brasil, 2010), que não reconhecia a necessidade de formação superior ao Tilsp. Imaginamos que, após a sua alteração (Brasil, 2023), teremos impactos diferentes nessa percepção social.

O pouco reconhecimento da sociedade sobre o status linguístico da Libras impulsiona o baixo reconhecimento profissional dos Tilsp, já que a profissão foi oficializada há pouco mais de dez anos, como mencionado (Brasil, 2010). Com o surgimento de associações de intérpretes, no país, e com a fundação da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes de Guia-intérpretes de Língua de Sinais (Febra-pils), foi organizada uma documentação norteadora para orientar a atuação antes, durante e depois da pandemia da Covid-19, a qual é respaldada por notas técnicas, declarações e diretrizes, uma vez que a legislação brasileira, a respeito dos Tilsp, apresenta lacunas e contradições, permitindo interpretações variadas e ocasionando prejuízos de diferentes ordens, tanto aos Tilsp quanto aos sujeitos surdos (Silva, 2023).

Portanto, o processo de transição de uma perspectiva assistencial que se formou nas atividades interpretativas se dá pelo desdobramento de novas políticas, dispositivos e documentos, emergentes inicialmente do contexto educacional, a partir da Portaria nº 1.679 publicada pelo Ministério da Educação, no final de 1999, configurando-se como o primeiro documento legal a dispor sobre a acessibilidade para surdos e marcando temporalmente a contratação de interpretação remunerada a partir dos anos 2000, porém apenas para o Ensino Superior (Martins; Nascimento, 2023).

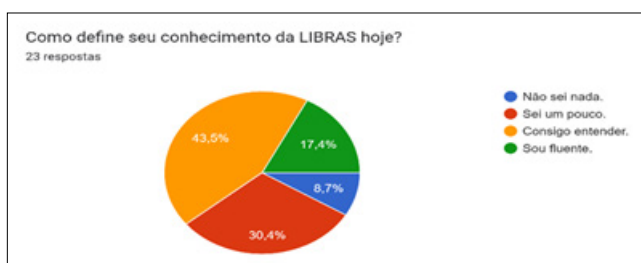
Essa nova demanda de contratação também traz a necessidade de uma formação específica (Brasil, 2010). O surgimento de cursos de graduação traz também novas discussões, baseando-se nas evidências contextuais de cada região do Brasil. Silva (2023) traz a importância de os cursos de formação entenderem as “competências” necessárias para tal desempenho, exigidas pelos futuros profissionais:

Ao buscarmos o entendimento sobre a competência, no que tange ao processo tradutório e interpretativo, vemos que muito ainda precisa ser feito, garantindo a melhoria da formação superior de Tilsp. O fato de a maioria dos cursos apresentados estar atrelada à Letras, e não a outra específica da tradução e interpretação, faz com que reflitamos sobre os reais motivos desse enquadramento classificatório, uma vez que

já foram desenvolvidos projetos no país, tendo a consultoria de países europeus que obtiveram um salto positivo, em relação à Educação Superior (Silva, 2023, p. 216).

Entendendo esse cenário, investigamos a expectativa de aprendizagem no curso, o processo de apropriação da Libras pelos estudantes. Perguntados sobre como definem o uso dessa língua hoje, apenas 17% se denominam fluentes em Libras, como mostra a Figura 4. Esse número é preocupante, pois alguns já cursaram mais da metade do curso, e ter domínio da Libras é requisito fundamental para a segunda habilidade necessária, traduzir e interpretar. Tal apontamento já havia sido notado na pesquisa de De Lucca (2020).

Figura 4 Gráfico de mensuração da autopercepção sobre o conhecimento em Libras.



Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados pelas pesquisadoras.

Dando continuidade, trouxemos aqui aspectos acerca de como os participantes avaliam os conhecimentos apresentados no curso, quanto ao ensino de Libras.

Figura 5 Gráfico relativo ao ensino de Libras no curso de Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa.



Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados pelas pesquisadoras.

Segundo De Lucca (2020), a discussão sobre os desafios do ensino de Libras aos ouvintes, em cursos de formação superior, é indispensável entre docentes que formam Tilsps. A autora aponta que a aprendizagem da

língua de sinais por discentes ouvintes requer metodologias contrastivas importantes. É, portanto, relevante levar em consideração que se trata de uma língua de modalidade gestual-visual-espacial, sendo necessária uma metodologia de segunda língua – quando se trata de ensino a não falantes dela como língua primeira ou materna. Desse modo, o ensino deve focar nas distinções que devem ser apreendidas pelos discentes que fazem uso da modalidade oral: ou seja, ainda que seja importante o contato com docentes surdos, a parceria dos estudantes com professores ouvintes possibilita pensar em contrastes de ensino, levando em consideração o uso da língua portuguesa, sua língua materna, em contraste à Libras (De Lucca, 2020). Outro ponto importante mencionado pela autora é que, para a apropriação dessa segunda língua (a Libras), é imprescindível valorizar a interação com a pessoa surda, podendo ser ainda mais potencializada pelo professor de Libras, pertencente à comunidade surda. A autora aponta, em sua pesquisa, que, ao perguntar aos participantes do estudo sobre a importância de a disciplina de Libras ser dada por professores surdos, a maioria das respostas dos discentes⁷ entrevistados foi afirmativa nesse aspecto. Isso, para ela, se deve pela defesa de que o contato com pessoas surdas favorece o aprendizado da Libras. Portanto, as disciplinas de Libras ministradas por docentes surdos, para seus entrevistados, favorecem esse processo. De Lucca (2020) destaca ainda que, embora as aulas de Libras dadas por professores surdos tenham benefícios, os participantes discentes destacam ser importante a parceria entre docentes surdos e ouvintes, como elemento para a promoção de maiores trocas culturais e linguísticas em favor da apropriação significativa pelos discentes ouvintes do curso.

Silva, Lemos e Almeida (2021, p. 51) concluíram que existem fatores primordiais no desenvolvimento e eficácia da metodologia utilizada na educação de língua de sinais para ouvintes,

como: valorização de Libras como L1; formação adequada do profissional de Libras; contextualização do conteúdo com o ambiente social dos discentes; estilos de aprendizagem; consideração dos aspectos psicológicos e dos processos emocionais e motivacionais dos discentes; e, principalmente, envolvimento direto com a comunidade surda.

O ensino e a aprendizagem de uma língua são sempre muito complexos e podem variar de acordo com o lugar, com o grupo e com os propósitos educacionais, pois nenhuma metodologia é capaz de, sozinha, assumir a responsabilidade da heterogeneidade dos contextos e dos indivíduos (De Lucca, 2020). Portanto, a compreensão de um ensino de Libras vai além de meto-

7 Alunos estes do mesmo curso de graduação investigado nesta pesquisa.

dologias, devendo considerar também o desenvolvimento das relações entre docente e estudantes e a abertura que os estudantes sentem para a promoção dessa troca de saber. Sobre isso, ainda que a maioria (mais de 70%) dos discentes tenha pontuado o ensino de Libras no curso entre bom e ótimo, a pesquisa ressalta que se faz necessária a abertura para a escuta de todos, assim como representado nesses depoimentos. E, mais, que a falta de se sentir usuário em potencial e com qualidade da Libras, em si, já aponta a urgência de repensar novas formas e estratégias formativas que auxiliem essa melhoria.

Quadro 2 Dados coletados no questionário produzido na pesquisa referente ao ensino de Libras no curso.

“Como ponto positivo acho que o incentivo ao contato com pessoas surdas e a organização como a língua é ensinada, e o contato vai aumentando; como ponto negativo, acredito que muita gente tenha vergonha de não entender a língua de cara e acaba desanimando do curso ou de participar das aulas” – D14.

“Positivo: grande entendimento sobre o ser surdo e a cultura surda. Negativo: falta de professores e poucas aulas no primeiro ano sobre Libras” – D5.

“Acho pouco 60h de Libras por semestre, e a didática dos professores não é muito boa, fica muito em sinais soltos e esquecem de ensinar a estrutura da Libras e pouca conversação em Libras” – D4.

“Acho que a quantidade de aula não é suficiente e não sei se a troca entre aluno-professor é boa, mas nem todos os professores têm didática” – D6.

“Os pontos positivos são que você aprende a língua na marra, se tiver contato com surdos. O ponto negativo são alguns professores que não estão motivados o suficiente e desmotivam os alunos” – D19.

Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados pelas pesquisadoras.

D4 aponta a falta de estratégias comunicativas em Libras que auxiliem a inserção real dos discentes nos eventos comunicativos, para além de ensino de léxicos isolados. Esse dado é riquíssimo e certamente merece destaque para novas práticas pedagógicas.

Schmitt e Domingues (2016) afirmam que não existe um mecanismo capaz de englobar toda a dimensão dos estilos de aprendizagem e que é importante trilhar por diversos estilos, visto que os discentes poderão identificar qual deles será o mais eficaz para si, mesmo que de forma indireta. Ressaltam que a compreensão dos “modos de aprendizagem do discente, seu estilo e preferências, ajuda a escolher abordagens explicativas ou demonstrativas e materiais adaptados às suas preferências de estilo de aprendizagem” (Schmitt; Domingues, 2016, p. 380), e sua execução dará um auxílio para a elaboração de mais atividades que possibilitem eficiência na aprendizagem.

De Lucca (2020) aponta que, para o ensino de uma segunda língua, se pressupõe que o professor disponha de muitas estratégias e conheça variedades

metodológicas. Havendo a empatia, é importante refletir se esse método seria bom para que ele aprendesse uma segunda língua. Sendo assim, abordagens mais dinâmicas e um caminho de mão dupla podem ser bases para novas ações, pois é importante considerar o conhecimento anterior e a construção de novas experiências linguísticas reais. Dessa forma o discente sentirá mais segurança e acolhimento, mesmo dentro de um contexto organizado e sistematizado para aquisição de língua, diminuindo possíveis barreiras, tanto relacionais como acadêmicas.

Diante de um cenário de contínuas reflexões acerca do/no Ensino Superior, mais especificamente o ensino de Libras, notou-se que houve um marco concretizado pela pandemia de Covid-19. No Brasil, medidas foram tomadas com o objetivo de prevenir a população da contaminação, assim como diminuir o número de óbitos. O isolamento social, o ensino remoto foram algumas das principais medidas adotadas pelo governo brasileiro para diminuir a disseminação da doença.

Segundo Brito (2021), o formato remoto, adotado em caráter emergencial, caracteriza-se por atividades realizadas simultaneamente e transmitidas ao vivo por meio de plataformas digitais. Nesse cenário se popularizou a presença de profissionais tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa durante a realização desses eventos por meio da janela de Libras, como forma de garantir a acessibilidade e participação de um grupo minorizados: os surdos. A autora, em sua pesquisa, mostrou que houve uma maior visibilidade da categoria (Tilsp) em tempos de pandemia que se deu principalmente pela repercussão e popularização das lives musicais. Com o uso das hashtags os conteúdos ficaram em alta nas redes sociais e permitiram o acesso de milhões de telespectadores.

Para uma maior compreensão dos impactos decorridos da visibilidade dos Tilsp, a pesquisa realizou um aprofundamento investigativo. Portanto, os resultados obtidos informam que, dos discentes participantes, 100% concordaram que, de fato, em tempos de pandemia, houve uma maior evidência do Tilsp, e 43,5% confirmam que esse fato (a visibilidade da profissão) interferiu/influenciou positivamente para a escolha pelo curso, além de promover acessibilidade ao direito linguístico da pessoa surda, promovendo desejo pela língua e interesse em fazer parte desse universo. Para o crescimento da profissão, dadas as demandas de inclusão, o incentivo de novos sujeitos profissionais para a área é de extrema importância, e a mídia pode e deve contribuir com isso.

Portanto, o perfil desse discente tem sofrido, sim, novas influências, como as já mencionadas anteriormente. Tais influências impactam diretamente em suas escolhas formativas. Vale com isso retomar o destaque para as novas demandas por uma formação contemporânea que, inclusive, traga formação técnica para atuação em espaços e plataformas virtuais e em

contexto artístico-cultural. Assim como descreve Brito (2021), é fundamental destacar a importância da formação específica nas variadas áreas de sua atuação. Como exemplificado pela autora, nos cursos atuais de formação nas universidades públicas, a formação tem um viés mais generalista, o que acaba por responsabilizar cada profissional por desenvolver, posteriormente à formação, estratégias profissionais, individualmente, para a área de atuação almejada. A visibilidade dos Tilsp trouxe, portanto, uma nova discussão, como se pode verificar nos depoimentos acerca dos sonhos profissionais enunciados pelos nossos participantes, a seguir.

Quadro 3 Dados coletados no questionário produzido na pesquisa referentes aos propósitos almejados profissionalmente enquanto Tilsp.

“Gostaria de trabalhar com tradução” – D7.

“Intérprete cultural na área de slam e batalha” – D6.

“Aumentar a minha atuação na esfera artística” – D11.

“Ainda não sei, acredito que gostaria de trabalhar com interpretação ou tradução em mídia/audiovisual” – D14.

Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados pelas pesquisadoras.

Os desejos de atividades futuras pós-formatados apontam que a área está se firmando e que com ela emergem interesses de atuação, sobretudo no ambiente artístico-cultural, atividade bem recente e que foi, coincidentemente (ou não), o que mais projetou intérpretes em eventos midiáticos na pandemia da Covid-19.

Considerações finais

A partir da pesquisa alguns apontamentos podem ser sintetizados aqui, como: novos interesses na área da formação de tradutores e intérpretes de Libras ligados ao destaque e à visibilidade midiáticos atualmente, contrapondo-se a um interesse mais religioso e de ajuda assistencial, como foi marcada a profissionalização inicial nesse campo; ampliação de busca para atuação em espaços culturais e midiáticos possivelmente pela atuação ampliada em atividades musicais no período da pandemia da Covid-19; a realidade de desconhecimento da língua de sinais e das especificidades culturais surdas dos ingressantes; e os desafios de práticas comunicativas para construção comunicativa com segurança pelos alunos depois de dois anos no curso. Tudo isso indica a necessidade de rever as estratégias de ensino em cursos dessa natureza.

Destacamos que algumas considerações são evidenciadas pela projeção midiática televisiva dos Tilsp, pois novos desejos e anseio foram despertados na comunidade ouvinte, favorecendo a aproximação com a comunidade surda.

A pesquisa ressalta a importância do entendimento desse novo perfil de discentes, futuros Tilsp, pois eles de fato se inserem no curso com novos desejos, projetando-se à atividade profissional, e não como um auxílio caritativo à comunidade surda. Assim, demandam-se reflexões informativas referentes às formas de remuneração, modo de contratação, à responsabilidade na atividade profissional junto aos surdos, de um modo mais abrangente e formalizado, bem como a profissionalização, já em sua graduação, em áreas contemporâneas emergentes e/ou potencializadas pela visibilidade dos Tilsp.

De todo modo, é necessário pensar práticas mais comunicativas dentro da formação dos Tilsp, como os participantes apontaram, que ampliem a possibilidade do uso real dessa língua, promovendo uma inserção maior nessa usabilidade, para que de fato, consequentemente, o curso possa focar nas estratégias e habilidades tradutórias e interpretativas e ampliar, assim, o conhecimento em especificidades por área de atuação. Destacamos a necessidade de se pensar em práticas comunicativas, para além do ensino de uma língua por meio de palavras-equivalência, léxico equivalente de uma língua para outra, ampliação vocabular em nível semântico, como relatado no estudo. Tal indicativo pondera a necessidade de (re)construção dialógica para um ensino fluido, contextualizado e participativo e que rompa barreiras relacionais institucionalizadas.

Conclui-se esta pesquisa, com base nos estudos de Martins e Nascimento (2015), reafirmando a verificação de indicativos de um novo perfil de interesse dos discentes pela atividade profissional investigada, isso em decorrência da projeção midiática trazida a partir da pandemia de Covid-19, do isolamento social. Embora o aspecto da falta de conhecimento prévio da língua de sinais e do contato com a comunidade surda, por parte dos ingressantes, se mantenha, como apontado na pesquisa de Martins e Nascimento (2015), o interesse pela profissionalização nessa área já não está atrelado majoritariamente à possibilidade de ingresso pela nota de corte do curso, pela pontuação do Sistema de Seleção Unificada – SiSU (ainda que esse dado tenha grande prevalência de impacto em relação aos demais interesses e motivações da escolha dos ingressantes). O interesse apontado pelos participantes deu-se muito por conta do contato externo e da repercussão social pela presença de janela de Libras em contextos televisivos e midiáticos. Espera-se que essas considerações apresentadas neste capítulo possam auxiliar no avanço das reflexões e no currículo pedagógico de novos cursos e também nos cursos em andamento. Entendemos que as reflexões sobre a demanda desse novo perfil de discentes são de extrema importância para a melhoria da formação de Tilsp.

Referências

ALBRES, N. de A.; VILHALVA, S. **Língua de sinais: processo de aprendizagem como segunda língua**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2004. v. 10.

AMADO, J.; FERREIRA, S. A Entrevista na Investigação Educacional. In: AMADO, J. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013.

ARAÚJO, B. R. N.; FERREIRA, R. V. A Libras diante da pandemia: a importância do intérprete no contato linguístico. **Web-Revista SOCIODIALETO**, v. 11, n. 33, mar. 2021. Disponível em: <http://sociodialeto.com.br/index.php/sociodialeto/article/view/335/307>. Acesso em 15 jul. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. 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 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais-Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 23, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 12.139, de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 2 set. 2010.

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.

BRASIL. Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 5, 26 out. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm. Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. Projeto de Lei nº 5614, de 2020. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, guia-intérprete e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 set. 2020.

BRITO, C. L. de. **Inclusão do surdo na educação superior: práticas inclusivas na perspectiva do tradutor intérprete de Libras**. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

BRITO, I. M. de O. **A atuação do intérprete de Libras em lives musicais durante a pandemia de COVID-19: realidades e perspectivas**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Tradução e Interpretação em

Libras/Língua Portuguesa) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/15340/TCC_Isabela_Conclu%c3%addo_ParaBiblioteca.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 1 set. 2023.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

DE LUCCA, E. **Apropriação da Libras por estudantes do curso de Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa**. 79 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12894>. Acesso em: 1 set. 2023.

DE LUCCA, E.; MARTINS, V. R. O. Cenário da profissionalização e a formação de tradutores e intérpretes de Libras/Língua portuguesa no Brasil. In: ELIAS, N. C. *et al.* (org.). **Práticas pedagógicas e formação profissional para a inclusão escolar**. São Carlos: Edesp-UFSCar, 2022. p. 27-46. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/livros/livro-praticas-pedagogicas-e-formacao-profissional-para-inclusao-escolar.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2024.

‘EPIDEMIA de informação’ requer atenção inclusive nos cuidados paliativos. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (10 min). Publicado pelo canal Audiovisual Tilsp. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YVSsF_Do8DE. Acesso em: 24 jan. 2024.

FERREIRA, C. A. L. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico-Revista de História**, v. 8, n. 2, p. 113-121, 2015.

FIGUEIREDO, G. S. *et al.* O impacto da pandemia por COVID-19 na comunidade surda: uma revisão de literatura. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 11, n. 16, e296111638420, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/38420/31663>. Acesso em: 1 set. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IRIARTE, A. C. S. **Intérprete educacional e o aprender de alunos surdos: análise do contexto remoto no ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/18284/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Anne_C_S_Iriarte_2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 jan. 2024.

LACERDA, C. B. F. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**, n. 36, 2010.

LAGUNA, M. C. V. **Moralidade, idoneidade e convivência**: discursos sobre as práticas dos repetidores de classe do INES no período de 1855 a 1910 que incidem na atuação profissional dos tradutores-intérpretes de língua de sinais da atualidade. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/128926>. Acesso em: 10 jul. 2023.

LIMA, P. V. de; NOVATO, T. da S.; CARVALHO, M. P. de. Desafios e medidas de enfrentamento na educação dos surdos e deficientes auditivos em tempos de Pandemia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, e0055, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/6ByqzqrCt3ZctvJ73rRYKwc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 set. 2023.

MARÍLIA Mendonça ‘quebra’ YouTube e web exalta intérprete de libras em live. **Rádios Regional**, 9 abr. 2020. Disponível em: <https://www.radiosregional.com.br/noticia/marilia-mendonca-quebra-youtube-e-web-exalta-interprete-de-libras-em-live>. Acesso em: 24 jan. 2023.

MARQUES, C. J. F. *et al.* A Educação Bilíngue na Universidade Federal do Ceará: o perfil do alunado do curso de Letras Libras. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3891/3390>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MARTINS, V. R. de O.; NASCIMENTO, G. S. X. Atuação do intérprete educacional e o aprender surdo: análise da posição-mestre na relação educativa em sala de aula inclusiva. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 78, p. 1715-1744, 2023. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v36n78a2022-66231. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/66231>. Acesso em: 11 set. 2023.

MARTINS, V. R. de 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.

MONTEIRO, M. S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 292-305, 2008. DOI: 10.20396/tem.v7i2.810. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/810>. Acesso em: 11 set. 2023.

NASCIMENTO, V. Interpretação da Libras para o Português na modalidade oral: considerações dialógicas. **Tradução & Comunicação**: Revista Brasileira dos Tradutores, São Paulo, n. 24, 2012. Disponível em: <http://sare.anhanguera.com/index.php/rtcom/article/view/3733/1368>. Acesso em: 10 jul. 2023.

NASCIMENTO, V. *et al.* Tradução e interpretação de Português – LIBRAS na rede Informa-SUS-UFSCar: direito à informação para surdos em tempos

de Covid-19. **Cadernos de Tradução**, Porto Alegre, n. especial, p. 61-82, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdetraducao/article/view/107103/61718>. Acesso em: 11 set. 2023.

SCHMITT, C. da S.; DOMINGUES, M. J. C. de S. Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 361-386, 2016.

SILVA, J.; GOULART, I. do C. V.; CABRAL, G. R. Ensino remoto na educação superior: impactos na formação inicial docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 2, p. 407-423, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14238/10411>. Acesso em: 20 set. 2023.

SILVA, R. C. da. **Os tradutores e intérpretes de Libras-português nas IES federais do Brasil: da avaliação à importância das competências tradutória e interpretativa**. 237 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/247604/PLLG0898-T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 set. 2023.

SILVA, R. R. da; LEMOS, L.; ALMEIDA, M. Ensino de Libras para ouvintes: análise bibliográfica dos processos linguísticos envolvidos. **Educação em Revista**, v. 22, n. especial 2, p. 39-54, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2021.v22esp2.p39>. Acesso em: 25 jan. 2024.

3

Potencializando a autonomia: o papel do PIT para estudantes Público-Alvo da Educação Especial na EJA

Mariana Ferraz
Maryane Teixeira Jacob de Oliveira
Diego Oliveira Lira
Juliane Aparecida de Paula Perez Campos

O presente capítulo teórico tem por objetivo discutir as potencialidades do Plano Individualizado de Transição (PIT) para estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na Educação de Jovens e Adultos (EJA). As considerações apresentadas visam destacar a significativa importância do PIT no contexto educacional. No cerne dessa reflexão, encontra-se a compreensão de que o PIT não é apenas um instrumento burocrático, mas uma ferramenta essencial para promover uma educação mais personalizada e eficaz. Nesse sentido, este trabalho busca elucidar como a implementação e valorização do PIT podem contribuir significativamente para a qualidade e equidade no ensino, promovendo uma abordagem educacional mais alinhada às necessidades e potencialidades de cada estudante.

A educação de adultos começou a marcar sua posição na história da educação no Brasil por volta da década de 1930, quando iniciou a consolidação de um sistema público de educação elementar no país. Naquele momento, a sociedade brasileira passava por transformações associadas ao processo de industrialização e à crescente urbanização da população (Leite, 2013). Existem muitos motivos que levam esses adultos a estudar, como exigências econômicas, tecnológicas e competitividade do mercado de trabalho. Vale destacar que outras motivações levam os jovens e adultos

para a escola, por exemplo, a satisfação pessoal, a conquista de um direito, a sensação da capacidade e dignidade que traz autoestima e a sensação de vencer as barreiras da exclusão (Strelhow, 2010).

Ao olhar para o censo escolar, nota-se que o percentual de escolares com deficiência, Transtornos do Espectro Autista ou Altas Habilidades/Superdotação matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente para a maioria das etapas de ensino. Com exceção da EJA, as demais etapas da Educação Básica apresentam mais de 90% de alunos incluídos em classes comuns, em 2022. Entre 2018 e 2022, o percentual dos alunos Público-Alvo na EJA manteve-se nos 55% das matrículas (Brasil, 2022).

Analisando a historiografia da EJA e da Educação Especial, é possível verificar semelhanças no que diz respeito ao modo como tais modalidades de ensino foram tratadas ao longo dos anos, ou seja, tanto os estudantes da EJA quanto os estudantes da Educação Especial são historicamente vulneráveis e excluídos.

Reafirmando o pensamento de Anadon e Silva (2023), os e as estudantes da EJA guardam peculiaridades, especificidades, são, em sua maioria, pessoas que em algum momento de sua trajetória escolar foram excluídas da escola. Algumas dessas pessoas possuem deficiência, sendo atingidas pela prática do capacitismo e não tiveram suas necessidades atendidas; outras pessoas, mesmo sem uma deficiência, apresentaram déficit, dificuldades de aprendizagem, ou mesmo não conseguiram se relacionar com a escola e seu modo de promover a aprendizagem.

Referente a isso, hoje encontramos problemas que refletem em várias outras áreas da modalidade, por exemplo, quando os professores chegam nessa modalidade sem a devida preparação na formação inicial e continuada, isto é, quando não têm ou não tiveram contato com disciplinas que os auxiliassem no aprendizado de jovens e adultos, quando olhamos para as matrículas referentes ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), dentre vários outros pontos a serem discutidos e notados (Vóvio, 2010; Haas; Gonçalves, 2015).

Nessa perspectiva, é importante pensar em alternativas que contemplem uma educação de qualidade para todos os estudantes e a colaboração entre os professores, como uma forma benéfica de aprendizado.

É possível identificar um agravamento na formação de professores na EJA, pois, como mencionado por Vóvio (2010), a grande maioria dos docentes atuantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) não recebeu uma formação inicial abrangente sobre os processos de aprendizagem do público dessa modalidade de ensino. Como resultado dessa defasagem formativa, os professores mediam o ensino baseado nas experiências adquiridas com as crianças e adolescentes. Ou seja, o processo de aprendizagem é infantilizado, o que se distancia de ampliar e aprimorar as potencialida-

des, bem como da promoção da autonomia dos sujeitos que necessitam frequentar a EJA (Soares, 2006).

Nos estudos de Campos e Duarte (2011), é enfatizado que existem expectativas pessoais e familiares no progresso dos estudantes PAEE na EJA, não somente nas habilidades acadêmicas de alfabetização, mas também em tarefas que farão esse público se inserir nas relações sociais. O que pode não ser atendido, considerando o descompasso na organização da EJA e do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Atendimento Educacional Especializado: discussões e implicações

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma das ações promovidas pela Educação Especial. O termo AEE está presente na escrita das políticas brasileiras desde 1988, conforme expresso no artigo 208 da Constituição Federal. Nesse artigo, é estabelecido que o Estado deve promover e garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, p. 1). Apesar disso, apenas em 2008, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foi difundido qual seria a responsabilidade desse atendimento, que é

identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 1).

Ademais, esse atendimento deve servir como suplementação ou complementação ao ensino regular. Em concordância com esses apontamentos, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, destaca que é função do AEE garantir aos estudantes PAEE sua plena participação no contexto escolar de aprendizagem (Brasil, 2011). Para que isso ocorra de forma eficaz, é imprescindível que o foco não seja a deficiência, sendo necessário considerar as individualidades de cada sujeito, mas principalmente elevar ao máximo suas potencialidades.

Em 2009, tendo como referência essa política, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009). Essas diretrizes consideram como público-alvo para esse atendimento:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009, p. 17).

Apesar do que a lei e as diretrizes sobre o AEE nos mostram, Haas (2016) aponta questões de grande relevância a serem pensadas para buscar possíveis soluções. A autora questiona: se a função do AEE é a complementação escolar, esse atendimento deve retomar conteúdos estudados no ensino regular? Isso se contrapõe às políticas normativas, uma vez que o AEE não deve ter o cunho de reforço. Ou ainda, se sua função é promover as potencialidades dos acadêmicos com estratégias lúdicas que não se vinculam aos conteúdos programados, como isso deve ser feito? Dessa forma, o que podemos entender como complementar ou suplementar? Esses são questionamentos que surgem principalmente quando pensamos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) associada à Educação Especial, considerando toda a especificidade dos grupos que a frequentam.

A regulamentação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi estabelecida por meio da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. De acordo com essa resolução, em seu artigo 5º, o AEE tem a responsabilidade de reconhecer e atender às especificidades individuais de cada estudante PAEE, visando proporcionar uma educação inclusiva e equitativa. Dessa forma, esse atendimento deve ocorrer: prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso ao da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos estados, Distrito Federal ou dos municípios (Brasil, 2009).

A sala de recursos multifuncionais é um espaço pedagógico destinado ao apoio e complementação do ensino regular. Dispõe de materiais específicos e dispositivos tecnológicos, conforme estabelecido nos docu-

mentos oficiais da educação. Esse suporte é oferecido em paralelo ao horário da classe regular em que o estudante está matriculado. Importante ressaltar que o AEE não deve ser confundido com reforço escolar, mas compreendido como um conjunto de procedimentos mediadores e auxiliares no processo de aquisição, construção e produção de conhecimento (Brasil, 2008, 2009; Macedo; Carvalho; Pletsch, 2011).

Cabe ressaltar que o AEE transita por todas as modalidades de ensino, seguindo os princípios da Educação Especial. Ou seja, é obrigação do sistema educacional ofertá-lo, considerando que esse atendimento não substitui o ensino regular, devendo ser oferecido no contraturno aos estudantes que necessitam desse complemento acadêmico (Brasil, 2008). Tendo em vista essa especificidade, Campos e Duarte (2011) apontam que o fato de a EJA ocorrer no período noturno e o AEE no contraturno dificulta o trabalho do professor especialista e também impede a participação dos estudantes. Esses apontamentos feitos pelas autoras supracitadas entram em confronto com os objetivos desse atendimento.

Os objetivos para o Atendimento Educacional Especializado devem ser facilitar o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes no ensino regular, proporcionando serviços de apoio especializados conforme as necessidades individuais; além de integrar as ações da Educação Especial de forma abrangente no ensino regular; promover o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que superem obstáculos no processo de ensino e aprendizagem; e garantir condições para a continuidade dos estudos nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011).

Considerando os pressupostos das políticas, para que os objetivos fundamentais do AEE fossem concretizados, seria necessário um conjunto de ações, a citar a qualificação dos docentes especialistas da Educação Especial para que assim pudessem estabelecer um trabalho direto com os professores da sala de aula comum.

O constante lembrete da obrigatoriedade de matrículas para alcançar todos os grupos de estudantes, sem oferecer o suporte necessário, compromete a prática pedagógica. Isso contribui para que a efetiva implementação da inclusão nas escolas públicas pareça cada vez mais inatingível. Ao mesmo tempo, a política atual sobrecarrega os professores de Educação Especial, uma vez que a responsabilidade pelo estudante PAEE é vista como exclusiva desses profissionais. Isso resulta na falta de tempo para a formação específica durante o horário de trabalho e para colaborar efetivamente com os professores das salas comuns (Vilaronga; Mendes, 2014).

Em estudos recentes, Santos e Ramos (2023, p. 2) debruçaram-se sobre a relevância da autonomia na EJA; para elas, “a palavra autonomia tem sua origem no grego, *autônomos*, significando aquele que se governa a si próprio”. As autoras destacam que, para isso, é necessário romper o paradigma

do ensino tradicional, mas também entender que o público dessa modalidade de ensino é historicamente construído, e por isso o respeito deve imperar no processo de ensino e aprendizagem. Somente dessa forma, os sujeitos da EJA terão seus limites pessoais e sociais preservados.

Plano Individualizado de Transição (PIT)

É essencial que as instituições de ensino proporcionem uma formação que ofereça aos estudantes PAEE matriculados na EJA serviços de qualidade direcionados para a inclusão no mercado de trabalho e na vida social adulta em geral. A preparação profissional deve ser realizada durante a permanência do jovem na escola, independentemente do tipo de instituição educacional, seja ela uma escola comum ou uma instituição especializada (Mascaro, 2016).

Os estudantes PAEE que estão matriculados na EJA precisam de auxílio para saírem da escola com alguma preparação para sua vida pós-escolar, isto é, serem inseridos em atividades laborais, estudos ou orientados a terem uma vida independente (Nascimento, 2020).

O Plano Individualizado de Transição (PIT) proporciona uma abordagem personalizada e estruturada para a transição da vida escolar para a vida adulta de pessoas PAEE. Em primeiro lugar, o PIT é essencial para garantir uma transição suave e bem-sucedida, preparando os indivíduos para os desafios e oportunidades que surgem após a conclusão da educação formal de modo estruturado e eficiente. Isso é particularmente vital para pessoas com deficiência, que muitas vezes enfrentam barreiras adicionais na busca de emprego e integração social (Redig; Pinheiro, 2018).

A transição para a vida adulta constitui uma etapa em um processo contínuo, demandando um comprometimento essencialmente orientado. Lopes (2016) argumenta, adicionalmente, que a passagem da escola para o ambiente profissional para pessoas com deficiência não ocorre de maneira linear, sendo crucial o engajamento tanto da família quanto do próprio indivíduo, destacando a importância de estabelecer uma relação de cooperação efetiva com o setor empregatício

Redig (2019, p. 12) argumenta que para o início da construção do PIT é importante compreender: “1) Onde o aluno está hoje; 2) Para onde ele irá; e 3) Como o aluno chegará lá”. Assim, torna-se viável conceber estratégias voltadas à educação, ao treinamento e à capacitação do escolar, abrangendo também atividades laborais e o desenvolvimento de habilidades para autonomia.

O processo de transição visa possibilitar que o estudante saia da escola e se integre socialmente na comunidade, capacitando-se para assumir o protagonismo de sua vida. Esse processo, assemelhando-se a um projeto de vida, abrange diversas estratégias, desde o desenvolvimento da escrita

e leitura até habilidades sociais, como realizar compras, planejar viagens, organizar rotinas e lidar com questões cotidianas, como o uso de medicamentos e transporte. Inclui também a capacidade de utilizar recursos digitais, interagir em redes sociais, reconhecer pontos de referência locais, solicitar serviços de transporte por aplicativos, preparar receitas e participar autonomamente de diferentes contextos, como espaços religiosos, entre outras habilidades essenciais (Burock, 2023).

O PIT configura-se como uma ferramenta que facilita a superação de desafios e a eliminação de obstáculos que possam surgir durante a transição da escola para a vida em sociedade. Nesse sentido, é imperativo que o PIT seja regularmente revisado e atualizado, garantindo o envolvimento e a participação de todos os envolvidos. Esse processo deve contemplar suas diversas dimensões, considerando a associação e articulação efetivas entre a escola, a família e a sociedade (Burock, 2023).

Redig e Pinheiro (2018) apontam que o PIT assume a forma de uma estratégia pedagógica essencial para apoiar a educação do discente com deficiência. Esse plano dialoga de maneira integrada com os conteúdos acadêmicos, os interesses individuais e o desenvolvimento de habilidades laborais. Ao servir como um guia orientador para o trabalho do professor, o PIT estrutura a ação pedagógica e o AEE, com o propósito específico de facilitar a transição desse estudante. Dessa forma, ele possibilita o desenvolvimento de um trabalho que esteja alinhado com as necessidades apresentadas pelo jovem ou adulto ao longo de seu percurso educativo.

Além disso, o PIT é fundamental para identificar e desenvolver as habilidades específicas de cada pessoa, sendo adaptado de acordo com as necessidades e metas individuais. Ao focar nas habilidades práticas, sociais e profissionais necessárias para a autonomia, o PIT promove a independência e a autoconfiança, permitindo que as pessoas com deficiência alcancem seu pleno potencial. Isso não apenas beneficia os indivíduos, mas também contribui para uma sociedade mais inclusiva e diversificada (Redig; Pinheiro, 2018).

Diversas habilidades são trabalhadas quando o PIT é construído e utilizado: habilidades acadêmicas, sociais, autodefensoria, autogestão, laborais, de trabalho/comunitária, vida diária, vida adulta, autonomia, vida independente e de cidadania (Redig; Pinheiro, 2018).

Um planejamento de transição de qualidade deve concentrar-se no estudante e ser guiado pelos próprios estudantes. O primeiro passo desse processo consiste em coletar informações abrangentes acerca dos pontos fortes, necessidades, preferências e interesses atuais dos estudantes. Isso deve ser realizado no contexto dos ambientes de trabalho, educacionais, de vida, pessoais e sociais, tanto atuais quanto futuros (Sitlington; Clark; Kolstoe, 2000). Para os autores, há três momentos de planejamento.

- a) Processo de avaliação: um procedimento de coleta de dados provenientes de avaliações informais ou formais dos escolares. Inclui a análise de pontos fortes, necessidades, preferências e interesses, habilidades acadêmicas, interesses e aptidões de carreira, além de considerar habilidades e oportunidades de autodeterminação e habilidades para a vida independente. Esses dados podem ser registrados de forma abrangente em um portfólio, acompanhando o discente ao longo de sua trajetória educacional e profissional, facilitando transições múltiplas ao longo do tempo.
- b) Definição dos objetivos pós-secundário: estabelecimento de objetivos relacionados à formação/educação, emprego e vida independente. Esses objetivos devem ser mensuráveis com base nos dados de avaliação de transição e no entendimento das opções pós-secundário, contando com a contribuição de toda a equipe do Plano Educacional Individualizado (PEI), inclusive do próprio estudante.
- c) Necessidades de formação e serviços: o processo envolve a identificação de serviços de transição e atividades, incluindo trajetórias educacionais, essenciais para auxiliar o estudante na consecução de suas metas pós-secundário. Isso abrange a identificação de objetivos de formação, que são metas estabelecidas no PEI, para respaldar os serviços de transição ou a conclusão dos cursos de estudo. Esse passo também implica a colaboração com várias agências ou outras partes interessadas que possam contribuir para o êxito do processo de transição do ensino secundário para níveis superiores. Mais uma vez, a participação ativa dos escolares é crucial para as decisões relacionadas aos serviços necessários, seja na conclusão de cursos ou em atividades de desenvolvimento de carreira, tanto dentro quanto fora da escola, que facilitem a realização de seus objetivos pós-secundário.

Nessa organização, é possível que as necessidades de serviços de transição de um estudante passem por evoluções e mudanças desde as necessidades identificadas a partir dos 14 anos, idade em que é iniciada a construção do PIT. Essas necessidades podem abranger trajetórias educacionais, experiências educacionais, treinamento de habilidades e atividades/estratégias destinadas a preparar o discente para a transição para o Ensino Superior, facilitar o acesso ao emprego e promover uma transição bem-sucedida para a vida adulta (Fânzeres; Cruz-Santos; Santos, 2019).

O PIT, assim, atua como um elo vital na rede de apoio que sustenta o percurso de transição. Adicionalmente, ao reconhecer as especificidades das deficiências individuais, o PIT contribui para a promoção da igualdade de oportunidades. Ao adaptar os planos de transição de acordo com as capacidades e necessidades únicas de cada pessoa, o PIT atua como uma ferramenta valiosa na quebra de estigmas e na promoção da inclusão (Antunes, 2012). Isso não apenas prepara as pessoas com deficiência para um futuro independente, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e acessível.

Para a vida adulta, o PIT delinea as estratégias voltadas para facilitar a transição de estudantes com necessidades educacionais especiais, que impactam a aquisição de aprendizagens e competências durante a educação obrigatória, para a participação efetiva em atividades profissionais, promovendo uma inserção social apropriada (Fânzeres; Cruz-Santos; Santos, 2019).

Além disso, o PIT promove a empregabilidade, capacitando as pessoas com deficiência com as habilidades necessárias para o mercado de trabalho. Ao fornecer treinamento profissional, estágios e orientação, o PIT contribui para a redução das disparidades no emprego. Dessa forma, não apenas se promove a independência financeira, mas também se valoriza a diversidade no ambiente de trabalho (Furtado, 2022). Após a conclusão da escola, alguns estudantes podem precisar de encaminhamento para serviços de reabilitação vocacional ou outras assistências específicas para pessoas com deficiência, tais como apoio relacionado ao transporte e à inserção no mercado de trabalho (Fânzeres; Cruz-Santos; Santos, 2019).

Para a efetivação do PIT, é fundamental que o suporte providenciado no AEE esteja alinhado de forma concisa a esse processo. O profissional do AEE desempenha um papel central para o êxito dessa transição. É por meio do AEE que o estudante com deficiência vivenciará experiências que vão além do âmbito acadêmico, proporcionando o desenvolvimento de habilidades sociais e laborais. Isso pode ser alcançado, por exemplo, mediante a realização de estágios e treinamentos dentro do próprio ambiente escolar (Redig, 2019). O professor do AEE em uma escola regular pode realizar simulações para desenvolver habilidades, estimular o autoconhecimento, supervisionar estágios e orientar tanto os responsáveis quanto o estudante nas etapas pós-escola (Pinheiro, 2020).

Para efetuar as atividades previstas no PIT, o professor necessita de tempo dedicado ao planejamento das ações e à comunicação com os demais participantes do processo, demandando também uma carga horária mais extensa para atender às necessidades dos educandos (Redig, 2019).

O apoio do profissional do AEE é essencial para envolver e apoiar tanto o estudante quanto a família, além de elaborar um programa de estudo direcionado para o desenvolvimento das atividades com base nos objetivos estabelecidos (Pinheiro, 2020).

Portanto, a compreensão é de que o processo de transição, aliado à elaboração PIT e à personalização do percurso educativo, por meio de uma abordagem colaborativa entre todos os envolvidos no ensino de escolares com deficiência, permite que esses educandos sigam seus caminhos após a conclusão da escola, enfrentando os desafios em diversos níveis educacionais e na busca por independência. Para alcançar o sucesso desse processo, torna-se crucial a implementação de suportes e investimentos governamentais, além de profissionais educados e comprometidos, capacitados

para lidar com as diversas demandas apresentadas por esses indivíduos ao longo de sua formação, focando no desenvolvimento de habilidades para uma vida pós-escolar autônoma e independente (Burock, 2023).

O PIT emerge como uma estratégia importante de diferenciação no ensino destinado a estudantes PAEE. Nesse contexto, a escola inclusiva desempenha seu papel social ao adotar metodologias adaptadas à realidade dos escolares, tornando o período escolar especialmente produtivo para aqueles com deficiência.

Essas estratégias devem visar à transição do escolar para fora da escola, capacitando-o a integrar-se socialmente na comunidade, decidir seu percurso educacional, participar de cursos profissionalizantes e inserir-se no mercado de trabalho, tendo como objetivo principal favorecer o crescimento pessoal do sujeito com deficiência, permitindo que ele se torne o protagonista de sua própria vida.

Considerações finais

A construção do PIT para estudantes PAEE matriculados na EJA representa uma abordagem importante para atender às necessidades específicas discentes. O desenvolvimento do PIT, quando direcionado aos estudantes do PAEE na EJA, é pautado pela compreensão individualizada das habilidades, potencialidades e desafios enfrentados por cada escolar. Esse processo não apenas visa adaptar o currículo às demandas singulares, mas também se propõe a criar um ambiente educacional inclusivo que valoriza a diversidade e promove o acesso equitativo à educação. Dessa forma, a construção do PIT para estudantes PAEE na EJA tem como princípio a busca por uma educação que respeite a singularidade de cada escolar, propiciando oportunidades igualitárias para o desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Este estudo teórico visou discutir as potencialidades do Plano Individualizado de Transição (PIT) para estudantes Público-Alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos, ao apresentar que o PIT, quando organizado em conjunto com o estudante jovem ou adulto, pode trazer benefícios para sua autonomia, contribuindo para uma vida mais independente.

A construção do PIT pelo professor do AEE permite uma abordagem individualizada, levando em conta não apenas as habilidades cognitivas, mas também as experiências e desafios singulares enfrentados pelos estudantes na EJA. A personalização do PIT não apenas respeita as trajetórias educacionais diversas dos estudantes da EJA, mas também serve como um catalisador para sua autonomia e vida independente, pensando no período pós-escolar.

Cabe aos programas e serviços especializados oferecer estratégias para auxiliar as pessoas PAEE a organizarem suas vidas e desenvolverem habilidades e autonomia, incluindo atividades cotidianas. Nesse contexto, o AEE desempenha um papel fundamental na construção do PIT junto ao estudante.

Referências

- ANADON, S. B.; SILVA, L. S. da. Conhecimentos e planejamento: o diálogo necessário entre a EJA e o AEE. *In*: ANADON, S. B.; ANADON, S. B. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado no Contexto da Educação de Jovens e Adultos**. Bagé: Estúdio Brio, 2023. v. 7. p. 27-41.
- ANTUNES, E. B. **Impacto do PIT na qualidade de vida de uma jovem com dificuldade intelectual e desenvolvimental**. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Escola Superior de Educação, Castelo Branco, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/1614>. Acesso em: 8 dez. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- 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, 18 nov. 2011.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica, 2022**.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 17, 5 out. 2009.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: MEC/Seesp, 2008.
- BUROCK, N. F. N. **Alfaetramento: Plano Individualizado de Transição para um adulto com deficiência intelectual**. 2023. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.btd.uerj.br:8443/handle/1/20402>. Acesso em: 9 dez. 2023.
- CAMPOS, J. A. de P. P.; DUARTE, M. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. **Revista Educação Especial**, p. 271-283, 2011.
- FÂNZERES, L.; CRUZ-SANTOS, A.; SANTOS, S. Plano Individual de Transição: percurso de sucesso para alunos com necessidades educativas especiais. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 4, n. 8, p. 5-21, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/reed>. Acesso em: 7 dez. 2023.
- FURTADO, I. C. C. **A implementação de um Plano Individual de Transição para facilitação do processo de transição da escola para o**

mundo laboral de uma aluna com Transtorno do Espectro do Autismo. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Escola Superior de Educação, Politécnico de Coimbra, Coimbra, 2022. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/40518>. Acesso em: 8 dez. 2023.

HAAS, C.; GONÇALVES, T. G. G. L. Em Tempos de Democratização do Direito à Educação: como têm se Delineado as Políticas de Acesso à EJA aos Estudantes com Deficiência no Rio Grande do Sul? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, p. 443-458, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/JzXt8M9TM43xjLmWcdBrCsh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 dez. 2023.

HAAS, C. O papel “complementar” do Atendimento Educacional Especializado (AEE): implicações para a ação pedagógica. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 11., 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_CLARISSA-HAAS.pdf. Acesso em: 2 dez. 2023.

LEITE, S. F. **O direito à Educação Básica para Jovens e Adultos da Modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal.** Curitiba: CRV, 2013.

LOPES, B. J. S. **Programa de transição para a vida adulta de jovens com Deficiência Intelectual em ambiente universitário.** 2016. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8121?show=full>. Acesso em: 11 dez. 2023.

MACEDO, P. C.; CARVALHO, L. T.; PLETSCHE, M. D. Atendimento Educacional Especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (org.). **Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.** Rio de Janeiro: Edur, 2011. Disponível em: <https://r1.ufrj.br/im/oeies/wp-content/uploads/2015/03/Livro-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2023.

MASCARO, C. A. A. C. **Inclusão e profissionalização do aluno com deficiência intelectual.** Curitiba: Appris, 2016.

NASCIMENTO, V. L. do. **Formação docente: pensando o momento pós-escola de estudantes com deficiência intelectual da EJA.** 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/17331>. Acesso em: 12 dez. 2023.

PINHEIRO, V. C. da S. **Plano Individualizado de Transição: estratégia pedagógica para alunos com deficiência intelectual.** 2020. 136 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/17649>. Acesso em: 11 dez. 2023.

REDIG, A. G. Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. **Revista Educação Especial**, v. 32, n. 1. , 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313158902045>. Acesso em: 12 dez. 2023.

REDIG, A. G.; PINHEIRO, V. C. S. Plano individualizado de transição: possibilidades para a inserção de pessoas com deficiência intelectual no mundo laboral. **Apae Ciência**, v. 9, n. 1, p. 44-56, 2018. Disponível em: <https://apaeciencia.org.br/index.php/revista/article/view/137>. Acesso em: 5 dez. 2023.

SANTOS, N. B.; RAMOS, A. P. C. A autonomia como pressuposto essencial na educação de jovens e adultos. In: BOZZO, G. C. B. (org.). **Educação: Expansão, políticas públicas e qualidade**. Ponta Grossa: Atena, 2023. p. 1-10. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/educacao-expansao-politicas-publicas-e-qualidade>. Acesso em: 5 dez. 2023.

SITLINGTON, P. L.; CLARK, G. M.; KOLSTOE, O. P. **Transition education and services for adolescents with disabilities**. 3. ed. Needham Heights: Allyn & Bacon, Incorporated, 2000.

SOARES, L. A formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, L. (org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 121-141.

STRELHOW, T. Borcart. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR**, v. 10, n. 38, p. 49-59, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 8 dez. 2023.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9 dez. 2023.

VÓVIO, C. L. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e de práticas conectadas a docência. In: DALBEN, A. *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 60-77.

4

Educação Superior e acessibilidade da pessoa com deficiência intelectual: um relato de experiência

Giovana Mancini

Nathalia Carolina Carrara Silva

Rosimeire Maria Orlando

Introdução

A formação inicial de professores tem sido na atualidade foco de muitas pesquisas e embates, sendo considerada um momento importante no qual futuros professores têm a oportunidade de ampliar os saberes e os conhecimentos necessários para o exercício profissional. É nesse período que se tem a oportunidade de vivenciar a *práxis* educacional, considerada importante para o enfrentamento das diversas e desafiadoras situações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, na busca do profissional crítico e reflexivo (Nascimento; Cabral, 2010; Prates; Rinaldi, 2015).

A formação inicial de professores para a Educação Especial será tratada aqui, especificamente, como a que se consolidou a partir da década de 1990 sob influência de discussões internacionais e com matrícula de pessoas com deficiência, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades e/ou superdotação nos espaços comuns das escolas regulares.

Da mesma forma que Michels (2017), advogamos que a formação inicial de professores precisa considerar tanto alunos quanto professores como sujeitos constituintes e constituidores do processo de ensino e aprendizagem e se voltar para

as reais possibilidades do processo ensino/aprendizagem, sem fazer da perspectiva inclusiva seu único objetivo. O movimento da sociedade é que possibilita, em maior ou menor grau, a escolarização desses alunos, bem como a formação de professores, capaz de enfrentar a dinâmica social criticamente (Michels, 2017, p. 42).

Apesar de a Educação Especial existir pela exclusão do ensino regular e vir se constituindo historicamente como a que atende as pessoas que fogem do padrão de normalidade estabelecido e constituído na sociedade capitalista, atualmente, é entendida como uma modalidade de ensino que perpassa todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996; Michels, 2017).

Pretende-se aqui apresentar um relato de experiência vivenciada em disciplina de curso de formação inicial de professores, na área da Educação Especial, com foco na acessibilidade metodológica.

Trata-se de um recorte de uma atividade proposta aos estudantes matriculados na disciplina “Educação Superior e acessibilidade da pessoa com deficiência”. Por se tratar de um recorte, esperamos que o relato de experiência aqui apresentado não seja entendido pelo leitor a partir de uma visão tecnicista, mas sim de um ponto de vista crítico e inserido e influenciado por um contexto e período determinados, ou, conforme já mencionado e apontado por Michels (2017), cientes de que o movimento da sociedade é que vai possibilitar a formação desses alunos e a formação docente, para serem capazes de criticamente enfrentar a dinâmica social.

Acessibilidade na Educação Superior brasileira

As questões de acessibilidade nesse patamar de formação, para estudantes com deficiência, têm estado na pauta dos debates e pesquisas, e a formação para tais demandas tem se colocado como ponto em destaque. Não podemos nos esquecer de que as conquistas e os avanços decorrem das lutas da população civil com deficiência, seus familiares, movimentos sociais, comunitários, entre outros (Lanna Júnior, 2010; Mendes; Bastos, 2016).

A acessibilidade na Educação Superior brasileira é direito garantido e consiste na promoção de condições que eliminem barreiras e permitam às pessoas com deficiência o acesso e a apropriação dos conteúdos acadêmicos com sucesso. É a “promessa” de que tais condições são necessárias para que esses estudantes possam desenvolver seu potencial acadêmico, ter acesso ao conhecimento e êxito em sua formação acadêmica.

De toda forma, o assunto foi posto em pauta, e nessa direção o Ministério da Educação (MEC) lançou em 2005 o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir), que tem como objetivo estimular a

criação e a estabilização de Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais. O MEC tem parceria com a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Inicialmente – de 2005 a 2011 –, o Programa efetivou-se por meio de editais concorrenciais e, a partir de 2012, atendeu todas as Instituições Federais de Educação Superior (Ifes), induzindo a uma tentativa de uma Política de Acessibilidade de caráter mais amplo e articulado (Brasil, 2013).

Estudo de Ciantelli e Leite (2016), ao trazer para o debate as ações e funções dos Núcleos de Acessibilidade, indica que há muitos desafios postos e que uma dimensão de acessibilidade influencia a outra. Por exemplo, as autoras afirmam que pouco adianta a construção de piso de acesso às salas de aula se a prática pedagógica pouco ou não considerar as demandas específicas do estudante cego. As autoras ressaltam ainda que, apesar de o tema ser recente, há necessidade de os Núcleos de Acessibilidade se configurarem como parte real da esfera administrativa da universidade.

Nesse período, a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, determinou normas gerais e medidas básicas para o anúncio da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a quebra de barreiras e de dificuldades nas vias e espaços públicos. Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) estabelece normas para a promoção da acessibilidade em todos os espaços sociais, incluindo as universidades.

Apesar de não se ignorar que as Ifes têm empreendido esforços para garantir o acesso dessa população a esse patamar de formação, a permanência parece ter sido um grande nó, ou seja, muitos estudantes ingressam e não conseguem concluir os estudos (Mendes; Bastos, 2016).

De todo modo, esse nó parece se agravar, mesmo quando, conforme apontam Cabral, Orlando e Meletti (2020), várias políticas públicas são promovidas, como o Programa Universidade para Todos (ProUni), as leis de ações afirmativas destinadas para estudantes pretos e pardos, pessoas com deficiência e estudantes de escolas públicas, o programa para o apoio, reestruturação e expansão de universidades federais brasileiras (ReUni), entre outras.

Os autores afirmam que tais normativas, apesar dos limites, impactaram principalmente no acesso dessa população à universidade. No referido estudo, apontam que houve um crescimento no número de estudantes com deficiência, matriculados nas universidades brasileiras, no período entre 2009 e 2018, representando um aumento de aproximadamente 257%, enquanto o número total de matrículas representa um aumento de 172,5%. E destacam que

Se considerarmos o número total de matrículas e compará-lo ao número de matrículas de estudantes com deficiência, observamos que a representação de estudantes com deficiência em universidades varia entre apenas 0,33% e 0,49%, no período analisado. Ademais, considerando o número total de pessoas com deficiência com 15 ou mais anos de idade em 2010 (11.355.906), sua representação nas universidades cai para 0,2% e 0,5%, em 2009 e 2018, respectivamente. De forma similar, no nível de instrução visado (2.009.995) em comparação com o de matrículas indica uma variação entre 1,15% e 2,96% (Cabral; Orlando; Meletti, 2020, p. 8).

Os autores indicam, assim, que, apesar dos esforços e certo avanço, empreendidos com mais destaque para as universidades federais (Ciantelli; Leite, 2016), ainda se tem um retrato da Educação Superior brasileira que escancara um contexto de exclusão e de limites para a denominada inclusão, no contexto atual (Cabral; Orlando; Meletti, 2020).

Apesar da garantia de direitos, olhando para o contexto de um município do estado do Paraná, Mendes e Bastos (2016) indicam, também, números inexpressivos de estudantes com deficiência na Educação Superior, apesar do respaldo legal. Destacam que seus dados de pesquisa, quando têm como foco estudantes surdos e sua desvantagem em seu processo de aprendizagem, reafirmam que o “tipo de encaminhamento metodológico adotado pelos professores assim como o relacionamento em sala de aula nas IES podem ser um dos principais condicionantes” (Mendes; Bastos, 2016, p. 200).

Se a realidade se põe dessa maneira, o que os dados e pesquisas revelam sobre os direitos dos estudantes com deficiência intelectual no espaço universitário? O que a história nos diz?

Estudos históricos (Pessotti, 1984; Jannuzzi, 1992) indicam o modo de ver, conceber e tratar a pessoa com deficiência intelectual nas diferentes culturas e períodos da história. Morte, negligência, isolamento, segregação, castigos, vítimas de dó e piedade, incapacitados, doentes, entre outras formas, contribuíram para que esses sujeitos fossem fortemente marcados e excluídos de seus direitos sociais. Perpassada por lutas e embates civis, a população com deficiência intelectual também tem conseguido alguns avanços no que diz respeito, em específico neste relato de experiência, aos espaços comuns da sociedade e em especial da escola regular e da universidade.

A partir dessa breve retomada histórica (entendendo a história como movimento, mudança, ruptura e continuidade), observemos os dados de realidade apresentados na Tabela 1, referente à matrícula de estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior brasileira, no período de 2015 a 2019, tendo como recorte temporal o sancionamento da Lei Brasileira de Inclusão e o último ano dos microdados disponíveis pelo Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), no momento de elaboração deste relato. Apresenta-se a comparação entre as matrículas dos estudantes com deficiência e dos estudantes com deficiência intelectual e o número total de matrículas na Educação Superior brasileira.

Tabela 1 Dados oficiais sobre a matrícula de estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior brasileira (2009-2019).

Ano	Número total de matrículas	Matrículas de estudantes com deficiência	Porcentagem do total	Matrículas de estudantes com deficiência intelectual	Porcentagem do total
2015	11.187.296	51.685	0,46	2.280	0,020
2016	11.449.222	49.813	0,43	1.895	0,017
2017	11.589.194	52.542	0,45	2.724	0,023
2018	12.043.993	58.496	0,49	3.662	0,030
2019	12.350.832	66.750	0,52	5.605	0,045

Fonte: elaboração própria com base nos microdados coletados pelo Inep.

Embora estudos apontem que as políticas públicas educacionais tiveram maior impacto no crescimento de universidades privadas (Cabral; Orlando; Meletti, 2020), o número de estudantes na Educação Superior brasileira, no período de 2015 a 2019, vem aumentando. O número total das matrículas cresceu de 11.187.296 para 12.350.832, representando um aumento aproximado de 10,4%. No que diz respeito às matrículas dos estudantes com deficiência, apresentou um aumento de 51.685 para 66.750, representando 29%. O crescimento também é verificado nas matrículas de estudantes com deficiência intelectual, de 2.280 para 5.605, ou seja, 146%.

Tais dados indicam que o aumento do número de matrículas de estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior brasileira é cinco vezes maior que o aumento dos estudantes com deficiência. Em números absolutos, a matrícula de pessoas com deficiência aumentou cerca de 15 mil, enquanto o aumento das matrículas de estudantes com deficiência intelectual foi em torno de 3.300, o que significa que 1/5 ou 20% do aumento geral se deve à entrada de estudantes com deficiência intelectual.

Quando consideramos, no período analisado, o número total de matrículas e comparamos com o número de estudantes com deficiência, a representação varia entre 0,46% e 0,52%. Quando comparado o número total de matrículas com o número de estudantes com deficiência intelectual, a representação varia entre 0,020% e 0,045%.

Tais dados indicam que, embora com seus limites, as políticas públicas educacionais das últimas décadas começam a impactar timidamente o acesso das pessoas com deficiência e dos estudantes com deficiência intelectual à Educação Superior, visto que a representatividade do primeiro grupo, no período investigado, não chega a meio por cento e a do segundo grupo está longe de atingir um por cento. Esses resultados, ao mesmo tempo que indicam as fragilidades das políticas públicas educacionais para essa população, como as de acessibilidade, indicam também a presença dessa população nesses espaços de formação.

De todo modo, essa parcela da população está acessando a Educação Superior, e é de responsabilidade das IES a formação acadêmica de qualidade desses estudantes. E isso, claro, resulta do envolvimento de toda a sociedade e da comunidade acadêmica. Neste relato, conforme já mencionamos, apresentaremos o resultado de uma proposta de atividade em curso de formação inicial de Educação Especial. Destaca-se, novamente, o adendo de que, por ser um recorte, é preciso tomar cuidado para que a proposta de atividade, aqui relatada, não seja tida como puro tecnicismo, como descontextualizada ou como uma atividade que não considerou, em sua proposição, as contradições presentes em uma sociedade como a nossa, em que as formas de ver, conceber e tratar a pessoa com deficiência intelectual ainda são cruéis.

Método

Trata-se de um relato de experiência de abordagem qualitativa, de tipo descritivo (Triviños, 2009), realizado a partir do desenvolvimento da disciplina “Educação Superior e acessibilidade da pessoa com deficiência”, de caráter optativa, com carga horária de 60 horas, sendo 4 horas por dia, ministrada para alunos matriculados no curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, bem como estudantes de outros cursos que se interessaram, no ano de 2023.

A disciplina teve como objetivo geral contribuir, sob a perspectiva crítica e da visão biopsicossocial, com discussões sobre a acessibilidade para a formação e o desenvolvimento acadêmico de licenciandos da Educação Especial e de outros cursos, além de auxiliar nas possíveis demandas por acessibilidade na Educação Superior brasileira.

Assim, teve-se o intuito de trabalhar com conhecimentos relativos ao direito à formação de alunos com deficiência na Educação Superior brasileira. A disciplina foi composta de aulas teóricas, ministradas por uma docente responsável, e envolveu alunos da pós-graduação e de pós-doutorado. Teve como recorte as denominadas questões de acessibilidade propostas no contexto capitalista.

A atividade aqui apresentada foi um dos resultados de um dos grupos de alunos matriculados na disciplina e será a seguir apresentada. Consistiu na elaboração de um jogo de tabuleiro denominado “Contexto histórico da Educação Especial”, produzido pelo grupo utilizando materiais de baixo custo, como papelão, papel cartão, folha sulfite e canetas. Os locais do jogo e as cartas de ações foram desenhados pelas autoras.

Contexto histórico da Educação Especial: O Jogo

A proposta do jogo teve o objetivo de tratar assuntos referentes ao conteúdo sobre os contextos históricos da Educação Especial, que hipoteticamente já teria sido disponibilizado para uma turma matriculada em curso na Educação Superior. Com nome fictício de João, o docente responsável por trabalhar esse conteúdo, já sabendo da condição de deficiência intelectual do estudante e sabendo que este apresentava compreensão de leitura e escrita, bom relacionamento com colegas e docentes, utilizaria o jogo como estratégia didática. O objetivo é garantir ao estudante – e aos outros que se interessarem – a apropriação dos conteúdos acadêmicos. O jogo foi pensado, também, levando em consideração a dificuldade com a memorização e de compreender o momento correto de falar e de ouvir, hipoteticamente apresentada pelo estudante. Assim, a partir dessas informações, o jogo foi elaborado.

O jogo “Contexto histórico da Educação Especial” pode contar com a participação de 3 a 6 jogadores. O passatempo é composto de 1 tabuleiro, 6 cartas de ações, 6 cartas de personagens, 9 cartas de lugares, 1 envelope confidencial, 1 bloco de ficha de anotações e 1 dado.

O tabuleiro representa uma cidade com locais selecionados onde ocorreram grandes marcos na história da deficiência, como a igreja e o hospício. Ao posicionar o tabuleiro em uma superfície, você deve embaralhar as cartas separadamente por categoria (ação, personagens e lugares) e colocar aquelas que revelam o acontecimento histórico – ou seja, uma de ação, uma de lugar e uma de personagem – no envelope confidencial, que fica no centro do tabuleiro (esta parte pode ser realizada por um professor, a fim de selecionar as cartas para o melhor proveito dos estudantes).

Feito isso, junte, embaralhe e redistribua as demais cartas igualmente entre os jogadores. Posteriormente, cada jogador deve escolher uma cor de peão e posicioná-lo na área correspondente, por exemplo: o médico começa no hospital, o padre, na igreja etc.

- Qual é o procedimento para começar a jogar?

Para dar início ao jogo, é preciso não apenas organizar o tabuleiro e dispor os elementos de acordo com as regras estipuladas, mas também entregar a cada jogador um bloco de anotações e um lápis.

Conforme as instruções, para iniciar o jogo, os participantes devem lançar o dado sequencialmente. Aquele que obtiver o número mais alto será o primeiro a jogar e será seguido pelo jogador à sua esquerda.

- Movimentos

Aquele que tiver a sorte de ser o primeiro a jogar em “Contexto histórico da Educação Especial” deve escolher um local para visitar e, em seguida, relançar os dados para mover o peão pelo número de casas correspondente. É importante ressaltar que, ao longo do jogo, é permitido se mover apenas para cima, para baixo e para os lados, excluindo movimentos diagonais.

Além disso, de acordo com as normas desse jogo, durante o deslocamento, não é permitido que dois peões ocupem o mesmo espaço. Portanto, se houver um jogador no trajeto até o local desejado, será necessário aguardar a próxima rodada.

- Palpites

Sempre que um jogador chegar ao local escolhido, deve dar um palpite em voz alta para a solução do mistério, indicando o personagem e a ação, na tentativa de coletar informações para descobrir qual foi o acontecimento.

Feito isso, os demais jogadores devem conferir se têm as cartas correspondentes ao personagem, à ação e ao lugar. Caso o jogador da esquerda tenha, ele deve mostrar ao detetive (jogador da vez), sem que os demais vejam. O jogador da vez deve anotar em sua ficha para eliminar possibilidades.

- Acusação

Durante o desenvolvimento do jogo, é necessário que todos os jogadores percorram o tabuleiro em busca de pistas. Aquele que estiver certo sobre o conteúdo do envelope confidencial pode realizar uma acusação, anunciando em voz alta e movendo o peão para o local onde acredita que ocorreu a situação.

Seguindo as normas, cada participante tem permissão para fazer apenas uma acusação ao longo da partida. Para confirmar a veracidade da acusação, o jogador acusador deve examinar as cartas do envelope secretamente. Em caso de acerto, ele é declarado vencedor do jogo. No entanto, se errar, é eliminado e só pode contradizer as suposições dos outros jogadores.

Na Figura 1, apresentada a seguir, pode-se observar o tabuleiro produzido em resposta à atividade proposta. Nele foram colados nove desenhos de lugares – representando conteúdos já trabalhados a partir de textos – e com setas apontadas para eles, indicando por qual casa se pode entrar; além disso, o tabuleiro foi composto de quadrados desenhados, que representam as casas por onde os peões devem andar.

Figura 1 Tabuleiro do jogo “Contexto histórico da Educação Especial”.



Fonte: arquivo pessoal das autoras.

Na Figura 2 são apresentadas as cartas do jogo. Na primeira fileira estão as cartas de ações, na segunda os locais (que também estão desenhados no tabuleiro), e na última fileira estão as cartas dos personagens.

Figura 2 Cartas do jogo “Contexto histórico da Educação Especial”.



Fonte: arquivo pessoal das autoras.

Já na Figura 3 são apresentados os papéis de anotação.

Figura 3 Ficha de anotação do jogo “Contexto histórico da Educação Especial”.

DETETIVE História da deficiência

SUSPEITOS

- Pais
- Político
- Padre
- Soldado
- Médico
- Criança com Síndrome de Down
- Cadeirante

AÇÕES

- Exorcismo
- Tripanação
- Abandono
- Isolamento
- Execução
- Reabilitação

LUGARES

- Convento
- Hospital
- Igreja
- Praça
- Hospício
- Casa
- Cemitério
- Escola Especializada
- Clínica de Reabilitação

DETETIVE História da deficiência

SUSPEITOS

- Pais
- Político
- Padre
- Soldado
- Médico
- Criança com Síndrome de Down
- Cadeirante

AÇÕES

- Exorcismo
- Tripanação
- Abandono
- Isolamento
- Execução
- Reabilitação

LUGARES

- Convento
- Hospital
- Igreja
- Praça
- Hospício
- Casa
- Cemitério
- Escola Especializada
- Clínica de Reabilitação

Fonte: arquivo pessoal das autoras.

Algumas considerações

Por meio da disciplina “Educação Superior e acessibilidade da pessoa com deficiência”, aprendemos diferentes formas de adaptações que podem ser feitas para garantir o direito de acesso aos conteúdos acadêmicos da população com deficiência matriculada nas IES. Com foco na contextualização das condições concretas de vida do estudante com deficiência matriculado nesse patamar de formação, as estratégias pretendem ser instrumento que também contribua para a apropriação com qualidade dos conteúdos acadêmicos, tendo como foco as reflexões sobre os limites e possibilidades da Educação Superior brasileira e a formação desses estudantes.

Além disso, destacamos a importância de ampliar os estudos sobre o direito à formação acadêmica dos estudantes com deficiência intelectual e do envolvimento da comunidade acadêmica para a reflexão e concretização da formação inicial e continuada dos docentes da Educação Superior brasileira, fenômenos que contribuem para a apropriação devida dos conteúdos acadêmicos dessa população.

Referências

ALMEIDA, M. A. **Deficiência intelectual: realidade e ação.** Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado. 2012.

APA. American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 11 maio 2023.

ARANTES, D. R. B.; NAMO, D.; MACHADO, M. P. S. Contexto histórico e educacional da pessoa com deficiência no Brasil e no Estado de São Paulo. *In: ALMEIDA, M. A. Deficiência intelectual: realidade e ação.* São Paulo: Secretaria da Educação/Núcleo de Apoio pedagógico Especializado, 2012. p. 15-33.

BRASIL. **Documento Orientador das Comissões de Avaliação In loco para Instituições de Educação Superior com Enfoque em Acessibilidade.** Brasília: MEC/Inep/Daes/CGACGIES, 2016. Acesso em: 10 jun. 2023.

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.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 5 jul. 2023.

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: <https://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/legislacao/lei-brasileira-de-inclusao/>. Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior.** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Sistema de Seleção Unificada, 2013.

CABRAL, V. N. de; ORLANDO, R. M.; MELETTI, S. M. F. O retrato da exclusão nas universidades brasileiras: os limites da inclusão. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 4, p. e105412, 2020.

CAPELLI, J. de C. S. *et al.* A inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: trajetória de implantação da comissão permanente UFRJ-Macacá acessível e inclusiva. **Saúde em Redes**, v. 7, n. 2, p. 151-159, 2021.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. **Revista brasileira de educação especial**, v. 22, n. 3, p. 413-428, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/xThwG4Tvvt86tFY9cG66nN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 maio 2023.

DA SILVA MARQUES, L.; GOMES, C. Concordâncias/discordâncias acerca do processo inclusivo no ensino superior: um estudo exploratório. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49, p. 313-325, 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Microdados da Educação Superior**. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 3 jun. 2019.

JANNUZZI, G. S. de M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443 p.

MACIEL, C. E.; ANACHE, A. A. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em Revista**, p. 71-86, 2017.

MENDES, H. da S. F.; BASTOS, C. C. Um estudo sobre a realidade da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior no Paraná. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 54, p. 189-202, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/17215>. Acesso em: 25 abr. 2023.

MICHELIS, M. H. (org.). **A formação de professores em Educação Especial no Brasil: propostas em questão**. Florianópolis: UFSC, 2017.

NASCIMENTO, F. S. C.; CABRAL, C. L. O. Formação inicial e a prática pedagógica do professor dos anos iniciais do ensino fundamental. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 6., 2010, Teresina. **Anais...** Teresina: PPGED/UEMA, 2010.

OLIVEIRA, A. A. S. de. Avaliação da condição de alfabetização de estudantes com Deficiência Intelectual no contexto inclusivo. **Education Policy Analysis Archives**, v. 23, 2015.

PEREIRA, C. E. C.; BIZELLI, J. L.; LEITE, L. P. Acessibilidade e deficiência na universidade: política de recursos humanos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 1, p. 631-642, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7916>. Acesso em: 25 abr. 2023.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz/EdUSP, 1984.

PICHARILLO, A. D. M. **Deficiência Intelectual: Educação Superior como direito social**. São Carlos: Edesp-UFSCar, 2023.

PRATES, M. T.; RINALDI, R. P. Formação inicial de professores: uma análise sistemática da produção nacional e norte-americana. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO*, 2015, Presidente Prudente. *Colloquium Humanarum*, v. 12, n. especial, p. 1265-1273, 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – o Positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009. 175 p.

5

Trajetória de oferta dos Cursos de Aperfeiçoamento para professores da Educação Básica: foco no letramento e alfabetização para estudantes com deficiência

Adriana Garcia Gonçalves

Nassim Chamel Elias

Mariana Cristina Pedrino

Clarissa Bengtson

Introdução

O presente texto tem como objetivo apresentar a trajetória de oferta dos cursos de formação continuada para professores no que se refere aos temas letramento e alfabetização para estudantes com deficiência.

Imbernón (2006) propõe uma redefinição da docência como profissão, destacando que, por muito tempo, ou seja, de 1970 até o início da década de 1990, a formação de professores foi centrada na perspectiva técnica e racional. Segundo o autor, a democratização da sociedade brasileira, após 1990, trouxe novas exigências para a melhoria da escola básica e, consequentemente, da formação de professores. Freire (2008) enfatiza a importância de os formandos assumirem um papel ativo na produção do conhecimento, ao invés de apenas transmiti-lo.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) desempenhou um papel crucial na reformulação dos cursos

de formação de educadores, influenciando a definição da identidade profissional dos professores como centrada na docência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – estabeleceu a necessidade de formação superior para os professores da Educação Básica, contribuindo para a valorização da profissão.

Esse fato foi necessário, pois por muito tempo a formação contínua de professores, seguindo o modelo clássico, foi vista apenas como reciclagem e treinamento (Candau, 1996). Considera-se que a formação contínua desempenha um papel crucial na profissão docente, oferecendo condições para o professor lidar com as diversas circunstâncias encontradas em contextos e realidades variadas. É assumido que essa formação não substitui a inicial nem é uma versão superficial dela, pois busca aprofundar conteúdos e conceitos.

A formação continuada visa oferecer oportunidades para estudo, intercâmbio entre colegas, reflexão e contato constante com novas ideias e abordagens de ensino, atendendo às demandas dos contextos contemporâneos de ensino e promovendo ajustes e melhorias nas práticas pedagógicas (Morin, 2000).

Assim, a formação permanente é aquela que ocorre ao longo de toda a vida, ou seja, de forma contínua. Ela pode ser vista como um aprendizado que faz parte do desenvolvimento de cada indivíduo, independentemente de sua profissão, ocupação ou atividade diária, pois está ligada à própria noção de desenvolvimento humano.

Segundo Nóvoa (2007, p. 168), a formação continuada deve se desenvolver “ao longo da carreira, organizando-se como resposta às necessidades reais dos professores e de acordo com a perspectiva de educação permanente e, ainda, promovendo, apoiando e incentivando as iniciativas pedagógicas das escolas e dos professores”.

Resoluções e diretrizes nacionais foram estabelecidas para orientar a formação inicial e continuada dos professores, destacando a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo (do inglês *pedagogical content knowledge* – PCK) e dos processos de ação e raciocínio pedagógicos. A formação continuada, realizada tanto presencialmente quanto por meio da Educação a Distância (EaD), tem se mostrado essencial para aprimorar as práticas docentes e promover a inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas e privadas em todos os municípios brasileiros.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) enfatiza que a formação inicial e continuada dos professores destinados à Educação Especial deve abarcar conhecimentos amplos para o exercício da docência, bem como conhecimentos específicos da área para atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE). É fundamental que o professor possua uma abordagem interativa e interdisciplinar ao trabalhar nas salas de aula regulares, salas de recursos, centros de AEE, núcleos de acessibilidade das instituições de Ensino

Superior, classes hospitalares e ambientes domiciliares, a fim de fornecer serviços e recursos de Educação Especial de forma eficaz. Nessa mesma linha, a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o AEE (Brasil, 2009), também ressalta:

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009, p. 3).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que estipula as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e estabelece a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), define:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua

formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (Brasil, 2019, p. 2).

Tardif (2002) argumenta que, embora haja várias tipologias e abordagens para as competências e conhecimentos dos professores, é crucial considerar tanto o desenvolvimento profissional do docente quanto o pessoal. Ele salienta que o conhecimento é construído a partir do contexto histórico e social, transformado pela experiência. O autor também ressalta que os conhecimentos dos professores são diversos, abrangendo aqueles advindos da formação profissional, das disciplinas, do currículo e da experiência.

No cenário global, diversas teorias sobre o conhecimento profissional do professor influenciaram os paradigmas estabelecidos desde os anos 1980. Roldão (2007) destaca duas correntes principais: uma inspirada por Donald Schön (1987), que enfoca a construção do conhecimento profissional como um processo reflexivo derivado da prática do profissional em ação; e outra corrente, baseada nos estudos de Shulman (1986, 1987), que se concentra na explicação dos componentes fundamentais da prática docente e em como o professor converte suas representações dos conteúdos educacionais em prática de ensino.

A inclusão escolar trouxe novos desafios à escola regular, conferindo ao professor novas responsabilidades, com o objetivo de incluir os alunos com necessidades especiais na classe comum, não mais considerando a Educação Especial como alternativa à Educação Inclusiva. Diante das legislações e políticas públicas das últimas três décadas, que reconhecem que o professor não está adequadamente preparado para enfrentar todos os desafios desse novo cenário, surge a urgência de repensar tanto a formação inicial quanto a formação continuada, buscando equilibrar a qualidade e a quantidade (Gatti *et al.*, 2019).

Neste estudo, argumenta-se que a formação docente para uma escola verdadeiramente inclusiva não deve se limitar aos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial em nível de Licenciatura. Pelo contrário, ela requer uma continuidade ao longo da vida profissional, que constantemente se alimente e repense o exercício docente (Pimentel, 2012; Gatti *et al.*, 2019).

Parizzi e Reali (2010) ressaltam que, diante da perspectiva de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, novos desafios surgem para a formação e prática dos professores, demandando que estes acompanhem os avanços do conhecimento e o desenvolvimento dos movimentos sociais, tornando-se agentes ativos nesse processo, e não apenas executores de tarefas.

Assim, alinhar teoria e prática nos cursos de formação continuada é essencial para garantir reflexão da prática alicerçada em conhecimento científico. De acordo com Capellini e Mendes (2004, p. 606),

A formação continuada de professores que hoje se discute deve estar assentada no princípio da indissociabilidade da teoria e prática e transcorrer em um contexto que implique:

- estudo ativo, reflexivo e cooperativo, além de demonstrações práticas de situações típicas de sala de aula;
- apoio técnico dos responsáveis pela formação e auto-avaliação do processo de formação.

Conforme Nóvoa (1991), para elevar a valorização da profissão docente e do conhecimento adquirido e refinado por meio da reflexão sobre a prática diária, é fundamental direcionar esforços para a mudança na prática pedagógica e no contexto educacional. Dessa forma, a formação continuada dos professores emerge como um componente essencial na formação e desempenha um papel crucial na jornada de transformação e na edificação de uma nova visão escolar. Segundo Nóvoa (1991), a formação continuada

deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (Nóvoa, 1991, p. 30).

Desde meados dos anos 2000, diversas iniciativas políticas buscaram reformular tanto a formação inicial quanto a continuada dos professores. No entanto, durante esse período até 2017, a descontinuidade, a revisão e os fracassos foram comuns. Foi somente em 2017 que o Ministério da Educação anunciou a Política Nacional de Formação de Professores, respaldada pelas disposições do Plano Nacional de Educação (Metas 15 e 16), pela Resolução CNE/CP 2/2015 e por diagnósticos das formações e da situação da Educação Básica. Essa nova política fundamenta-se nos seguintes princípios:

Regime de colaboração entre União, redes de ensino, instituições formadoras; visão sistêmica; articulação IES e escolas de educação básica; domínio dos conhecimentos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); articulação teoria e prática; interdisciplinaridade, interculturalidade e inovação; formação humana integral. As dimensões a serem consideradas são: formação inicial (mobilização e avaliação) e formação continuada (regulação e pesquisa e informação) (Gatti *et al.*, 2019, p. 65).

Mais recentemente foi publicada a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base

Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). No capítulo dois trata sobre a formação continuada de professores e, especificamente no artigo 8º, indica que a formação para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA), exige saberes e práticas contextualizadas, uma vez que são campos de atuação específicos. Porém, o documento está alicerçado em 10 competências gerais e em um conjunto de competências específicas vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissionais e às áreas do conhecimento (CNE/CP nº 1/2020) (Brasil, 2020). Assim, não faz menção à diversidade e ao respeito ao ritmo e às formas diversificadas de ensino e aprendizagem. As Diretrizes para a Formação Continuada sinalizam um direcionamento mais pragmático, o que levaria aos riscos de uma formação tecnicista com pouco ou nenhum vínculo com a pesquisa.

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), contrariando formações pragmáticas e assumindo o caráter inerente da pesquisa científica na formação de pesquisadores, assume a responsabilidade de garantir formação sólida para professores, pois se caracteriza como um centro de excelência em Educação Especial, com a oferta de cursos de graduação, Licenciatura em Educação Especial e dos cursos de mestrado e doutorado por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Assim, o presente estudo visa apresentar a trajetória de ofertas dos Cursos de Aperfeiçoamento para professores da Educação Básica que, desde 2018, foram se estruturando em uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal de São Carlos, com foco no letramento e na alfabetização para estudantes com deficiência.

Desenvolvimento

Ao longo dos anos de 2018 a 2024 foram ofertados seis Cursos de Aperfeiçoamento para professores da Educação Básica de todos os municípios brasileiros, uma vez que todos foram ofertados na modalidade da Educação a Distância. O primeiro curso teve como foco o letramento para os estudantes com deficiência, e nos demais o foco foi no processo de alfabetização desses estudantes.

Os cursos foram ofertados em parceria com o Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) e depois com a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), voltando para a Secadi, uma vez que foram secretarias que sofreram mudanças e estruturas conforme alterações do governo federal.

Todos os Cursos de Aperfeiçoamento foram organizados numa carga horária de 180 horas, divididas nos seguintes módulos:

1. Ambientação Digital e Conceito de Deficiência (15 horas): autonomia do aluno cursista na plataforma Moodle, desenvolvendo o uso de recursos computacionais necessários para realização de disciplinas virtuais; introdução de conteúdos relativos à Educação Especial e às deficiências que serão tratadas no curso.
2. Letramento/Alfabetização para estudantes surdos (30 horas): o ensino de português como segunda língua para estudantes surdos e as singularidades no aprendizado do cálculo; introdução à Língua Brasileira de Sinais (Libras) e à identidade cultural da comunidade surda; uso de recursos tecnológicos apropriados para esse público; metodologia de ensino para leitura e escrita da língua portuguesa como segunda língua.
3. Letramento/Alfabetização para estudantes cegos/baixa visão (30 horas): aquisição da leitura e da escrita pelo sistema Braille e do cálculo pelo sorobã; elaboração de recursos didáticos para o ensino de leitura e escrita e de cálculo para estudantes com baixa visão.
4. Letramento/Alfabetização para estudantes com deficiência intelectual (30 horas): o aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo e a singularidade cognitiva; adequação e flexibilização curricular; metodologia e estratégias de ensino condizentes e que estimulem as capacidades e potencialidades de cada estudante no que se refere à produção de textos e cálculos matemáticos.
5. Letramento/Alfabetização para estudantes com deficiência física (paralisia cerebral) (30 horas): atividades escolares e demandas funcionais do aluno com paralisia cerebral; propostas de estratégias e de materiais alternativos para o uso no ambiente escolar – a tecnologia assistiva para aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo matemático; a comunicação alternativa para desenvolvimento da linguagem expressiva e receptiva.
6. Letramento/Alfabetização para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (30 horas): oportunidades de ensino da leitura, da escrita e do cálculo; estratégias de ensino e análise das contingências de comportamento do estudante com autismo; manejo do comportamento para aquisição de leitura e escrita, produção de texto e cálculos matemáticos; estimulação da linguagem e formas de comunicação alternativa.
7. Letramento/Alfabetização para estudantes surdocegos (15 horas): a comunicação e os processos de aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo; desenvolvimento de técnicas e recursos didáticos apropriados para comunicação do aluno surdocego.

A metodologia foi desenvolvida a partir de ferramentas tecnológicas disponibilizadas no ambiente de aprendizagem, por meio da plataforma Moodle. O objetivo principal foi garantir qualidade nos processos de ensino

e aprendizagem com propostas inovadoras, integrando as tecnologias de informação e comunicação na educação.

Em relação à plataforma Moodle da Universidade Federal de São Carlos, destina-se às atividades educacionais e acadêmicas por meio da criação de salas de aula virtuais. Assim, foram criadas as salas virtuais para cada disciplina presente nos Cursos de Aperfeiçoamento. O professor pesquisador e o professor formador visualizavam e editavam a sala de aula virtual, interagiam e avaliavam todas as atividades dos usuários-estudantes, solicitavam a inserção de usuários. Apenas os docentes responsáveis pela turma/disciplina e associados a ela nos sistemas de controle acadêmico poderiam ser cadastrados com esse perfil. Os tutores visualizavam a sala de aula virtual, interagiam e avaliavam todas as atividades dos usuários-estudantes. E os cursistas, que eram professores da Educação Básica, visualizavam a sala de aula virtual, interagiam e participavam de todas as atividades. Neste perfil foram cadastrados todos os estudantes (cursistas) deferidos em cada disciplina.

A avaliação foi realizada no ambiente de aprendizagem (plataforma Moodle), e os parâmetros foram estabelecidos para todas as disciplinas, sendo solicitadas as seguintes medidas avaliativas: (a) Fórum de discussão, (b) Postagem de tarefas/atividades; e (c) Estudo de caso.

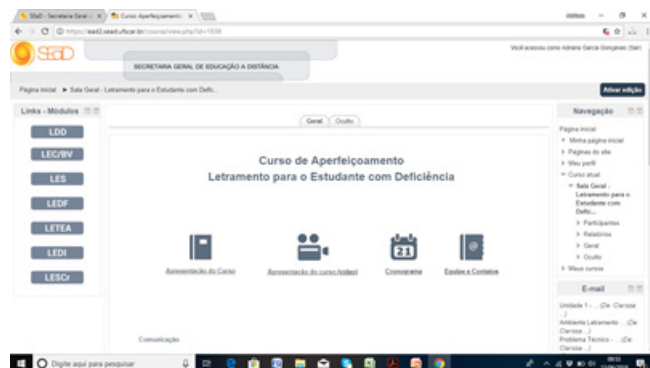
- a) Fórum de discussão: acesso e participação no fórum de discussão de cada disciplina no ambiente de aprendizagem, por meio da plataforma Moodle – UFSCar. Em todas as disciplinas, os alunos tiveram a oportunidade de acessar a plataforma para discutir os conteúdos, assim como as tarefas das disciplinas. Desse modo, os alunos trocaram informações entre si e receberam feedback dos tutores de cada disciplina, respectivamente.
- b) Postagem de tarefas/atividades: no ambiente de aprendizagem, por meio da plataforma Moodle – UFSCar, foram postadas tarefas e atividades relacionadas aos conteúdos das disciplinas, em que os alunos tinham um prazo para a realização e recebiam feedback dos tutores.
- c) Estudo de caso: em todas as disciplinas os alunos/cursistas elaboraram um estudo de caso, a partir da prática vivenciada em sala de aula, aplicando os conteúdos expostos e trabalhados. O cursista selecionava um estudante matriculado em sua sala de aula ou que estudava em sua unidade escolar (mesmo que não lecionasse para o estudante), desde que o estudante tivesse a deficiência que estava sendo abordada na disciplina em questão (por exemplo, na disciplina de cegos/baixa visão, o estudante deveria apresentar cegueira ou baixa visão). A partir da seleção de um estudante, o cursista coletava informações quanto a idade, ano escolar, características comportamentais, potencialidades e opinião do professor sobre o processo de ensino e aprendizagem do estudante. A partir da elaboração do caso, o cursista elaborava ações que visassem melhorar o processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência em sala de aula, utilizando os

materiais trabalhados durante cada disciplina especificamente. Nos casos que a unidade escolar do cursista não possuía um estudante que apresentasse a deficiência abordada na disciplina, foi indicado um estudo de caso fictício para que o cursista elaborasse ações sobre estratégias e recursos de ensino junto aos estudantes com deficiência.

Além das medidas avaliativas descritas, no início de cada curso foi solicitado que os cursistas respondessem a um questionário (elaborado via Formulários Google) sobre a formação e atuação profissional junto aos estudantes com deficiência e sobre os fatores que o motivaram a realizar o Curso de Aperfeiçoamento. Ao final da disciplina, os cursistas responderam outro questionário visando analisar, dentre outros aspectos, os possíveis impactos da formação continuada na prática pedagógica dos professores participantes.

A seguir, algumas ilustrações do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e videoaulas de disciplinas.

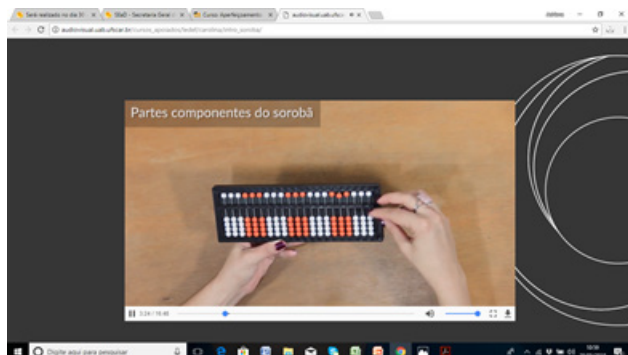
Figura 1 Ilustração do AVA.



Fonte: <https://ead2.sead.ufscar.br/course/view.php?id=1838>.

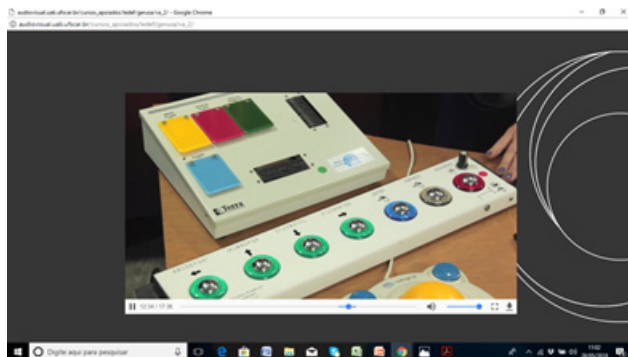
As Figuras 2 e 3, a seguir, ilustram as videoaulas que foram planejadas e apresentadas no AVA das disciplinas “Letramento para estudantes cegos/baixa visão” e “Letramento para estudantes com deficiência física (paralisia cerebral)”, respectivamente.

Figura 2 Ilustração de uma videoaula na disciplina “Letramento para estudantes cegos/baixa visão”.



Fonte: http://audiovisual.uab.ufscar.br/cursos_apoiados/ledef/carolina/intro_soroba/.

Figura 3 Ilustração de uma videoaula na disciplina “Letramento para estudantes com deficiência física (paralisia cerebral)”.



Fonte: http://audiovisual.uab.ufscar.br/cursos_apoiados/ledef/gerusa/va_2/.

A Tabela 1, a seguir, apresenta a síntese dos Cursos de Aperfeiçoamento ofertados de 2018 a 2024 pela Universidade Federal de São Carlos.

Tabela 1 Síntese dos Cursos de Aperfeiçoamento ofertados de 2018 a 2024.

Nome do curso e registro na ProEx-UFSCar	Letramento para o estudante com deficiência - 23112.003331 /2017-96	Alfabetização para estudantes com deficiência - 23112.107500 /2019-28	Alfabetização para estudantes com deficiência II - 23112.022396 /2020-36	Alfabetização para estudantes com deficiência - 23112.015312 /2021-99	Alfabetização para educandos com deficiência - 23112.010171 /2022-07	Alfabetização para educandos com deficiência - 6ª edição - 23112.019189 /2023-47
Data de início	04/12/2017	02/03/2020	05/04/2021	21/02/2022	01/02/2023	04/09/2023
Data do fim	27/07/2018	31/12/2020	26/09/2021	20/08/2022	28/07/2023	28/02/2024
Cursistas matriculados	319	1347	562	564	477	590
Cursistas desistentes ou reprovados	35	165	93	166	100	118
Cursistas aprovados	284	1182	469	398	377	472

Fonte: elaboração própria.

Todos os cursos foram registrados na Pró-Reitoria de Extensão (Pro-Ex) da UFSCar, com as especificações da equipe, parcerias, objetivos e metodologia, bem como os resultados alcançados por meio da confecção do relatório final.

No total foram 3.859 professores da Educação Básica matriculados e 3.182 aprovados, ou seja, 82,45% de aproveitamento. Isso demonstra o compromisso social e acadêmico da UFSCar com a oferta de cursos de qualidade na área da Educação Especial.

O primeiro curso, intitulado “Letramento para o estudante com deficiência”, teve por objetivo capacitar professores da Educação Básica em relação ao letramento para estudantes com deficiência. Como objetivos específicos, o curso apresentou: especificar conceitos de letramento em língua materna e em letramento matemática para estudantes com deficiência; estimular o desenvolvimento dos diferentes tipos de comunicação e a construção da linguagem por estudantes com deficiência; identificar e conceituar abordagens metodológicas dos processos de alfabetização e desenvolvimento de habilidades matemáticas para estudantes com deficiência; utilizar recursos didáticos e de materiais apropriados para a aquisição de leitura, escrita e produção de textos, bem como de cálculos matemáticos por estudantes com deficiência.

O curso foi direcionado para atender uma demanda de 250 professores da Educação Básica dos sistemas públicos de ensino dos estados, municípios e Distrito Federal. Contudo, tivemos 319 professores inscritos, e apesar de a maioria (89%) ser do estado de São Paulo, também tivemos inscritos dos estados de Amazonas, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Piauí, Paraná, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Assim, dos 319 inscritos, foram aprovados 284 cursistas, que concluíram o curso com êxito.

Vale ressaltar que o curso foi ofertado a partir da parceria entre a UFSCar e a Secadi-MEC, com apoio da Secretaria de Educação a Distância (SEaD) da UFSCar.

O segundo curso, “Alfabetização para estudantes com deficiência”, teve como objetivo geral promover a formação continuada dos professores e profissionais da Educação Básica da rede pública de ensino em nível de aperfeiçoamento em Alfabetização para estudantes com deficiência. Como objetivos específicos, buscou: refletir sobre programas e ações para promover a alfabetização com base em evidências científicas; discutir acerca das capacidades de ação e interação dos estudantes com deficiência por meio de estratégias e criação de novas alternativas para comunicação/linguagem; escrita; leitura; matemática; mobilidade; brincadeiras e artes com foco para a real alfabetização desses estudantes; desenvolver recursos didáticos e de materiais apropriados para a aquisição de leitura, escrita e produção de textos, bem como de cálculos matemáticos por estudantes

com deficiência; instigar a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos no curso por meio dos estudos de caso de estudantes com deficiência no contexto das escolas públicas.

Ocorreram durante o curso várias webconferências e *lives*, que podem ser acessadas por meio do canal <https://www.youtube.com/user/acessibilidadeead/videos>, com destaque para o encontro virtual de encerramento do curso, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ita6IKAYPu4>.

Os resultados do curso e toda a logística de ensino-aprendizagem foram positivos, e o destaque do curso foi em relação às possibilidades de o professor trabalhar com o letramento para estudantes com deficiência, tema este de extrema importância para a formação de professores da Educação Básica.

Além dos cursistas, houve a participação de outros professores de escolas da Educação Básica, bem como de discentes de cursos de licenciatura da UFSCar. O objetivo foi concluído integralmente, apesar de a formação coincidir com o momento de pandemia mundial. Por conta disso, muitos cursistas infelizmente não conseguiram finalizar o curso, sendo o número inicial de inscritos de 1.347 alunos. No entanto, a meta prevista foi cumprida em totalidade.

O terceiro curso, também intitulado “Alfabetização para estudantes com deficiência”, também teve seus objetivos alcançados, sendo eles: especificar conceitos de letramento em língua materna e de letramento em matemática para estudantes com deficiência; estimular o desenvolvimento dos diferentes tipos de comunicação e a construção da linguagem por estudantes com deficiência; identificar e conceituar abordagens metodológicas dos processos de alfabetização e desenvolvimento de habilidades matemáticas para estudantes com deficiência; utilizar recursos didáticos e de materiais apropriados para a aquisição de leitura, escrita e produção de textos, bem como de cálculos matemáticos por estudantes com deficiência.

Apesar de o curso ter sido ofertado em um ano de pandemia, tivemos um aproveitamento singular. Afinal, foram propostas 450 vagas iniciais, e conseguimos formar 469 estudantes.

O quarto curso de “Alfabetização para estudantes com deficiência” teve como objetivo geral promover a formação continuada dos professores e profissionais da Educação Básica da rede pública de ensino em nível de aperfeiçoamento em Alfabetização para estudantes com deficiência. O projeto teve como público-alvo professores da Educação Básica dos sistemas públicos de ensino dos estados, municípios e Distrito Federal.

O curso foi ofertado na modalidade de Educação a Distância, com carga horária de 180 horas.

Seguem links de alguns encontros síncronos realizados no curso:

- <https://www.youtube.com/watch?v=IHbqHPQFgwI>;
- https://www.youtube.com/watch?v=2QM_BNReIn8;
- https://www.youtube.com/watch?v=cAwx_17VqME;
- <https://www.youtube.com/watch?v=Fe1w74p4yyM>;
- <https://www.youtube.com/watch?v=dAQhMPo5YVw>;
- <https://www.youtube.com/watch?v=OGxdzcnFYHQ>.

Ressaltamos que, por meio dessa atividade, foi possível atingir os objetivos específicos: refletir sobre programas e ações para promover a alfabetização com base em evidências científicas; discutir acerca das capacidades de ação e interação dos estudantes com deficiência por meio de estratégias e criação de novas alternativas para comunicação/linguagem; escrita; leitura; matemática; mobilidade; brincadeiras e artes com foco para a real alfabetização desses estudantes; desenvolver recursos didáticos e de materiais apropriados para a aquisição de leitura, escrita e produção de textos, bem como de cálculos matemáticos por estudantes com deficiência; instigar a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos no curso por meio dos estudos de caso de estudantes com deficiência no contexto das escolas públicas.

O quinto Curso de Aperfeiçoamento em Alfabetização para educandos com deficiência teve como objetivo geral promover a formação continuada para 450 professores da Educação Básica da rede pública de ensino que atuam no serviço de Atendimento Educacional Especializado, no nível de aperfeiçoamento em alfabetização para estudantes com deficiência. O curso alcançou todas as expectativas em relação a proporcionar melhor formação para professores de escolas públicas e a contribuir com a inclusão escolar.

Durante o curso foram realizados sete encontros síncronos, em que os professores trouxeram convidados para colaborarem com o desenvolvimento do tema discutido. Os cursistas e tutores acompanhavam pelo chat, enviando perguntas e apresentando experiências e comentários. Em todas as ofertas, a quantidade de alunos que participam ao vivo é sempre muito alta, e isso colabora para a aprendizagem e para acompanharmos os alunos.

O sexto e último curso “Alfabetização para educandos com deficiência” teve a aula inaugural no dia 28 de setembro de 2023, e a meta era alcançar 450 cursistas aprovados, porém ultrapassamos a meta, e foram aprovados 472 professores de Educação Básica que realizaram a formação para contribuir com o ensino de estudantes com deficiência, principalmente na oferta de recursos e estratégias que possibilitam melhor aquisição de conceitos no processo de alfabetização.

Além disso, ao longo da oferta dos cursos, foi possível produzir material didático e de pesquisa com temas pertinentes à Educação Especial. Segue a lista das produções bibliográficas, com o link para acesso gratuito:

1) Letramento para Estudante com Deficiência (2ª Edição)

Organizadores: Adriana Garcia Gonçalves, Fabiana Cia e Juliana Ap. de Paula P. Campos

https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/livros/e-book_ledef.pdf

2) Educação a Distância, formação de professores e ensino na diversidade

Organizadores: Nassim Chamel Elias, Adriana Garcia Gonçalves, Clarissa Bengtson e Mariana Cristina Pedrino

<https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/livros/e-book-educacao-a-distancia-formacao-de-professores-e-ensino-na-diversidade.pdf>

3) Práticas pedagógicas e formação profissional para inclusão escolar

Organizadores: Nassim Chamel Elias, Adriana Garcia Gonçalves, Clarissa Bengtson e Mariana Cristina Pedrino

<https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/livros/livro-praticas-pedagogicas-e-formacao-profissional-para-inclusao-escolar.pdf>

4) Tessituras da Educação Especial na perspectiva inclusiva

Organizadores: Nassim Chamel Elias, Adriana Garcia Gonçalves, Clarissa Bengtson e Mariana Cristina Pedrino

<https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/livros/e-book-tessituras-da-educacao-especial-na-perspectiva-inclusiva.pdf>

Com todo o detalhamento das ofertas dos cursos, bem como com a disponibilização das videoaulas e das produções bibliográficas, fica evidente a contribuição com a formação de professores e com a produção do conhecimento científico para a área da Educação Especial que a Universidade Federal de São Carlos demonstra ao longo dos anos.

Considerações finais

Em vista dos desafios de ofertar cursos voltados à formação continuada de professores da Educação Básica da rede pública, a única forma de êxito é por meio de uma articulação sólida entre a Instituição de Ensino Superior proponente e as redes públicas de Educação.

Não há dúvidas de que a oferta de cursos dedicados à formação de professores da Educação Básica da rede pública de ensino traz uma série de lições, das quais merecem destaque as seguintes: 1. a possibilidade de aprender os procedimentos administrativos de oferta de curso em parceria com o MEC, isto é, ao executar tais expedientes legais, entendemos mais e melhor como gerir o bem público, sejam os recursos financeiros, sejam as relações com outros servidores públicos, que, assim como nós, buscam realizar um trabalho em prol da sociedade; 2. a oportunidade de realizar o efetivo processo de ensino-aprendizagem além dos muros da universidade, com um público tão especial, pois, na prática, ensinamos e aprendemos durante todo o desenrolar dos módulos de cada curso, na aplicação das atividades, nas webconferências,

na correção das atividades, na interação dinâmica com os estudantes, e essas experiências trouxeram-nos aprendizados de cunho pedagógico e também de experiência enquanto partícipes de uma sociedade diversa e complexa, que exige do educador muito além dos conhecimentos técnicos.

Ao concluir os cursos, pudemos ainda refletir sobre algumas questões que cercam esse tipo de oferta. Primeiro, a questão da Educação a Distância como um facilitador no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que com ela podemos atingir um público mais abrangente em termos numéricos, além da diversidade de locais, ainda mais em tempos de pandemia. Não resta dúvida de que a EaD não é uma substituta da modalidade presencial, mas um recurso agregador. Como sabemos, a realidade do público atendido dificultaria a conclusão do curso, caso este fosse presencial.

Outra questão importante e que merece um breve comentário se refere à produção de informação passível de pesquisa. Os materiais produzidos, os diálogos registrados, as atividades realizadas, entre outras interações, formam um caudal de conhecimento que pesquisadores podem utilizar para os diversos tipos de investigação, não só de cunho pedagógico, mas, por exemplo, em pesquisas que versem sobre a recuperação da informação ou o processamento de língua natural.

Por fim, e não menos importante, a oportunidade de trabalhar com uma equipe multidisciplinar trouxe-nos uma experiência única. Muito além da polidocência, isto é, da docência compartilhada entre professores e tutores, tivemos a oportunidade da troca com os profissionais do MEC, que deram total aporte para a plena execução do curso, da relação com técnicos da informação, designers instrucionais e demais profissionais da universidade que nos apoiaram em questões técnicas e/ou administrativas imprescindíveis para o sucesso da oferta.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 17, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 jul. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 103-106, 29 out. 2020. Disponível em : <https://normativasconselhos>.

mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=bncc%20ei%20ef. Acesso em: 9 abr. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Estipula as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e estabelece a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 9 abr. 2024.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 139-152.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. **Formação Continuada de Professores para a Diversidade**. Porto Alegre: Educação, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, A. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2007.

PARIZZI, R. A.; REALI, A. M. de M. R. Práticas pedagógicas de professores de educação especial: desafios impostos pela diversidade. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (org.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (org.). **Formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SCHÖN, D. *Educating the reflective practitioner*. Nova Iorque: Jossey-Bass, 1987.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



EDESP-UFSCar